

**VOZES E SABERES ENTRECruzADOS NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO¹**

Marco Túlio de Urzêda Freitas²

RESUMO: Neste trabalho, apresento algumas reflexões sobre a minha experiência de colaboração com uma professora de inglês da rede pública de ensino. O estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008) e emancipatória (TELLES), pois visa discutir, respectivamente, os aspectos que permeiam a colaboração entre professores/as e pesquisadores/as e as possibilidades de uma construção dialógica do conhecimento na escola. A pesquisa foi conduzida por meio de sessões reflexivas, questionários e relatos. Entretanto, nesta oportunidade, recorro aos dados de três instrumentos: um questionário, três sessões reflexivas e um diário de campo. Para fundamentar as minhas reflexões, busco respaldo nas teorias que exploram: os aspectos e os desafios da educação regular no Brasil (ALGERBAILE, 2009; ZAGURY, 2009); o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/inglês na escola pública (COX e ASSIS-PETERSON, 2008); as questões políticas na formação de professores/as de línguas estrangeiras/inglês (COX e ASSIS-PETERSON, 2001; CELANI, 2001; LEFFA, 2001); a pesquisa/reflexão colaborativa e a formação crítica de professores/as (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008); e, por fim, a relação entre universidade e escola na produção de conhecimento (TELLES, 2002; MATEUS, 2009). Os dados revelam que a pesquisa colaborativa é uma ação repleta de desafios, pois envolve muito mais do que o diálogo entre pesquisadores/as e professores/as. Entretanto, configura-se como uma possibilidade de aproximação entre teoria e prática na medida em que propõe uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) na escola.

*Se a união faz a força, temos de nos
unir para promover mudanças na educação.*
(Professora Vera)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento a minha experiência de colaboração com uma professora de inglês da rede pública de ensino. Para descrever e analisar essa experiência, baseio-me em dois conceitos: *pensamento abissal* e *ecologia de saberes*. Conforme Santos (2010), o *pensamento abissal*³ consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. Nesse sistema, as distinções invisíveis

¹ Este trabalho resulta de uma experiência colaborativa realizada no Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, em Goiânia-GO.

² Mestrando em Letras e Linguística e professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua como professor de inglês no curso pré-vestibular da Comunidade FazArte, um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, e como colaborador em atividades de ensino e pesquisa no Colégio Estadual Professor Pedro Gomes. Contato: <marcotulioufcultura@gmail.com>.

³ *Abissal* refere-se a *abisso*, que, por sua vez, alude à imagem de um abismo ou de uma grande profundidade oceânica. Em ambos os casos, denota uma distância considerável entre dois lugares.

são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. A divisão é tal que *o outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2010, p. 32, grifos no original)

Embasado por essa reflexão, o autor afirma que uma das principais características do *pensamento abissal* é a impossibilidade da co-presença entre os dois lados da linha. No que se refere ao conhecimento, o *pensamento abissal* consiste na autoridade que a ciência moderna tem para determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é válido e o que é descartável, o que é visível e o que é invisível. Consequentemente, muitos outros saberes são colocados à margem da realidade social e, por conseguinte, levados à condição de *epistemologias marginais*. Todavia, Santos (2010) acredita que esse *apartheid epistemológico* pode ser desconstruído através do que ele denomina *ecologia de saberes*: uma epistemologia *pós-abissal* que requer a valorização da pluralidade interna da ciência, bem como “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos”. (SANTOS, 2010, p. 57)

Essa discussão leva-me a refletir sobre as divisões invisíveis que permeiam a relação entre *universidade* e *escola*, especialmente no que diz respeito à formação de professores/as de línguas estrangeiras (doravante LE) e à prática de pesquisas acadêmicas no ambiente escolar. Afinal, como as linhas do *pensamento abissal* se manifestam nessa relação? Que saberes estão *deste lado da linha* e que saberes estão *do outro lado* da linha? Quais as consequências dessa divisão? Que saberes são tomados como verdadeiros? Que saberes são levados à condição de *epistemologias marginais*? Como diminuir as linhas invisíveis que separam a *teoria* da *prática*? Qual o papel da universidade na escola? Enfim, como estabelecer uma *ecologia de saberes* entre a universidade e a escola, entre os/as pesquisadores/as acadêmicos/as e os/as professores/as?

No decorrer do texto, procuro focalizar esses e outros questionamentos por meio da minha experiência de colaboração com a professora Vera⁴, que trabalha, há mais de quinze

⁴ É formada em Letras, habilitação Inglês e Português, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. “Vera” é um nome fictício utilizado para preservar a sua identidade.

anos, com o ensino de LE/inglês na rede estadual⁵ em Goiânia. Além disso, procuro ressaltar os desafios e a importância da *colaboração* entre pesquisadores/as e professores/as, os/as quais, ao entrecruzar os seus conhecimentos, contribuem com a promoção de uma *ecologia de saberes* na escola, diminuindo o *abismo* que separa os conhecimentos visíveis (os acadêmicos) dos conhecimentos invisíveis (os não-acadêmicos).

Na próxima seção, apresento alguns diálogos teóricos que têm dado suporte à minha experiência de colaboração com a professora Vera. Esses diálogos apontam para os seguintes tópicos: aspectos e desafios da educação regular no Brasil (ALGERBAILE, 2009; ZAGURY, 2009); ensino e aprendizagem de LE/inglês na escola pública (COX e ASSIS-PETERSON, 2008); questões políticas na formação de professores/as de LE/inglês (COX e ASSIS-PETERSON, 2001; CELANI, 2001; LEFFA, 2001); pesquisa/reflexão colaborativa e formação crítica de professores/as (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008); e relação entre universidade e escola na produção de conhecimento (TELLES, 2002; MATEUS, 2009).

DIÁLOGOS TEÓRICOS

Há muito tempo venho escutando histórias terríveis sobre o ensino público. A grande maioria das pessoas, entre professores/as e pesquisadores/as, faz sempre questão de focalizar essas histórias. Parece que o fracasso é a única possibilidade para a educação no Brasil. Embora concorde em muitos aspectos com essas pessoas, penso que os problemas da educação no Brasil não podem ser reduzidos ao momento atual e a determinadas particularidades contextuais. Devemos analisar esses problemas sócio-historicamente, levando em conta, inclusive, as questões que contribuíram para a formação do Estado brasileiro.

Para Algerbaile (2009), os problemas da educação no Brasil decorrem de uma *ampliação para menos*: os pobres chegam à escola e a escola deixa de cumprir o seu papel, passando de *lugar de aprendizagem a lugar de problemas*. Trocando em miúdos: amplia-se a educação para todos/as, mas nem todos/as conseguem participar efetivamente dela. No entanto, a autora alega que essa *escola que chega aos pobres* não pode ser entendida como um mero *malogro de projetos*, mas como resultado do processo de formação do Estado brasileiro. Desse modo, o insucesso de projetos, a carência de investimentos, o descompasso entre quantidade e qualidade, entre outros problemas, devem ser vistos como “*expressões do*

⁵ Atualmente, trabalha no Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, localizado no bairro de Campinas, em Goiânia-GO.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (p. 28).

Nesse sentido, Algerbaile (2009) recomenda-nos estudar a escola, o que se faz nela, por ela e na relação com ela. A autora sugere o trabalho colaborativo entre a escola e outras instituições, como as universidades e os sindicatos. Todavia, conforme salienta:

[t]udo ocorre como se houvesse um divórcio entre produção e crítica da escola, como se esses fossem processos deslocados um do outro. A própria crítica acadêmica e sindical, muitas vezes, parece realizar-se em esfera própria, não contaminando suficientemente os usuários da escola e não se deixando contaminar por eles. (ALGERBAILE, 2009, p. 75)

Esse excerto alude ao tamanho do abismo que separa a escola de outras instituições educacionais, o que nos impossibilita de refletir mais criticamente sobre as questões que afetam negativamente o ambiente escolar. No meio desse abismo, estão os/as professores/as, muitas vezes definidos/as como *aqueles/as que não querem nada com nada* ou que simplesmente não conhecem o verdadeiro significado do verbo *educar*. Para Zagury (2009), os problemas da escola devem ser analisados com base no sistema, e não na suposta incompetência ou má vontade dos/as professores/as. Assim, propõe algumas perguntas: Não estará a educação brasileira tomando rumos equivocados, optando por estratégias ou reformas educacionais sem embasar essas escolhas na realidade das salas de aula, dos mais diversos contextos? O que deu certo? O que deu errado? O que faltou para que desse certo?

A autora segue dizendo que, se queremos evitar novos fracassos, devemos ouvir os/as professores/as que estão em sala de aula antes de sugerirmos ou mesmo colocarmos outros projetos em prática. Entretanto, adverte:

E, quando falo em ouvir, é ouvir, em *escala representativa*, buscando primeiro esclarecer a proposta, em seguida, discutir, analisar, saber o que pensam e como encaram, em termos concretos, aqueles que irão executar. [...] Refiro-me especialmente a ouvir e escutar, porque só ouvir é pouco e muito frustrante. [...] Não se trata de pedir permissão nem de inverter a hierarquia, mas de investigar o que eles têm a dizer sobre as *necessidades intrínsecas do projeto e a viabilidade de execução*. (ZAGURY, 2009, p. 19, grifos no original)

Essa reflexão nos remete a duas perguntas básicas: Por que devemos escutar os/as professores/as? O que eles/as sabem? Nas palavras de Zagury (2009), os/as pesquisadores/as conhecem mais as teorias, os métodos e as técnicas de ensino, mas os/as professores/as conhecem mais a prática, pois são eles/as que lidam diretamente com os/as alunos/as e vivem as dificuldades impostas pelo sistema. Nesse sentido, argumenta que, se insistirmos em não considerar as reflexões dos/as professores/as, “daremos continuidade à desconstrução da

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

indissolúvel união teoria/prática, tão defendida, aliás, por todas as modernas linhas pedagógicas” (p. 23). A autora conclui que os/as professores/as, hoje, são reféns, entre outros: do tempo de que necessita, mas que não dispõem; das pressões advindas do sistema, que lhes exigem um tempo de dedicação que eles/as definitivamente não têm; da própria consciência, que revela a sua impotência para transformar as suas ações; e da sociedade, que, além de surpreendê-los/as com medidas, mandados de segurança e processos de toda ordem, cobra-lhes um papel que eles não têm condições de cumprir. Todo esse cenário mostra que, no Brasil, os/as professores/as não trabalham; eles/as batalham! E continuam batalhando por dois motivos: alguns/algumas porque gostam; outros/as porque precisam. Esta é uma exigência do capitalismo: a luta pela vida.

A situação parece se agravar para os/as professores/as de LE, os/as quais são comumente definidos/as como meros/as aplicadores/as de técnicas voltadas ao ensino de outras línguas. Portanto, se os/as professores/as em geral não possuem voz e respaldo para agir contra as artimanhas do sistema que os/as aprisiona, os/as professores/as de LE parecem estar ainda mais profundamente na obscuridade, condenados/as à inexpressividade do não-lugar, da não-presença. Nessa perspectiva, Celani (2001) propõe uma reflexão sobre a relevância social dos/as professores/as de LE no Brasil. Tal reflexão parte da seguinte pergunta: *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* Para a autora, os/as professores/as de LE são profissionais que atuam em uma área com características próprias. Não se trata, portanto, de uma ocupação, mas de uma profissão. Contudo, para serem reconhecidos/as como profissionais da educação, os/as professores/as de LE devem manter um compromisso de qualidade com seus/suas alunos/as, com a sociedade e consigo mesmos/as.

Embora a universidade tenha o papel de formar professores/as e/ou pesquisadores/as comprometidos/as com a sua profissão e com a sociedade, Celani (2001) afirma que a carreira dos/as professores/as de LE começa a partir do momento em que eles/as saem da universidade, pois é aí que eles/as terão de se engajar numa prática reflexiva, podendo “alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (p. 39). Todavia, a autora alega que a prática reflexiva não é suficiente: é necessário incluir uma participação crítica e uma responsabilidade com a cidadania. Isso significa que os/as professores/as de LE devem ter a “atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional”, de modo que se sintam membros de uma profissão e responsáveis por ela. (p. 39)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Leffa (2001, p. 361) também acredita que a formação de um/a verdadeiro/a profissional da educação “é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”. Essa ideia leva-nos a considerar as várias críticas que têm sido feitas à metodologia e à própria formação de professores/as de LE nas universidades. Muitos/as alegam que o que se aprende na universidade não serve para nada. Outros/as afirmam que as teorias acadêmicas podem ser ressignificadas à luz da experiência cotidiana. O fato é que os/as professores/as da educação básica não devem “apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas”: eles/as devem “ter a oportunidade de trazer suas idéias e trocar experiências com os colegas de sua profissão (LEFFA, 2001, p. 363). O autor conclui que a formação de professores/as de LE competentes, críticos/as e comprometidos/as com a educação é uma tarefa complexa e muito difícil de ser realizada por completo em um curso de graduação, pois envolve aspectos linguísticos e políticos da natureza humana.

A ideia de professores/as de LE competentes linguístico e politicamente requer a compreensão de que esses profissionais não devem simplesmente ensinar uma determinada língua, mas pensar através dela, recriando-a na mente dos/as alunos/as. É preciso reconhecer que a língua, seja ela qual for, está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas. No caso do inglês, por exemplo, que hoje se configura como a *língua franca* das relações internacionais, Cox e Assis-Peterson (2001) alegam que, na condição de professores/as, não podemos deixar de considerar as relações do nosso trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de nossas práticas na produção e reprodução das desigualdades sociais: quem ensina inglês “não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros” (p. 21).

Essa postura reflete as promessas de uma *pedagogia crítica* no ensino de LE/inglês, algo que parece distante da realidade de muitos/as professores/as no Brasil. As autoras realizaram uma pesquisa com 10 professores/as de inglês que atuam na cidade de Cuiabá, no estado do Mato Grosso: cinco professores/as universitários/as, sete professores/as de escolas de idiomas e oito professores/as de escolas regulares de 1º e 2º graus da rede pública e privada. A pesquisa buscou responder a três perguntas: O que os/as participantes sabem sobre e/ou fazem com a pedagogia crítica no ensino de inglês? Como o ensino comunicativo e o ensino crítico de LE/inglês se fazem presentes no cotidiano dos/as participantes? Como os/as participantes se vêem como professores/as de inglês?

O estudo mostra que “o discurso dominante essencialmente harmonizador e culturalmente integrativo permeia, sem concorrência, o ensino de inglês aqui no Brasil” (p. 21).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Além disso, as autoras concluem que a pedagogia crítica parece estar sendo o foco de especulações intelectuais em pesquisas, seminários e publicações acadêmicas, o que, mais uma vez, nos remete ao abismo que separa as vozes dos/as pesquisadores/as da voz dos/as professores/as. Nesses termos, a pedagogia crítica no ensino de LE/inglês

é vítima da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente. Como não há interação, habitualmente as teorias sobre ensino/aprendizagem mostram-se irrelevantes, inócuas pois são divorciadas da prática e pressupõem condições e sujeitos ideais. Além de irrelevantes, são, na maioria das vezes, inacessíveis, aliás duplamente inacessíveis. Elas não chegam até os professores, ficam concentradas no universo acadêmico. (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p. 32)

A partir dessa constatação, as autoras sugerem a pesquisa colaborativa como instrumento de diálogo entre pesquisadores/as e professores/as, alegando que esse diálogo poderia, inclusive, tornar o discurso da pedagogia crítica mais acessível a diferentes vozes, a diferentes contextos. Afinal, chegamos a um ponto em que ou “nos investimos na construção de uma narrativa polifônica *com* os professores de inglês, ou nos calamos” (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p. 33, grifo no original). Penso que esse diálogo poderia, ainda, contribuir com a ressignificação do ensino de LE e com valorização dos/as professores/as de LE no Brasil, especialmente aqueles/as de língua inglesa, os/as quais têm sido marginalizados/as pelo movimento da pedagogia crítica “sob a suspeita de terem *vendido a alma para o diabo*” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 28, grifos no original). Entre os principais fatores que emperram o ensino de LE/inglês na escola pública brasileira, estão: a total desvalorização da profissão; a falta de tempo para estudar; a carência de programas de formação continuada; o baixo status da língua estrangeira na grade curricular; a incompatibilidade entre teoria e prática; e a distância entre universidade e escola e entre pesquisa e ensino. (COX e ASSIS-PETERSON, 2008)

Apoiando-se na ideia de que o mundo global fala inglês, as autoras discutem a importância da disciplina *LE/inglês* para a formação básica dos/as alunos/as na contemporaneidade: “ou sai ou fica na grade curricular, mas se ficar que fique como uma matéria importante e não só para tapear” (p. 48). Além disso, defendem a elevação dos/as professores/as do ensino básico à posição de protagonistas dos projetos e propostas de mudança, já que serão eles/as que terão de colocá-los/as em prática. É preciso reconhecer que não podemos mais agir como base no pressuposto de que os/as professores/as são incapazes de visualizar e propor mudanças. O professorado do ensino básico precisa tomar parte nesses projetos e propostas em todas as etapas: “não pode mais ser o mero executor das reformas,

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

aquele que é, freqüentes vezes, tachado de fazer falhar o mais consistente dos projetos” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 49). Portanto, cabe aos/às professores/as universitários/as, formadores/as de professores/as, fazer a sua parte para “tirar o ensino de LE da crise crônica em que se encontra”. (p. 50)

Segundo Telles (2002), há várias razões que levam à perpetuação do abismo que separa a universidade da escola, tendo como referência a formação de professores/as de línguas. Algumas dessas razões são: a pouca quantidade de alunos/as iniciados/as à pesquisa na graduação; a falta de uma disciplina que oriente os/as alunos/as na prática da pesquisa; e a falta de ênfase na dimensão ética da pesquisa em educação. Conseqüentemente, a grande maioria dos/as pesquisadores/as que se formam em Letras para atuar no campo de ensino de línguas invadem as salas de aula com os seus equipamentos (câmeras fotográficas, câmeras de vídeo, gravadores, questionários etc), tentando simplesmente estudar os/as professores/as, bem como os/as seus/suas alunos/as e as suas ações pedagógicas. O autor denuncia o fato de que esses/as pesquisadores/as, após concluírem a etapa de coleta de dados de seus trabalhos, saem para escrever as suas dissertações e teses sem dar o devido retorno àqueles/as que contribuíram para a efetivação do estudo. Investigações dessa natureza, realizadas por necessidade e/ou obrigação, tem pouco a contribuir para o desenvolvimento e formação continuada dos/as professores/as e da escola, pois continuam a reproduzir a ideia de que a universidade possui respostas para todos os problemas da educação, enquanto a escola não sabe nada, não produz nenhum tipo de conhecimento válido.

Para Telles (2002), a prática da pesquisa educacional deve ser *emancipatória*. Isso significa dizer que devemos evitar a relação de dependência que normalmente se estabelece entre pesquisadores/as e professores/as. Esse tipo de pesquisa requer a produção de contextos nos quais “o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (p. 97). Em outras palavras, as pesquisas de natureza emancipatória

promovem uma relação de parceria com o pesquisador – uma posição do professor enquanto “agente” da investigação, em oposição à posição de “sujeito”. Também tratam o professor como um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão, em oposição à visão de um receptáculo vazio. De maneira geral, a idéia é que os professores entendem de suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles. (TELLES, 2002, p. 98)

Nesse tipo de pesquisa, professores/as e pesquisadores/as trabalham em parceria, tentando produzir sentidos sobre a prática pedagógica: enquanto os/as professores/as refletem e produzem sentidos sobre as suas práticas pedagógicas, os/as pesquisadores/as produzem sentidos sobre aqueles produzidos pelos/as professores/as, de modo a construir um quadro de conhecimentos

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

para a pesquisa. Dessa forma, “os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais”. (TELLES, 2002, p. 98)

A ideia de pesquisas emancipatórias corrobora a ideia de que a pesquisa e a sala de aula não podem ser concebidas como dois mundos diferentes, orientados, respectivamente, pela teoria e pela prática. Embasada pelas reflexões de Stetsenko e Arieviditch (2002), Mateus (2009) afirma que o exercício da ciência e o exercício pedagógico representam diferentes lados da mesma realidade. A autora sugere um modelo *materialista-dialético* de pesquisa, o qual visa à transformação das mais diversas realidades sociais. Tal modelo vai de encontro às tensões entre teoria e prática, as quais, no decorrer das décadas de 80 e 90, aumentaram a distância entre pesquisadores/as e professores/as, entre a universidade e a escola. Uma das razões apontadas por Mateus (2009) para justificar esse distanciamento está no fato de que vários trabalhos, inclusive aqueles de viés colaborativo, acabam sendo realizados *sobre* o outro ou *para* o outro.

Essa percepção, que dialoga com as discussões de Cameron *et al.*, (1992), leva-nos a considerar que “as representações culturais-sociais que a academia produz dos professores que investiga contribuem para fortalecer o *status* do pesquisador sobre o professor e para reproduzir as desigualdades entre ambos” (p. 311). Valendo-se de duas narrativas bíblicas, *Torre de Babel* e *Línguas de Fogo*, a autora afirma que, se a primeira enfatiza o distanciamento e a divisão entre mundos e/ou povos diferentes, a segunda simboliza a *unidade na multiplicidade* e a *convergência na pluralidade*. Assim, recomenda um tipo de pesquisa baseada na perspectiva *crítico-praxiológica*, que “diz respeito à teoria que nasce da práxis e que retorna à práxis a fim de transformá-la de modo que faça sentido àqueles que dela participam”. (p. 316)

A perspectiva crítico-praxiológica se assemelha aos paradigmas da pesquisa colaborativa, a qual, segundo Magalhães e Fidalgo (2010), permite não somente que todas as vozes sejam ouvidas, mas também que todos/as os/as participantes reflitam sobre as suas ações, colaborando com a produção de novos significados. Para Ibiapina (2008, p. 19), a colaboração pressupõe a participação ativa de pesquisadores/as e professores/as, os/as quais são levados/as a construir “teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta”. É nesse sentido que a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões no contexto da educação: a construção de saberes e a formação contínua de professores/as. Ao se engajarem no trabalho colaborativo, professores/as e pesquisadores/as “trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas,

compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação”. (p. 23)

Para Smyth (1991), o processo de colaboração pode contribuir, inclusive, com a formação crítica de professores/as na medida em que os/as leva a examinar as bases ideológicas que determinam as suas ações em sala de aula. A sua proposta de formação crítica baseia-se em quatro etapas: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. A primeira etapa visa responder à pergunta *O que eu faço?*: os/as professores/as descrevem as ações que executam em seu dia-a-dia. Por sua vez, a segunda etapa visa responder à pergunta *O que esta descrição significa?*: os/as professores/as buscam informar as ideologias que dão suporte às suas ações pedagógicas. Na terceira etapa, os/as professores/as visam responder à pergunta *Como tornei-me assim?*, refletindo sobre os discursos que determinam as suas concepções de ensino. A pergunta-chave dessa etapa leva-os/as a outros questionamentos, como por exemplo: O que a minha prática diz sobre as minhas opiniões, valores e crenças sobre a educação? De onde essas ideias vêm? Que práticas sociais estão refletidas nessas ideias? Que concepções de poder estão incorporadas nelas? As minhas práticas servem aos interesses de quem?

Por fim, a última etapa do processo de formação crítica docente procura responder à pergunta *Como posso modificar a minha prática?*. Essa pergunta faz com que os/as professores/as avaliem os aspectos culturais e políticos de suas ações numa perspectiva mais abrangente, buscando relacionar o ensino ao contexto social mais amplo. Desse modo, ao perceberem, nas etapas anteriores, que as suas ações estão relacionadas a ideologias que promovem e sustentam as injustiças sociais, os/as professores/as são convidados/as a transgredir as suas concepções cristalizadas, propondo novas formas de compreender a educação e, por conseguinte, novas maneiras de ensinar. Nesses termos, conforme Magalhães (2002, p. 48), a pesquisa colaborativa pode propiciar, no contexto escolar, um espaço em que as teorias possam ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática; um espaço em que “ambas, teorias e práticas, possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações”.

Em síntese, vemos que a colaboração leva professores/as e pesquisadores/as a trabalharem juntos, a dividir os objetivos de uma determinada ação, a produzir saberes e a compartilhar reflexões e estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional. Segundo Ibiapina (2008, p. 25), a pesquisa colaborativa é uma “atividade de co-produção de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. Retomando a discussão de Cox e Assis-

Peterson (2008), poderíamos dizer, enfim, que a colaboração faz com que professores/as deixem de ser tutelados/as pelos/as linguistas aplicados/as, participando diretamente da produção de conhecimento sobre e para o ensino de LE na escola.

DESCREVENDO A PESQUISA

Este estudo se caracteriza como uma *pesquisa colaborativa* (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008), pois visa discutir os aspectos que permeiam a colaboração entre um pesquisador e uma professora da rede pública de ensino. Configura-se, ainda, como uma *pesquisa emancipatória* (TELLES, 2002) na medida em que sugere a produção dialógica do conhecimento: o pesquisador e a professora trabalham juntos na construção de saberes pedagógicos.

Nesses quase dois semestres de trabalho colaborativo, a professora Vera e eu temos procurado, em colaboração: refletir sobre o papel dos/as professores de LE/inglês no Brasil; identificar os aspectos e os desafios da educação e do ensino de LE/inglês na rede estadual de ensino; mapear a motivação dos/as alunos/as para aprender inglês; elaborar estratégias humanísticas de combate à indisciplina; planejar aulas e atividades mais críticas e comunicativas; e refletir sobre as possibilidades de transformação social na escola. Além disso, temos procurado discutir textos teóricos sobre ensino de LE/inglês na educação regular pública e sobre formação de professores/as de LE/inglês no Brasil. Até o presente momento, nos reunimos para discutir dois textos: *O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira* e *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*, ambos escritos pelas professoras Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson.

Todas as sessões de reflexão colaborativa foram realizadas nas dependências do Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, em Goiânia, antes ou depois das aulas ministradas e/ou observadas por mim e pela professora Vera. Essas sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na forma *não-verbatim*, pois o meu objetivo era observar o conteúdo das reflexões compartilhadas, e não as nossas formas linguísticas. Neste texto, embora considere todas as etapas do trabalho, recorro aos dados de três instrumentos: um questionário (QP), três sessões reflexivas (SR1, SR2 e SR3) e um diário de campo (DC). Esses instrumentos apontam para duas categorias de análise: *Desestabilizando hierarquias: o início da colaboração*; e *Teoria e prática na experiência: a reflexão colaborativa*.

DESESTABILIZANDO HIERARQUIAS: O INÍCIO DA COLABORAÇÃO

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Um das questões que me chamou mais atenção nesta experiência foi a abertura da professora Vera para o diálogo:

De imediato, eu pude perceber que a professora Vilma é uma pessoa muito séria e uma pessoa muito aberta para o diálogo. Eu cheguei e ela já foi dizendo que essa pesquisa seria muito boa pra ela, porque iria ajudá-la a responder muitas perguntas... Então, ela é muito preocupada com o ensino e é acessível, o que acho fundamental pra que a pesquisa atinja um nível colaborativo. (Professor-pesquisador – DC)

Além da abertura para o diálogo, a professora Vera tem se mostrado uma pessoa muito interessada em sua própria aprendizagem, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essa postura contribuiu para desestabilizar a ideia de que os/as professores/as da escola regular pública não querem se desenvolver profissionalmente:

Há vários problemas na escola, mas a professora é de uma dedicação surpreendente da que eu esperava encontrar. Ela prepara as aulas, prepara as atividades, é preocupada em aprender. Ela quer aprender, ela quer se desenvolver, ela quer se emancipar. Ela quer se sentir uma boa professora de língua estrangeira. (Professor-pesquisador – DC)

Até o presente momento, houve apenas um entrave nesta experiência de colaboração, que se refere às expectativas da professora Vera em relação ao meu trabalho na escola. Durante as primeiras vezes em que nos reunimos para discutir as aulas, os textos e planejar atividades, ela parecia acreditar que eu, por estar vinculado a uma universidade, estava ali somente para ensiná-la, o que não era o caso. A seguir, apresento um trecho que ilustra minhas percepções sobre esse entrave:

[...] eu cheguei com uma postura bem humilde, de quem queria aprender mesmo. Só que essa postura acabou gerando outro entrave: eu senti que ela, a professora, está esperando muito de mim. Então, quer dizer, aconteceu exatamente o oposto: ao invés de rejeitar a universidade, ela acha que eu estou ali pra salvar o contexto, pra salvar a vida dela, pra dizer o que é certo e o que é errado. (Professor-pesquisador – DC)

Com base nessa fala, poderíamos questionar: Por que tanta expectativa em relação ao trabalho de um pesquisador? A resposta é: porque muitos/as professores/as vêm a universidade como um “santuário de verdades incontestáveis”. No entanto, penso que essa visão representa um impedimento ao diálogo, pois mantém a hierarquia de conhecimento entre professores/as e pesquisadores/as (TELLES, 2002; MATEUS, 2009). No relato acima, a professora Vera parece não acreditar na sua própria capacidade de teorizar sobre a educação, bem como na importância de suas reflexões para o universo acadêmico.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Tal postura parece decorrer, em grande parte, da sua experiência como professora de inglês. Em resposta ao QP, ela afirma que ser professora de inglês hoje na rede pública é um desafio muito grande, pois envolve uma série de problemas, entre os quais: baixa remuneração salarial; despreparo profissional; e desinteresse por grande parte dos/as alunos/as em aprender a língua inglesa. Esses problemas, que também são apontados por Cox e Assis-Peterson (2008), acabam por levar os/as professores/as a desacreditar na sua própria capacidade de transformar a realidade na qual estão inseridos/as.

Entre os problemas mencionados, o que mais incomoda a professora Vera é a sua dificuldade em fazer com que os/as alunos/as entendam que é necessário aprender inglês:

Durante muitos anos eu venho buscando um caminho para que a maioria deles [dos alunos] aprenda um pouco que seja. Só que percebi que não existe uma receita pronta, porque cada turma é diferente uma da outra. Precisamos ter muito jogo de cintura para contornar as situações inesperadas que surgem. [...] Quantas e quantas vezes já sai chorando da sala de aula frustrada com os alunos, decepcionada com o trabalho feito?! Precisamos descobrir uma forma de fazer o trabalho que nos é pedido para ser cumprido de uma maneira que vai cativar os alunos. (Professora Vera – QP)

Esta fala da professora Vera demonstra o seu interesse pelo desenvolvimento dos/as alunos/as e o seu esforço para realizar um bom trabalho na escola. Tais características levam-nos a refletir sobre o papel dos/as professores/as de inglês na contemporaneidade. Segundo Vera,

o papel do professor deve ser o de mediador dos alunos; [ele] deve orientar, encaminhar e conduzir os alunos a buscar suas próprias respostas. (Professora Vera – QP)

Nesse sentido, ao refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês na escola regular pública, ela afirma que

é possível ensinar e aprender inglês nas escolas públicas, só que deve ser feito de uma forma comunicativa, de uma forma gostosa, e não desgastante, repetitiva demais. Eu quero aprender como fazer, como ensinar os alunos a aprender com prazer. (Professora Vera – QP)

As minhas reflexões dialogam com as da professora Vera na medida em que definem os/as professores/as de inglês como mediadores/as, e não como detentores/as absolutos/as do saber. Entretanto, a minha visão se estende aos aspectos políticos da aprendizagem de LE/inglês (LEFFA, 2001):

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

[Como professores/as de inglês], temos que orientar, ensinar e aprender por meio de uma língua que não é a nossa, mas que pode ser utilizada em nosso favor. Assim, o papel dos/as professores/as de inglês é tentar descolonizar a ideia de língua que nos ronda, construindo uma espécie de contra-língua em sala de aula, uma língua que possa fazer a diferença na vida dos/as alunos/as, refletindo as suas necessidades; [uma língua] que possa produzir algo relevante para os/as alunos/as e para a sociedade. (Professor-pesquisador – QP)

Em relação às possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês na escola regular pública, destaco a minha experiência como aluno desse contexto:

Com base na minha experiência como aluno de uma escola pública, posso dizer que nunca tive grande sucesso nas aulas de inglês, até porque não tive professores/as que fossem preparados/as para ministrar essa disciplina. O resultado foi que eu nunca aprendi muita coisa [de inglês] na escola. Entretanto, conheço pessoas que aprenderam a língua lá. Como professor, não sei dizer, pois nunca atuei no ensino regular público. (Professor-pesquisador – QP)

Embora considere que é possível ensinar e aprender inglês na escola regular pública, a professora Vera destaca a indisciplina dos/as alunos/as como um dos grandes empecilhos à mudança. Todavia, reconhece que é ela quem deve buscar os/as alunos/as para a aula, mostrando-lhes como a aprendizagem de uma outra língua pode ser interessante.

Outro empecilho para a realização de bons trabalhos na escola é a falta de colaboração entre os/as colegas. Sobre essa questão, a professora Vera afirma o seguinte:

Precisamos nos unir mais, falar a mesma língua e agir igual nos três turnos. Aqui no colégio há certos tipos de trabalho que faço sozinha, pois a religião da colega não permite, ela não se sente bem, não gosta de se envolver nesses trabalhos [estávamos falando sobre a comemoração do *Dia das Bruxas* na escola], e com isso os alunos dela também não participam. E isso é ruim! Precisamos nos unir para fazer um bom trabalho, [de modo que] o inglês possa fazer a diferença na vida dos alunos. (Professora Vera – QP)

Essa visão contrasta com as minhas experiências colaborativas na universidade:

[...] sempre tive a oportunidade de me reunir com os/as colegas para discutir as minhas ações em sala de aula. Por isso, não sinto muita falta [da colaboração], pois estou acostumado com ela. No *Centro de Línguas*, a gente sempre costumava comentar, contar para os/as colegas o que a gente estava fazendo e também o que acontecia nas nossas aulas. Falávamos e ouvíamos muito. No mestrado, tive um grupo de reflexão colaborativa que se reunia todos os meses para problematizar o uso da abordagem crítica no ensino de inglês. (Professor-pesquisador – QP)

Essa necessidade de dialogar, de debater e de trabalhar em conjunto talvez seja um dos aspectos que mais têm contribuído para o sucesso desta experiência de colaboração entre a

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

professora Vera e eu, já que ela afirma não ter muitas oportunidades de diálogo e de trabalho colaborativo na escola.

Em um de nossos primeiros encontros, ela compartilhou um de seus maiores conflitos: identificar *o que fazer, como fazer e por que fazer* em sala de aula. Contudo, na sessão em que discutimos as respostas dadas ao QP, ela afirmou ter chegado a uma conclusão importante:

Eu tenho percebido, depois desses 15 anos, que não há uma receita pronta. Cada sala é diferente, é uma forma que você tem de chegar e explicar. E aí eu venho observando que a minha angústia, que o meu sofrimento de muitos anos, se esse método é melhor, outro não é. Mas, na verdade, eu estou chegando à conclusão de que a gente deve passar por um pouquinho de cada um deles [dos métodos]. E, às vezes, a estratégia que você usa numa sala não dá certo na outra. Eu ainda tenho muita dificuldade em chamar a atenção dos alunos. Eu ainda não percebi o que é que eu preciso mudar, mas tem muita coisa que eu preciso mudar. (Professora Vera – SR1)

Nesse momento, achei que seria interessante propor uma reflexão sobre as limitações e as dificuldades da constatação de que “cada sala é diferente, é uma forma que você tem de chegar e explicar”. A meu ver, trata-se de uma teoria difícil de aplicar na prática, visto que exige muito dos/as professores/as. No caso da professora Vera, por exemplo, ela teria que planejar atividades específicas para quinze turmas diferentes.

E essa questão de analisar o contexto, Vera, eu acho muito complicado, porque, ao mesmo tempo que é uma certeza que a gente tem, que é diferente, cada sala, mas... Como que a gente vai dar conta? Quantas turmas vocês tem? São quinze?! Olha só, são quinze turmas, são quinze micro-culturas, você concorda? A dinâmica é diferente, as formas de interação são diferentes. Então, é muito importante a gente perceber essas diferenças, mas aí vem a ação, porque toda reflexão implica uma ação. Mas como que você atende a quinze micro-culturas diferentes? Não é fácil! Isso demandaria muito trabalho. Seria desgastante até, se você for pensar. (Professor-pesquisador– SR1)

Na realidade, propus essa reflexão porque notei que a professora Vera se cobra muito, culpando-se muitas vezes pelo fracasso de todo um sistema. Desse modo, pensei que, ao refletirmos sobre a complexidade que envolve a aplicação de uma teoria na prática, ela poderia se sentir um pouco mais aliviada, o que não significa perder a motivação e a responsabilidade pelo trabalho.

Para ilustrar essa dificuldade, a professora Vera recorre a um desentendimento entre um aluno e uma aluna que presenciamos uma semana antes. Tudo começou com uma pequena discussão. Logo, o aluno se levantou gritando e peitou a colega chamando-a de “periguete”. Ela, por sua vez, desafiou o colega chamando-o o de “bicha”. A professora Vera e eu levamos cerca de dez minutos para contornar a situação. Poderíamos ter aproveitado o evento para

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

discutir algumas questões relacionadas ao machismo e à homofobia na escola e na sociedade, mas não conseguimos pensar em nada. O trecho a seguir alude a essa “falta de atitude”:

Aquilo foi uma troca de ofensas. Você viu que depois ela veio sentar perto de mim? Ela ficou conversando comigo. E ali foi uma manifestação muito forte do machismo e da homofobia! Ele foi extremamente violento com ela, que é mulher, chegando a levantar o peito pra ela na carteira. E ela retrucou também com uma ofensa tentando intimidar ele chamando de gay. Como que faz, então? É uma violência que ocorre em sala de aula, e a gente não pode prever cem por cento quando vai acontecer. (Professor-pesquisador– SR1)

Vera, por sua vez, reflete sobre a falta de “jogo de cintura” nesse tipo de evento:

Será que essa era uma hora de parar com a aula e falar sobre o preconceito? [...] Me falta jogo de cintura pra captar o que está acontecendo e transformar aquela aula em outra, desvincular aquele assunto que a gente estava preparado e ter jogo de cintura pra direcionar pra outra coisa, porque tinha necessidade naquele momento. (Professora Vera – SR1)

No relato a seguir, focalizo uma possibilidade de intervenção no momento da briga. Entretanto, procuro destacar as minhas próprias limitações em transformar eventos de sala de aula em atividades pedagógicas voltadas ao ensino de inglês:

Talvez pudéssemos ter falado, “gente, olha aqui no quadro: *prejudice, discrimination, conflict...* O que essas palavras produzem na sociedade?” Porque daí não deixaria de ser uma aula de inglês, mas também seria um momento de reflexão. (Professor-pesquisador – SR1)

Mas eu também tenho muita dificuldade. Por exemplo, hoje, naquela hora, eu queria que eles falassem que Goiânia é rica em bares, e aí eles falaram: “Goiânia é rica em veados”. Eu poderia ter falado alguma coisa na hora, só que na hora eu pensei: Como? Eu podia ter perguntado assim: Como você sabe que tem [muitos veados] em Goiânia? Mas assim, é muito difícil a gente tomar essas atitudes e agir durante a ação. (Professor-pesquisador – SR1)

Essas últimas falas levam-nos a considerar as reflexões de Cox e Assis-Peterson (2001), que discutem as possibilidades do uso de uma abordagem mais crítica no ensino de inglês. No evento em questão, poderíamos ter aproveitado o momento da briga para problematizar questões como o machismo e a homofobia na escola e na sociedade, o que contribuiria para a formação crítica dos/as alunos/as. Mas como fazê-lo?

Tal questão desperta uma angústia na professora Vera, que se refere ao tipo de abordagem que ela deve priorizar em suas aulas:

É aquela angústia que eu te falei, que há vários anos eu venho pensando, *o que fazer, como fazer e por que fazer*. É aquela angústia, o que é certo e o que é errado? O que eu devo fazer? Eu devo caminhar pra conversação, eu devo trabalhar com a leitura, com um pouco de tudo, ou vai que eu quero fazer um

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

pouco de tudo e acabo não fazendo nada?! Se eu começar com conversação pra aqueles que gostam, mas aí tem aqueles que querem a leitura pro vestibular. E depois, se eu tentar fazer um pouquinho de cada um e acabar não fazendo nada? Eu acho que se eu falasse “eu vou fazer” talvez fosse melhor do que ficar preocupada. Eu preciso me arriscar mais. (Professora Vera – SR1)

Ao ouvir a professora Vera, percebi que ambos compartilhamos o mesmo conflito, mas em contextos diferentes:

Eu ia até te convidar... porque eu dou aula na Licenciatura Indígena da UFG e tem as aulas de Inglês Intercultural, e a gente enfrenta muitos problemas em questão de prática, metodologia, sala de aula, porque a gente está descobrindo agora. Os povos indígenas [representam] um contexto diferente, é um povo que até a língua foi tirada deles. E agora eles estão aprendendo inglês por vontade deles. E como que você ensina, levando em consideração toda essa complexidade? Então a gente fica: O que ensinar? É leitura? É escrita? É oralidade? Aí eu até queria te convidar pra ir lá, um ou dois dias, nas férias, pra observar, anotar as suas dúvidas, pra ver o que você acha que é parecido, entre o que a gente faz lá e o que você faz aqui, porque são angústias compartilhadas. Tudo que você está dizendo eu sinto lá quando estou ensinando inglês pros povos indígenas. É exatamente isso: O que, como e por que? Por que é importante ensinar inglês lá? Por que é importante ensinar dessa forma, e não daquela? E o que eu devo ensinar? E como chegar a essa aprendizagem? Então, são reflexões e experiências que a gente pode compartilhar. (Professor-pesquisador – SR1)

Vemos, então, que a colaboração entre a professora Vera e eu se concretiza nesse “convite”. Atuamos em contextos diferentes, mas compartilhamos as mesmas dúvidas em relação ao ensino de inglês. Essa postura do pesquisador abre espaço para um intercâmbio mais efetivo de experiências, além de romper as hierarquias que separam a universidade da escola. Em outras palavras, a professora e o pesquisador compartilham as suas dúvidas. Ninguém sabe tudo: ambos aprendem *na e por meio da* ação colaborativa.

TEORIA E PRÁTICA NA EXPERIÊNCIA: A REFLEXÃO COLABORATIVA

No decorrer de nossos encontros, pude notar que a professora Vera possui uma ideologia cristalizada: que professores/as não podem errar. Essa crença faz com que ela busque uma perfeição que não existe, levando-a muitas vezes ao sofrimento e à frustração. Na SR2, ela diz que precisa mudar muito a sua prática, tentando explorar mais o conhecimento dos/as alunos/as. No entanto, alega:

Mas tenho aquele medo de errar, parece que eu vou puxar as coisas dos alunos e eu tenho que escrever no quadro o que eles pensam, o vocabulário que eles querem usar. E aí, na hora de escrever, eu fico presa a algo que poderia ser bem feito, por medo de errar. O conteúdo poderia fluir na sala, mas a gente fica com vergonha de errar ou de dizer que não sabe. (Professora Vera – SR2)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Nesse momento, pensei que seria interessante relatar uma experiência pessoal:

Lembra de eu te contar da minha professora, o que eu aprendi com ela na faculdade? Porque, se aqui a gente se cobra no ensino, na universidade a gente tem a visão de que as pessoas sabem tudo, e não sabem! Ninguém sabe ou tem que saber tudo. E aí a gente chega lá com essa visão e ela, de repente, fala: “I don’t know”. Então, isso pra mim foi revigorante e eu aprendi muito com [essa professora], de que a gente não tem que saber tudo, se cobrar pra saber tudo, porque ninguém sabe. (Professor-pesquisador – SR2)

Contudo, a professora Vera tem consciência do que é necessário para desenvolver trabalhos mais interessantes e perder o medo de cometer erros em sala de aula:

[...] eu tenho que pensar, me organizar em casa, pensar que eu vou fazer isso com os meninos, e isso ali que surgiu e eu não souber, se tiver como a gente pesquisar na hora, a gente olha na hora e coloca o vocabulário no quadro, e, se não tivermos na hora, a gente fala que não tem a resposta nos nossos livros de apoio, mas que vamos verificar em casa, vamos consultar outros livros, consultar a internet, e dizer que eles também podem procurar e trazer a resposta na próxima aula. (Professora Vera – SR2)

Para reforçar a ideia de que os/as próprios/as alunos/as podem buscar respostas para as suas dúvidas e questionamentos, recorro novamente à minha experiência:

Os alunos, eu lembro que eles me perguntavam assim: “Teacher, how do I say *tal coisa* in English?”, como se a gente fosse um dicionário andante. E eu falava assim: “Olha, eu não sei”. E, muitas vezes, também, eu sabia, mas eu via que o aluno estava me testando. E, quanto eu percebia esse teste, eu falava: “Olha, você vai pesquisar e contar pra turma na próxima aula”. Então, assim, [é bom] jogar na mão deles também, porque isso, ao mesmo tempo em que ajuda a gente a lidar com essa limitação do conhecimento, promove a autonomia dos alunos. (Professor-pesquisador – SR2)

Durante as sessões reflexivas, percebi que essa cobrança da professora Vera e a sua dificuldade em lidar com “erros” em sala de aula refletem as exigências/cobranças que são feitas diariamente aos/às professores/as do ensino regular. O sistema não lhes deixa outra saída: além de enfrentarem problemas e limitações de todo tipo, os/as professores/as ainda precisam buscar uma “perfeição” inatingível. Tal fato nos remete às reflexões de Zagury (2009), para a qual os/as professores/as estão de mãos atadas na escola e diante dos/as alunos/as, da sociedade, do sistema.

Toda essa discussão leva-nos a considerar, ainda, os entraves do ensino de inglês na escola regular pública. Ao discutir o texto de Cox e Assis-Peterson (2008), a professora Vera se posiciona da seguinte forma:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Aconteceram as mudanças, mas ainda não teve o sucesso esperado. Eu até participei da última reforma do ensino médio, e a gente, quando se depara com aquela situação, a gente pensa: Agora, sim, o carro anda, vai mudar, o carro anda, vai ter sucesso agora. Só que depois, na prática mesmo, quando você vai pra prática mesmo, você [vê que] a esperança foi muito maior do que o resultado. (SR2)

Mais adiante, ela atribui a culpa desse insucesso a um “conjunto”:

Eu acho que o erro não é só dos professores, não é só dos alunos. O erro é do conjunto, o erro é do sistema. Eu acho que poderia ter mais aulas de inglês, porque duas aulas é pouco; e teria também que ter interesse por parte dos alunos. Eu acho que o maior erro está aí, dos professores não terem o apoio de uma equipe pedagógica no colégio, do governo, e de ter mais aulas. (Professora Vera – SR2)

Nesse excerto, a professora Vera parece ter consciência das limitações impostas pelo sistema; deveria haver mais aulas de inglês, mas não há; deveria haver uma equipe de apoio pedagógica na escola, mas não há; deveria haver interesse por parte dos/as alunos/as, mas não há. Diante dessa realidade, ela se sente de mãos atadas e, literalmente, “refém” do sistema (ZAGURY, 2009). Além disso, a professora denuncia o abismo que separa a *teoria* da *prática*, alegando que muitas vezes essa distância contribui para o fracasso de novos projetos na escola. Poderíamos, então, inferir que esses projetos devem contar com a participação direta e ativa dos/as professores/as, os/as quais terão a *incumbência* de colocá-los em prática. Em outras palavras, é preciso *ouvir* e *escutar* os/as professores/as; é preciso desconstruir o abismo que separa a *teoria* da *prática*. (CELANI, 2001; COX e ASSIS-PETERSON, 2001; TELLES, 2002; MATEUS, 2009)

Passamos, então, a focalizar as *linhas abissais* (SANTOS, 2010) que separam a *universidade* da *escola*. A fala da professora Vera alude à necessidade de intercâmbio entre essas duas realidades:

[...] o que é visto na universidade não é realidade dentro das escolas. Parece que tem uma separação muito grande, está muito distante, que as universidades estão muito distantes das escolas. E está precisando desse apoio mesmo. Está precisando desse apoio pra melhorar a qualidade do ensino. Essa distância precisa acabar. Eu acho que [é preciso] trazer ou levar as escolas pra dentro da universidade ou trazer a universidade pra dentro das escolas. O que você está fazendo hoje, eu acho que já é um meio caminho andado. (Professora Vera – SR2)

A professora conta, ainda, que muitos/as professores/as da escola comentam sobre a distância que há entre o que se aprende na universidade e o que acontece na escola, alegando, muitas vezes, que o que eles/as aprenderam na universidade não acontece na prática. Embora

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

defenda que a universidade deva se inteirar melhor do que acontece nas escolas, a professora Vera não acha que cabe à universidade ensinar tudo aos/às futuros/as educadores/as:

Acho que a universidade não pode ensinar tudo, mas pode ensinar muita coisa, por exemplo, dizer que a gente pode se deparar com determinados tipos de aluno. Não é receita, nunca é uma receita, mas isso pode pelo menos orientar, pelo menos abrir os olhos da gente pra realidade que a gente vai enfrentar. Porque lá a gente só vê flores e acha que vai chegar aqui e encontrar flores; e aí, quando você vem aqui, você choca, porque você nunca imaginou passar por certas situações. (Professora Vera – SR3)

Na mesma linha de raciocínio, problematizo a minha experiência de formação no curso de Letras, habilitação Inglês, em uma universidade pública:

Eu acho que a universidade não tem que dar conta de tudo, mas eu concordo com você, que deve haver mesmo essa orientação. Nas aulas de estágio mesmo, eles aceitam a gente fazer estágio no *Centro de Línguas*, em escolas particulares, e hoje eu acho que não deveriam aceitar. Se é uma universidade pública, tem que ir pro ensino público. Eu, por exemplo, fiz o meu estágio no Centro de Línguas, porque eu dava aula lá. A minha carreira com ensino de inglês na educação regular pública começa agora, com você. Eu já fui aluno da escola pública durante toda a minha vida, mas o olhar de professor e pesquisador eu estou tendo somente agora, orientado por você. (Professor-pesquisador – SR3)

Esse trecho, além de reforçar a ideia da professora Vera, contribui para estabelecer um nível de colaboração mais intenso entre o pesquisador e a professora. Ao afirmar que estou tendo a minha experiência como professor-pesquisador no ensino regular público, *sob a orientação e com a professora Vera*, eu afirmo que estou na escola, sobretudo, para aprender com ela, e não simplesmente para ensinar e/ou para dizer o que é certo e o que é errado. Foi essa postura *anti-hierárquica* que nos possibilitou desenvolver um trabalho realmente colaborativo na escola e, por conseguinte, caminhar juntos na análise de problemas e na implementação de mudanças. (IBIAPINA, 2008)

Outra questão que procuramos focalizar em nossos encontros foi a relevância social dos/as professores/as de LE/inglês. Com base no texto de Cox e Assis-Peterson (2001), a professora Vera reflete sobre os conceitos de *alienação e emancipação*:

Eu me sinto assim, entre a alienação e a emancipação. Se alienar fica muito cômodo, fica muito fácil, mas eu me sinto envergonhada de ficar nessa parte da alienação. Por mais que possa ter as dificuldades, é preferível emancipar, transformar. Eu ainda não saí totalmente, assim, e ainda não estou lá, mergulhada na emancipação, mas eu estou chegando lá. Eu estou com um passo fora e um passo lá dentro. Eu creio que dentro de pouco tempo eu já estarei com os dois pés dentro da emancipação. (Professora Vera – SR3)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Esse excerto dialoga com as reflexões de Cox e Assis-Peterson (2001) e Leffa (2001), o/as quais apostam numa formação política para os/as professores/as de inglês no Brasil. No trecho a seguir, discuto a visão dos/as professores/as de LE/inglês como agentes políticos/as:

Para nos tornarmos agentes políticos, devemos perceber que as nossas práticas estão sempre a serviço de algum poder. Então, a que poder a minha prática está servindo? A minha prática está servindo pra manter o racismo ou pra desconstruir o racismo? A minha prática está contribuindo pro meu aluno ser um cidadão de paz ou um aluno preconceituoso? A minha prática está contribuindo pro aluno ir lá e matar um homossexual na rua porque ele está andando de maneira efeminada ou a minha prática está contribuindo pra ele respeitar e conviver na diversidade? Então, é nesse sentido que o ensino, ele é político. E não adianta achar que só porque está usando o livro didático você está fora disso, porque nada é neutro. Tudo que a gente faz está produzindo alguma ideologia. (Professor-pesquisador – SR3)

A professora Vera destaca as suas limitações em perceber essas questões nas atividades que trabalha diariamente. Em seguida, ressalta o seu desejo de planejar e conduzir aulas mais críticas:

Eu acho que você tocou num ponto que a gente às vezes deixa a desejar. Às vezes você tem um tesouro na mão ali e, de repente, você não sabe trabalhar com aquilo que você tem ali em mãos. Então, é hora da gente começar a explorar, explicar que por trás do texto. A gente perde oportunidade de envolver [outros] temas na aula. (Professora Vera – SR3)

Você tocando nesse ponto, me deu mais vontade ainda, de hoje em diante, trabalhar o ensino dessas questões [sociais], de problematizar a situação e preparar, fazer um debate, puxar as ideias dos alunos e jogar o máximo possível do inglês aí, pra puxar a língua. O que está faltando é aproveitar o assunto e jogar o inglês ali dentro, puxar deles em inglês [algo] relacionado ao assunto. (Professora Vera – SR2)

Nesse momento, eu disse à professora Vera que devemos tentar perceber o que está *além* dos textos, das figuras, enfim, das atividades que desenvolvemos em sala de aula. Devemos perceber que os textos e as figuras estão carregadas de valores. Essa reflexão foi muito produtiva, especialmente porque chegamos à conclusão de que as atividades do livro didático estão carregadas de significados e discursos excludentes que precisam ser problematizados.

DISCUSSÃO E REFLEXÕES FINAIS

Como pudemos observar, os dados da pesquisa revelam que a minha experiência de colaboração com a professora Vera tem sido muito produtiva. No início, foi complicado desestabilizar as hierarquias que nos separam, mas, no decorrer dos encontros, acabamos nos

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

tornando grandes companheiros de trabalho. Consequentemente, esta parceria tem produzido bons resultados não somente na escola, mas também na vida dos/as alunos/as, na vida da professora e na minha vida. Sinto que devo levar esses resultados a público, especialmente para a universidade, que é onde muitas pessoas ainda acreditam piamente na existência de *seres divinos* que produzem teoria e *seres subalternos* que levam essa teoria para a prática. (TELLES, 2002; MATEUS, 2009)

Além disso, os dados mostram que a pesquisa colaborativa pode reduzir o abismo que separa a teoria da prática na medida em que propõe uma *ecologia de saberes* na escola (SANTOS, 2010). As principais características dessa ecologia ou entrecruzamento de saberes são a *humildade* e a *confiança*: a primeira refere-se à postura que os/as participantes devem adotar mediante o trabalho colaborativo; a segunda refere-se ao nível de colaboração que possibilita os/as participantes compartilhar as suas reflexões. No caso deste estudo, por exemplo, o nível de confiança entre a professora Vera e eu chegou ao ponto de compartilharmos angústias e conflitos particulares, os quais estão intimamente relacionados às nossas atitudes, bem como às teorias que em que nos baseamos para ensinar inglês.

Essa confiança fez com que a professora Vera compartilhasse comigo as três maiores frustrações de sua vida. A primeira delas ocorreu quando uma professora de *Leitura e Redação*, após corrigir um texto de sua autoria, perguntou-lhe como ela havia conseguido passar no processo seletivo daquela universidade. Já a segunda ocorreu quando uma professora do *Estágio* deu-lhe como um exemplo a não ser seguido para os/as demais colegas. Por fim, a terceira frustração foi quando uma pesquisadora de pós-graduação, depois de acompanhá-la durante um semestre letivo, enviou-lhe um texto no qual apontava somente os aspectos negativos da escola, dos/as alunos/as e de suas ações como professora. Vera confessou-me que essa frustração foi a que mais pesou; tanto que, após ler o texto escrito pela pesquisadora, ela começou a chorar desesperadamente, chegando a pensar em desistir da profissão que tanto amava e que ainda ama com tanta força.

Assim sendo, cabe-nos refletir: Como explicar o efeito do trabalho dessa pesquisadora na vida da professora Vera? Que papel a universidade está cumprindo na escola? Com que postura os/as estagiários/as e pesquisadores/as se aproximam dos/as professores/as? Será que há algum tipo de colaboração nessas pesquisas que têm sido realizadas na escola? Penso que devemos começar a refletir sobre esses questionamentos o mais rápido possível, antes que os/as professores/as comecem a desistir de sua carreira por não se considerarem dignos/as e capazes de ensinar. Vejam só o que a pesquisa tem feito pela escola e pelos/as professores/as! Certa vez, uma professora de Linguística disse mais ou menos o seguinte, referindo-se ao

papel da universidade na escola: “Eu acho que a universidade tem que dar conta de tudo!” Lembro-me que na época não concordei com ela, até porque não considero que a universidade tenha todo esse poder. E “dar conta de tudo” é muita coisa. No entanto, hoje penso que a universidade deve pelo menos tentar *dar conta do máximo* que ela pode/consegue. Por quê? A resposta é muito simples: porque, mesmo não tendo poder para “dar conta de tudo”, ela está numa posição que lhe permite *tentar* dar conta de muita coisa. Em outras palavras, a universidade tem voz e poder para reivindicar.

E o que fazer com a professora Vera, que trabalha, há 15 anos, com o ensino de LE/inglês na escola regular pública? Não tenho dúvidas de que ela tem muito a nos dizer e a nos ensinar. As suas experiências são muito importantes e necessárias, especialmente para refletirmos sobre os desafios do ensino de LE/inglês na educação básica (COX e ASSIS-PETERSON, 2008). São experiências vividas; experiências de dentro. Logo, são experiências que precisam ser ouvidas e compartilhadas. Com base nas reflexões de Spivak (2010), que discute a impossibilidade de voz para o (sujeito) subalterno, poderíamos dizer que o grande problema é que a voz e as experiências da professora Vera, assim como todas as vozes e experiências localizadas no *lado de lá* da linha, não estão previstas na estrutura do pensamento hegemônico ocidental. Todavia, como já mencionado, acredito que a pesquisa colaborativa pode reduzir esse *abismo* que separa a universidade da escola, possibilitando a existência de uma *ecologia de saberes* entre professores/as e pesquisadores/as. (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008)

Não estou me referindo a um tipo de colaboração na qual o/a pesquisador/a chega na escola, senta-se em uma boa carteira e começa a fazer as suas anotações, explorando, principalmente, as “falhas” pedagógicas do/a professor/a e/ou as limitações estruturais da escola. Estou me referindo a um tipo de colaboração no qual o/a pesquisador/a e o/a professor/a trabalham juntos/as, compartilhando experiências, frustrações e alegrias. Estou me referindo a um tipo de colaboração no qual o/a pesquisador/a e o/a professor/a riem e choram juntos/as, desestabilizando as hierarquias que os/as separam. Estou me referindo a um tipo de colaboração no qual as funções do pesquisador/a e do/a professor/a se confundem, diminuindo as barreiras que separam o *conhecimento visível* do *conhecimento invisível*.

Assim sendo, penso que a universidade precisa decidir entre formar *vendedores/as* de LE/inglês ou *professores/as* de LE/inglês e entre formar *pesquisadores/as* socialmente comprometidos/as com a educação de LE/inglês ou *fiscais acadêmicos/as* comprometidos/as com a perpetuação do *pensamento abissal*. Definitivamente, essa decisão não pode mais ser adiada. Digo isso porque, apesar das grandes reflexões que têm sido construídas no “santuário

das verdades incontestáveis”, os conceitos de *educação* e *mercado* parecem não ter sido ainda explorados ou mesmo discernidos satisfatoriamente pelos/as seus/suas habitantes, as vozes *do lado de cá* da linha. Portanto, faz-se necessário repensar o lugar da universidade e da escola na luta por uma educação mais digna de ser vivida, bem como as possibilidades de diálogo entre os *conhecimentos visíveis* e os *conhecimentos invisíveis*. Nesse sentido, aponto a colaboração como alternativa para desestabilizar as linhas do *pensamento abissal*. As vozes *do lado de lá*, a educação e o mundo agradecem.

Para finalizar, gostaria de dizer que essa experiência de colaboração com a professora Vera tem sido fundamental não somente para a minha vida profissional, mas para o meu amadurecimento pessoal. Talvez ela não saiba, mas tenho aprendido muito com tudo que ela diz e faz. Obrigado por inspirar-me, Vera! Assim como Paula de Almeida Silva, Camilla Leopoldina Santos, Michele Dionísio da Silva, entre tantas outras, você é um grande exemplo a ser seguido. Todas heroínas. Todas intelectuais. A vocês, a minha eterna admiração.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CAMERON, D. et. al. *Researching Language: issues of power and method*. London: Routledge, 1992.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-44.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

IBIAPINA, M. L. M. I. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: editora UEL, 2002, p. 39-58.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.31-83.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. M. Vygotskian collaborative project of social transformation: history, politics, and practice in knowledge construction. *International Journal of Critical Psychology*, v. 12, n. 4, p. 58-80, 2002.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e educadores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2009.