

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA
PARTILHADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE ENSINAM
EM ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE TERESINA**

Francisca de Fátima Lima

Professora do CEFET-PI. E-mail: garlheiras@hotmail.com

Luís Carlos Sales

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: lwis@ufpi.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar as Representações Sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de Língua Inglesa do Ensino Básico de Teresina que atuam nas redes públicas e particulares de ensino. O estudo partiu da hipótese de que essas representações orientam as práticas do professor em sala de aula, recebendo ainda grande influência da formação inicial do professor, associada aos aspectos filosóficos e ideológicos que fundamentam tal formação. No caso dos professores de língua estrangeira no Brasil, dois modelos têm se destacado nos cursos de graduação: o modelo da racionalidade técnica e o modelo do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; GOMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; AGUIAR, 2003; PIMENTA, 2002; GIMENEZ, 2004). A prática do professor em sala de aula está relacionada, ainda, com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Para o referido autor, as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por influência do *habitus*, ou seja, por um conjunto de tendências que predispoem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado a entrevista semi-estruturada. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). A partir da análise, chegaram a várias categorias, as quais foram reagrupadas em três grandes eixos representacionais: o primeiro relacionado ao aluno, o segundo relacionado à escola e o terceiro relacionado ao professor. Nesses eixos representacionais, o aluno de escola pública é representado como “coitado” e ainda como portador de déficits cognitivo e cultural; a escola pública é representada com conteúdo negativo: o ensino é fraco, os professores que trabalham na escola não são cobrados, em suma, a escola é bastante desvalorizada; os professores são representados por seus pares como profissionais descompromissados, subtraem a carga horária do aluno e reduzem o conteúdo da disciplina. Conclui-se que essas representações orientam as atividades do professor em sala de aula, contribuindo, sobretudo, para estruturar práticas resultantes de uma espécie de *habitus* professoral que só prejudica o desempenho dos alunos da escola pública.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação; Escola Pública, Aluno, Professor.

ABSTRACT

**SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE PUBLIC SCHOOL STUDENT
SHARED BY ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WHO TEACH BOTH IN
PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS OF TERESINA**

This paper had as an objective to investigate the Social Representations about the public school student shared by English language teachers from basic education in Teresina- PI, Brazil, who teach both in public and private schools. The study started with the hypothesis that these representations orient the subjects in their classroom practices. It is also considered that the teachers' initial development, associated to its ideological and philosophical aspects that sets up their formation, exercises a great influence on their practice. In the case of the English language teachers in Brazil, two models have been become prominent in Undergraduate English language courses: the technical rationality model and the reflective teacher model (SCHÖN, 1992; GOMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; AGUIAR, 2003; PIMENTA, 2002; GIMENEZ, 2004). The teacher's practice in the classroom is also related to the concept of *habitus* by Pierre Bourdieu. For that author, people are predisposed to proceed and react of a certain way, seek certain goals, approve certain tastes, etc., by the influence of the *habitus*. In other words, by a complex whole of tendencies which predispose people to act and react of determined ways, developing practices, perceptions and attitudes. As a data collection instrument the semi-structured interview was used. The data was submitted to a content analysis through the categorial analysis based on Bardin (1977). The analysis revealed many categories which were regrouped in three great representational axes: the first one related to the student, the second one related to the school, and the third one related to the teacher. In these representational axes, the student of the public school is represented as "miserable" and also as a holder of cognitive and cultural deficits; the public school is represented with a negative content: the teaching is poor, the teachers who work in the school are not required to do their best, summing up, the public school is undervalued a lot; the teachers are represented by their peers as uncommitted professionals because working hour in class is withdrawn from the students and the teachers reduce the contents of their subject. It follows that those representations orient the teachers' activities in their classrooms, contributing, above all, to structure practices that are resultant of a kind of professorial *habitus* that only damages the students' performance of the public school.

Key-words: Social Representations; Education; Public School, Student, Teacher.

Introdução

Este trabalho teve como objetivo conhecer as Representações Sociais acerca do aluno de escola pública, construídas e partilhadas por professores de língua inglesa da Educação Básica de Teresina, que atuam, concomitante, nas redes pública e particular de ensino. Partindo do objetivo geral proposto, o presente estudo visou também investigar a influência

dessas representações nas práticas em sala de aula, uma vez que o trabalho docente, em sua essência, realiza-se nesse espaço onde os professores tomam suas decisões operacionais e realizam sua ação pedagógica.

Na tentativa de desvelar o conteúdo das Representações Sociais que os professores partilham do aluno da escola pública, buscamos a contribuição da teoria de Serge Moscovici (1978), pelo fato de ela traduzir a realidade em um conjunto lógico do pensamento que vai constituir a visão de mundo para um dado conjunto social. Com essa finalidade, tentamos responder às seguintes perguntas norteadoras deste estudo: (1) Que representações os professores de língua inglesa constroem e partilham acerca dos alunos de escola pública? (2) Esses docentes mudam suas práticas conforme a instituição em que ensinam? Buscando abranger os aspectos englobados nessas perguntas, o texto está dividido em três partes principais. Na primeira, discutimos o arcabouço teórico que fundamentou o presente trabalho; na segunda, especificamos mais detalhadamente a metodologia utilizada e, finalmente, discutimos os dados decorrentes da análise.

Aspectos teóricos

Sabemos que o desencontro entre as expectativas dos alunos em aprender inglês e a realidade que enfrentam, parece gerar uma situação desfavorável de ensino, na qual predomina um sentimento de desencanto e de fragilidade perante o que deve ser aprendido. É evidente que essa inquietação impulsiona a busca por estudos e propostas que revertam o resultado do trabalho com essa disciplina.

Assertivas feitas por professores de língua inglesa, em relação aos seus alunos de escola pública, de que: “eles nunca vão aprender Inglês, eles sabem mal o Português”, passaram a legitimar o discurso que aponta os alunos de escola pública como pessoas dotadas de baixo potencial cognitivo.

Aliado a esse fato, receamos que alguns professores, ocasionalmente, resistam em tomar novas decisões em relação ao ensino de sua disciplina e permanecem indiferentes, especialmente à pobreza a sua volta, às diferenças culturais, ao desemprego iminente, à premente dívida social tão negligenciada, e, acabam por acomodar-se, respaldando o conceito de política educacional que serve aos socioeconomicamente favorecidos.

Sob estas perspectivas, acreditamos que, *a priori*, os professores entrevistados elaboram e partilham representações sociais acerca de seus alunos e que essas representações

orientam e dão sentido às suas práticas, além de oferecer justificativas aos comportamentos do corpo social, integrando-os em um coletivo de atitudes, práticas e conhecimentos socialmente determinados. Seguindo esse pensamento, podemos inferir que um dos pressupostos da teoria das representações sociais é a relação entre representações e práticas sociais que emergem do cotidiano. Moscovici (1981) criou uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e firmou as representações sociais como um saber relacionado ao senso comum. Assim, ele as expressa como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

O conjunto social, segundo Moscovici (1981), opera, portanto, através do senso comum. É este senso que nos oferece acesso direto às representações sociais, uma vez que ele está inscrito no pensamento cotidiano, sendo construído coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social. Portanto, as representações sociais devem ser entendidas como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Moscovici sugere que a razão para criarmos essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar. A esse respeito, ele afirma que

toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma idéia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador (MOSCOVICI, 2004, p. 206).

Segundo esse autor, a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação. Esses são os dois processos constitutivos das representações sociais e são formados através das interações e das comunicações sociais. Nesse sentido, são construções mentais que permitem os sujeitos a interpretar a realidade a partir de seus referentes culturais para dar significações aos objetos sociais. Essa dimensão, bastante interessante, deve ser levada em consideração, pois assim podemos compreender o papel que as representações sociais podem desempenhar nas práticas sociais concretas.

Portanto, é salutar pensarmos que o contexto educacional se constitui em um *lócus* permeado de representações, no qual os professores as elaboram cotidianamente. Acreditamos que as representações sociais acerca dos alunos de escola pública, partilhadas pelos sujeitos

da pesquisa, são carregadas de sentido e orientam suas práticas pedagógicas em sala de aula. Pontuamos que a prática do professor em sala de aula, além de ser orientada pelas representações sociais de professor acerca de seus alunos, é orientada também por outros determinantes, haja vista que o trabalho docente realiza-se em um ambiente multifacetado onde se entrecruzam contextos sociais complexos que dizem respeito ao professor e aos alunos em interação com o contexto escolar.

A propósito da prática do professor em sala de aula, consideramos que tal prática recebe grande influência da formação inicial do professor, associada aos aspectos filosóficos e ideológicos que fundamenta tal formação. No caso dos professores de língua estrangeira no Brasil, dois modelos tem se destacado nos cursos de graduação: o modelo da racionalidade técnica e o modelo do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; GOMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; AGUIAR, 2003; PIMENTA, 2002; GIMENEZ, 2004). Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica. Almeida Filho (1993) afirma que os professores quando atuam como profissionais, antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino. É nessa discussão sobre essas abordagens que o papel da reflexão é imprescindível para uma prática educativa menos equivocada e simplista, como confere Aguiar (2003, p. 120), por exemplo, ao constatar, durante a etapa de pesquisa de campo de sua tese de doutorado, que os professores de língua inglesa de Teresina adotam a concepção tecnicista de currículo e a behaviorista de ensino, e por já estarem habituados, procedem “de forma mecânica, reduzindo suas aulas à memorização, à cópia de exercícios e a tradução de textos”.

Outro ponto determinante na prática do professor em sala de aula, abordado nesta pesquisa, diz respeito aos estudos que tratam das dificuldades de aprendizagem escolar manifestadas entre alunos provenientes das camadas mais empobrecidas da população. Esses estudos são vinculados de contradições e, funcionalmente, reproduzem relações de dominação, isto é, relações desiguais, injustas e assimétricas, pois reforçam os estereótipos sociais de grupos, onde alunos comuns são estigmatizados, *a priori*, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir disso, seu destino escolar passa a ser traçado (SOARES, 1991; PATTO, 2000).

Isso nos remete às palavras de Moscovici (2004, p. 63), que sabiamente pontua que quando classificamos alguém “significa que nós o confinamos a um conjunto de

comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”. Esse movimento nos faz impor, ao grupo social, um conjunto de limites lingüísticos, espaciais, comportamentais e certos hábitos, que legitimam, no caso da Educação, uma prática pedagógica fragmentada e austera em relação aos discentes de escola pública.

Outra vertente teórica discutida nesta pesquisa e que contribui para determinar a prática do professor em sala de aula está relacionada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Para o referido autor, as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por influência do *habitus*, ou seja, por um conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes. Ao teorizar sobre o modo como as escolhas são processadas, explicando-as através do conceito de *habitus*, o autor permite que se compreenda toda a dinâmica do social. O referido autor assim descreve o conceito de *habitus*, como sendo

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “ reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Essa idéia exposta por Bourdieu inscreve o *habitus* pela produção da prática e a fertilidade dessa idéia reside em que as práticas exercidas social e coletivamente configuram um determinado tipo de comportamento, suscitando crenças, valores, enfim, os pensamentos sociais que estruturam o seu “ser” social. Para esse autor,

cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva” como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1983, p. 72).

Assim, o professor pode formar um *habitus* no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos oriundos de sua formação, das suas expectativas extra e intra escolares, do seu viver, de suas experiências, de suas representações. Considerando que as representações sociais podem acessar elementos estruturantes do *habitus*, podemos inferir que um *habitus* oriundo de uma representação social pode ser

transformado por outros saberes ou práticas cotidianas compartilhadas por um conjunto social.

É, portanto, dentro desse constructo teórico que foi analisado os dados desta pesquisa. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

Aspectos Metodológicos

Ao considerarmos a natureza do presente estudo, que teve como objetivo conhecer as representações sociais do aluno de escola pública construídas por professores de língua inglesa, com experiência nas redes pública e particular da Educação Básica de Teresina, optamos por uma abordagem que privilegiou os aspectos quali-quantitativos da pesquisa, por acreditarmos que proporcionaria condições de atingirmos as intenções do presente estudo, bem como ofereceria maior flexibilidade no pensar e no agir investigativo. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas como técnica de coleta de dados, por ser um tipo de entrevista mais aberta, possibilitando maior flexibilidade e naturalidade nas respostas.

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). Foram adotados dois critérios para a seleção dos professores-interlocutores: (a) o de terem experiência de ensino em língua inglesa nas redes pública e privada da Educação Básica de Teresina e, (b) serem licenciados em Letras/Inglês. Esses critérios foram usados por acreditarmos que eles revelariam mais claramente suas representações acerca do aluno de escola pública, uma vez possuidores dos referenciais de ambas as redes. Entre os entrevistados, que concordaram em participar da pesquisa, havia 16 mulheres e 5 homens, o que nos leva a inferir que há mais mulheres atuando no ensino de língua inglesa em Teresina do que homens. A idade dos entrevistados variava entre 25 a 50 anos quando da coleta de dados, que ocorreu entre junho e outubro de 2005. Em relação ao exercício da docência, 90% dos entrevistados possuem mais de seis anos de experiência no ensino de língua inglesa. São professores experientes que se permitem inovar na sua prática de sala de aula, além de estabelecer uma relação mais vibrante com o aluno bem como posturas mais críticas em relação ao seu próprio trabalho, ao contexto institucional e ao contexto mais amplo no qual estão inseridos.

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa.

Resultados

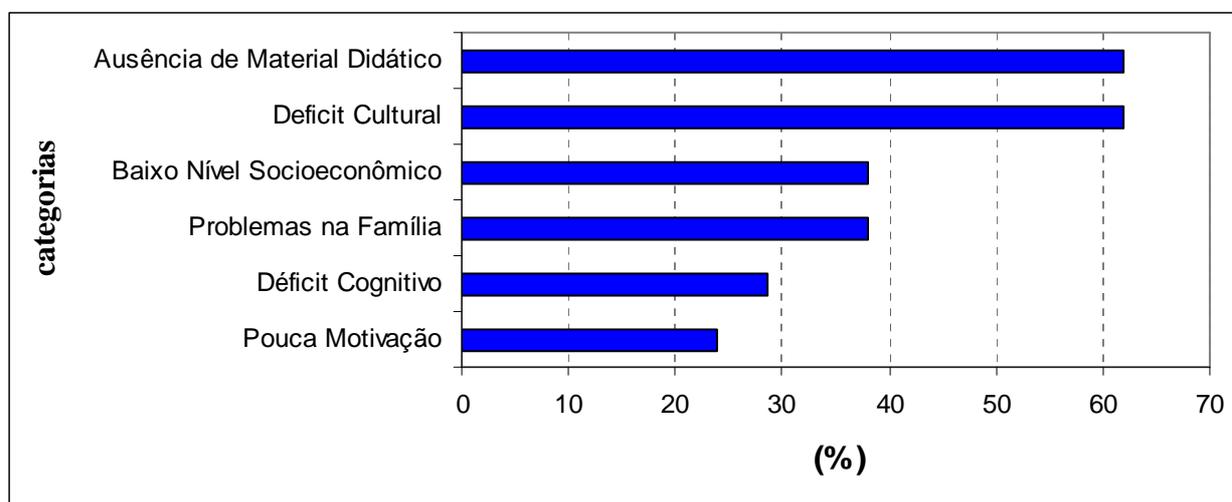
Foram analisadas 10 perguntas do roteiro de entrevista, mas, para este artigo, serão discutidas apenas duas: as questões 1 e 2. A questão 1 [Gostaria que você falasse sobre o nível dos alunos da rede pública e particular] possibilitou apreender os motivos imputos aos alunos de escola pública por terem um nível inferior em relação aos alunos de escola particular. A Tabela 1 e o Gráfico 1 abaixo, mostram os percentuais obtidos com as categorias que os sujeitos mobilizaram em seus discursos.

Tabela 1 – Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares

Categorias	%
Ausência de Material Didático	61,9
Déficit Cultural	61,9
Problemas na família	38,1
Baixo nível socioeconômico	38,1
Déficit cognitivo	28,6
Pouca motivação	23,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Gráfico 1- Fatores atribuídos aos alunos da escola pública que os diferenciam do nível dos alunos das escolas particulares



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

100% dos sujeitos, quando estimulados a falar sobre o nível dos alunos das redes pública e particular de ensino, responderam que há diferença de nível entre os alunos das duas redes porque os alunos da rede pública têm, na maioria, recursos didáticos precários, déficit cultural, problemas na família, baixo nível socioeconômico, déficit cognitivo e pouca motivação. Dentre as seis categorias que emergiram das falas dos professores, percebemos

que o eixo representacional que se refere ao aluno, nessa pergunta, apresentou 4 categorias relacionadas ao aluno com responsabilidade solidária à família. São categorias que os entrevistados culpam o aluno de escola pública, mas, na verdade, não são inerentes a eles, embora sofram o peso de suas conseqüências. As categorias da pergunta 1 vinculadas à família são: *Ausência de Material Didático*, *Déficit Cultural*, *Baixo Nível Socioeconômico*, *Problemas na Família*. As categorias *Déficit Cognitivo* e *Pouca Motivação* referem-se às propriedades, digamos, inerentes ao aluno, embora sejam reflexos de um contexto macro. O eixo representacional do aluno está, portanto, ligado ao seu contexto socioeconômico e cultural.

Analisando a Tabela 1 e o Gráfico 1, verificamos que as categorias *Ausência do Material Didático* (61,9%) e *Déficit Cultural* (61,9%) apresentam as maiores freqüências, constituindo-se nos principais fatores que contribuem para que o nível do aluno de escola pública seja considerado “inferior” ao nível do aluno de escola particular. No caso da categoria *Ausência do Material Didático* (61,9%), compreende a falta de livros e acesso a recursos extras que possam conduzir o aluno a uma atitude favorável ao aprendizado de língua inglesa. Segundo os professores pesquisados, a falta desses recursos faz com que o aluno de escola pública não tenha estímulos e, conseqüentemente, isso tem reflexo em seu interesse e motivação, fazendo com que o seu nível de aprendizagem seja “inferior”, quando comparado com o nível do aluno de escola particular. As seguintes falas nos remetem a essa interpretação:

Os alunos da rede pública são alunos que não têm acesso ao material, não têm acesso a recursos extras, isso dificulta muito. Além disso, eles têm pouca motivação, são poucos motivados, enfrentam muitos problemas de família. Eles vêm para a escola e vêm pouco motivados, já não encontram um ambiente que eles esperavam encontrar. Você sabe que um ambiente de uma escola pública é completamente diferente de um ambiente de uma escola particular. Então ele já vem com essa falta de motivação, então o nível dele é bem menor do que o aluno de escola da rede privada, com certeza (S.16).

A categoria *Déficit Cultural* (61,9%) compreende os elementos dos domínios da cultura do meio familiar, ou seja, o volume de capital cultural da família que exerce influência nas expectativas e atitudes para o êxito escolar. Essa idéia é assim descrita por Bourdieu:

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Para Bourdieu, as aspirações de ascensão social pelo mérito escolar se devem aos encorajamentos do campo familiar, interiorizadas e transmitidas pelo capital cultural. Neste sentido, os entrevistados afirmam que o aluno de escola pública tem um nível inferior ao do aluno de escola particular. As condições socioculturais do aluno de escola pública não são favoráveis para o desenvolvimento de suas aptidões para a aprendizagem de línguas, haja vista que o capital cultural transmitido pela família desses alunos, não os incita a ter o domínio de uma língua estrangeira. Os seguintes trechos abaixo ilustram esses conteúdos:

Eles não têm esse contato com a língua, na casa deles não tem ninguém que fale essa língua, não têm nem mesmo um computador. É difícil. Imagine, eles não tem nem como.... Não têm recurso, não têm como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como... É uma experiência que na hora que a gente entra em contato a gente percebe visivelmente. Na hora que a gente entra na escola pública, que a gente ver o nível deles...é...eles não sabem... Quer dizer, para mim que sou professora de Ensino Médio o que eu posso dizer é que em relação à língua inglesa eles não sabem nada (S.5).

O capital cultural é um determinante para que o aluno adquira um bom nível no campo escolar e, em especial, no aprendizado de uma língua estrangeira. Essa condição passa, então, a classificá-los, pois os identifica em seus campos, em um contexto, cuja realidade se inscreve desvalida de bens materiais e culturais. Na seqüência da Tabela 1, temos as categorias *Déficit Cognitivo* (28,6%) e *Pouca Motivação* (23,8%) que se constituem como fatores que também contribuem para o baixo nível de aprendizagem do aluno de escola pública. A categoria *Déficit Cognitivo* compreende os problemas de aquisição dos conteúdos. O aluno não consegue assimilar esses conteúdos e ressignificá-los, constituindo um *déficit* que, portanto, tem influência no nível escolar desses alunos. Segundo os professores-interlocutores, o aluno de escola pública tem um baixo nível de cognição, ou seja, não consegue aprender.

Percebe-se que no decorrer do ensino da escola pública que os professores parecem que relaxam um pouco mais, não é? Que acreditam que esses alunos não tenham a capacidade de aprender com a profundidade que eles, por exemplo, que eles utilizariam para ensinar os alunos da rede particular, então eu penso que isso é um empecilho, é até uma forma de você...vamos dizer assim (pausa média)... é...discriminar o aluno da escola pública, não é? Achando que ele não pode aprender, que ele não pode adquirir um conhecimento aprofundado (S1).

Os professores, portanto, representam os alunos como incapacitados. Os alunos têm pouca ou nenhuma chance de aprenderem um outro idioma. Orientados por essa representação, torna-se natural ensinar somente o "b a BA" para eles. Uma vez que os

professores não acreditam que os alunos possam avançar, adquirir a consistência de uma tradição de dar aulas, começando sempre por um conteúdo: o verbo “to be”, transformando-se em uma cultura nas escolas públicas. Nesta perspectiva, as representações sociais estão sempre vinculadas às experiências, à cultura assimilada no decorrer de sua vida, à linguagem que utiliza nas relações sociais, enfim à própria história pessoal e do grupo social com o qual se convive e se relaciona. O conhecimento dessas representações oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam nas relações sociais.

Desse modo, a teoria das Representações Sociais constitui-se em um referencial teórico, especialmente importante nas situações onde os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e, sobretudo, das atitudes dos grupos sociais.

Os professores pesquisados ainda responderam a uma segunda questão (em que rede de ensino é mais difícil ensinar Inglês: na rede pública ou particular?), a qual teve como objetivo saber em que rede de ensino os professores acham mais difícil ensinar inglês e as possíveis razões para suas justificativas. Analisando as entrevistas, verificamos que 14,0% dos professores responderam que é mais difícil ensinar inglês na rede particular; 19,0% dos entrevistados responderam que há dificuldades distintas nas duas redes de ensino; e 66,6% dos professores-interlocutores expressaram que é mais difícil ensinar inglês na escola pública.

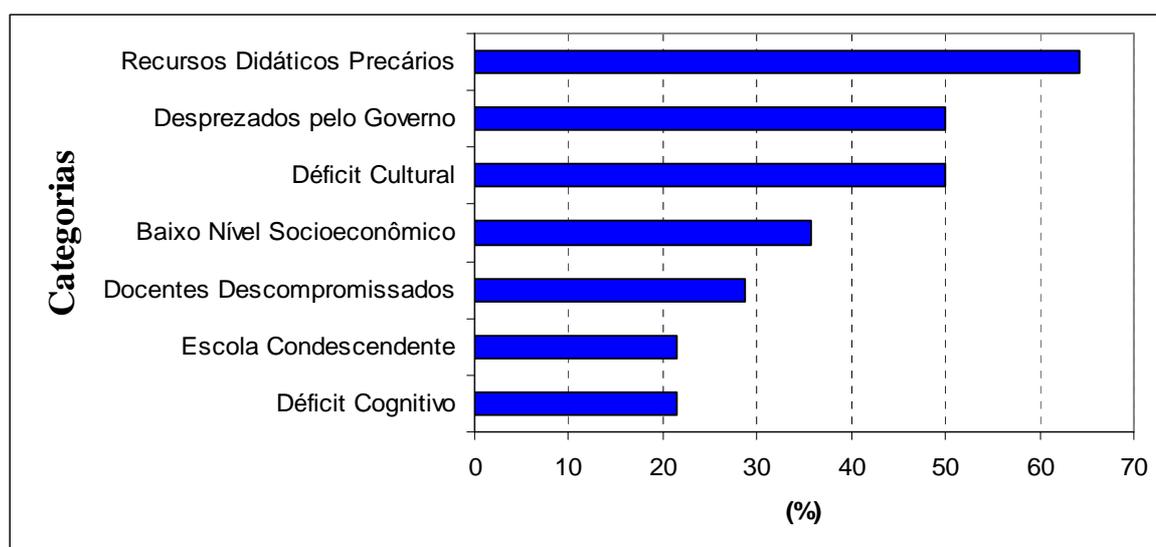
Como nosso objetivo centra-se, de uma forma geral, no aluno de escola pública e seu contexto, a análise categorial, dessa pergunta, foi construída pelas falas dos 66,6% dos respondentes, que afirmam que é mais difícil ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares, porque, em geral, os alunos de escola pública não possuem material didático, são desprezados pelo governo, têm déficit cultural e cognitivo, baixo nível socioeconômico, possuem docentes descompromissados e a escola é condescendente. As respostas dos professores, mais uma vez, ressaltam os preconceitos e estigmas conferidos aos alunos de escola pública. A Tabela 2 e o Gráfico 2 abaixo, mostram os percentuais destas categorias e revelam porque a maioria dos entrevistados afirma que é mais difícil ensinar na escola pública do que na escola particular.

Tabela 2 – Fatores pelos quais os sujeitos atribuem maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares

Categorias	%
Recursos Didáticos Precários	64,3
Desprezados pelo Governo	50,0
Déficit Cultural	50,0
Baixo Nível Socioeconômico	35,7
Docentes Descompromissados	28,6
Escola Condescendente	21,4
Déficit Cognitivo	21,4

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Gráfico 2 – Fatores pelos quais os sujeitos atribuem maior dificuldade de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares



Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Em concordância com os respondentes, a categoria *Recursos Didáticos Precários* (64,3%) mostra que a importância do material didático no ensino de uma língua estrangeira é requisito para o aluno interagir no processo ensino-aprendizagem. Possivelmente essa reivindicação seja uma especificidade da disciplina e revela-se como principal instrumento desta aprendizagem. Analisando ainda a tabela 2 e o gráfico 2, os sujeitos revelam que os alunos da escola pública são *Desprezados pelo Governo* (50,0%), categoria acenada por eles como fator que dificulta o ensino na escola pública. A fala de um dos entrevistados é esclarecedora:

Com certeza na escola pública é mais difícil, pela deficiência de material, de estrutura da escola, de estrutura física, estrutura pedagógica, não tem acompanhamento pedagógico, o governo não se preocupa muito com isso. O governo não tem interesse, acredito, de melhorar o ensino, de dar mais assistência a esses alunos... questão política é uma coisa muito difícil, é complicada. Infelizmente a gente só tem a lamentar (S.9).

Esse entrevistado acredita que essa postura do governo contribui para um ensino deficiente e sem perspectivas para o aluno de escola pública. Esse “desprezo” do governo gera uma escola condescendente, situando-se nesse rol, pedagogos, diretores e professores que abandonam uma postura mais dedicada, mais devotada e, porque não dizer, mais amorosa com o ensino público. Professor que acha que o aluno não vai aprender, contribui, portanto, para cristalizar um discurso que configura a imagem do aluno de forma preconceituosa. Isso remete a um professor que apenas identifica problemas que prejudicam o seu fazer pedagógico, mas não aponta para uma reflexão de que seu fazer pedagógico interfere nos resultados de sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

A categoria *Déficit Cultural* (50,0%) é indicada, também, como o fator que dificulta o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e que contribui para a desmotivação dos professores, os quais não conseguem se inserir no contexto social de seus alunos. Este fator reforça o que os interlocutores disseram na questão 1, quando enunciam que o *déficit cultural* coopera para um baixo nível de aprendizagem da língua inglesa. Este quadro, segundo os interlocutores, agrava-se com a ausência de recursos financeiros, pois a categoria *Baixo Nível Socioeconômico* (35,7%) retira a possibilidade de os alunos fazerem fotocópias de textos ou de quaisquer outros materiais que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

As categorias *Docentes Descompromissados* (28,6%) e *Escola Condescendente* (21,4%) trouxeram elementos que realçam um viés da cultura escolar pública do “faz-de-conta”, que permeia em algumas administrações escolares: o professor faz de conta que ensinou e os alunos fazem de conta que aprenderam, rotulando a escola pública como condescendente e os professores como descompromissados. A fala a seguir é esclarecedora:

Na escola particular você é cobrado e a rede pública não te cobra. Na rede particular, o teu chefe chega, te pergunta e quer teu planejamento, quer ver como estão tuas aulas, ele quer um resultado no final do ano. Na rede pública não, você entra em sala de aula sem ter um planejamento, sem preparar tua aula, faz qualquer atividade (S.16).

A carga horária termina sendo menor na escola pública porque tem professores que entram 20 minutos atrasados e saem faltando ainda 10, 25 minutos para terminar a aula. Então, pelas aulas que não têm realmente, uma reunião pedagógica, enfim, qualquer coisa que apareça é motivo para não haver aula. Não é nem a questão da

enrolação não, porque também tem a enrolação, não é? Quando você ver... quando você trabalha em uma escola pública, você leva de qualquer jeito, é do jeito que der. E na verdade eu não vou ser hipócrita não: é do jeito que der, certo? Nem adianta fazer diferente porque eles não vão entender mesmo (S.19).

Observamos que a força que aproxima as falas dos interlocutores acima se origina de um saber esculpido pela experiência, pela interação, formando, portanto, representações sociais que passam a dar sentido às ações desses professores. Dessa interação entre o meio e o conjunto social, percebemos a presença de um *habitus* de fazer o que todo mundo *faz* ou *não faz* na escola pública. Essa é a regra que molda as posturas convergentes, as quais se esquematizam em matrizes de apreensão de mundo. Tais posturas são vivenciadas e presenciadas, as quais estrutura o *ser* e o *fazer* desses interlocutores, que embora revelem condutas contraditórias são aceitas como familiares para o conjunto social, objetivando e ancorando seus estigmas e preconceitos acerca dos alunos de escola pública.

A categoria *Déficit Cognitivo* (21,4%) é uma outra acepção que, para os interlocutores, dificulta o ensino de língua inglesa e é responsável, também, por um baixo nível de aprendizagem desses alunos, como vimos na questão 2. Essa categoria se integra a outros caracteres que o conjunto social articula no processo de interação com seus discentes, formando representações sociais dos mesmos. Nesse sentido, esta unidade de análise apresenta uma riqueza de representações construídas e partilhadas sobre o aluno de escola pública, cujo teor sugere pessimismo quanto a inserção desses alunos em campos profissionais de maior prestígio social, como podemos apreciar na fala a seguir:

Aquele aluno da classe mais pobre, mais marginalizada com certeza a aprendizagem dele vai influenciar, vai ter problemas. É muito difícil ensinar para eles porque geralmente eles têm muita dificuldade para aprender e eles não têm aquela visão de futuro, de que eles podem ser um médico se eles estudarem se formarem eles vão conseguir uma profissão, uma coisa melhor, um emprego, não é? Mas eles não têm essa visão (S.5).

Considerações Finais

É bem verdade que há muitos fenômenos que podem configurar-se como entraves dos processos educativos, dentre os quais práticas descontextualizadas de sentido, efetivadas pelos professores em sala de aula.

Nesse sentido, objetivou-se entender o que se passa nas mentes dos professores de língua inglesa acerca dos alunos de escola pública. Neste trabalho, fizemos uma descrição dessas representações, utilizando como suporte teórico as Representações Sociais de Serge

Moscovici (1978), com a intenção de conhecer essas representações sociais e investigar se as mesmas influenciam as práticas em sala de aula dos entrevistados. Em síntese, portanto, verificamos a formação de três eixos representacionais partilhados pelos professores da pesquisa: (1) eixo representacional relacionado ao aluno; (2) eixo representacional relacionado à escola; (3) eixo representacional relacionado aos pares. O primeiro eixo mostra que os professores representam os alunos de escola pública como portadores de vários *déficits*, tais como: *déficits cognitivo, cultural, alimentar*, partilhando representações sociais de conteúdo negativo, portanto, estigmatizando-os. Essas representações sociais, partilhadas pelos professores, acerca dos alunos de escola pública, de que eles não aprendem, de que são lentos por possuírem *déficits*, revelam, segundo esses achados, que os discentes não dispõem de recursos materiais e culturais para terem bom desempenho no ensino de língua inglesa.

Baseados nessa representação do aluno de escola pública, os professores não mobilizam práticas em sala de aula que possam estimulá-los para essa aprendizagem. Eles não ousam desafiá-los com novas atividades, as quais se concentram, praticamente, em exercícios gramaticais copiados no quadro, na maioria das vezes, descontextualizados de sentido, gerando uma prática em sala de aula que vai ser homogeneizada e vai contribuir para a formação de um *habitus* professoral.

Em relação ao segundo eixo representacional, os professores-interlocutores representam a escola pública como uma escola sem qualidade, condescendente, que não cobra resultados dos professores. Os significados atribuídos à instituição escolar esboçam uma escola desvalorizada, marcada pela precariedade do ensino que oferece e a convivência com práticas escolares perniciosas. Estas representações, também, de cunho negativo, afetam suas práticas em sala de aula, fazendo com que eles dêem aulas de qualquer jeito, espelhando-se naquilo que todos fazem e vivenciam, delineando, assim, um *habitus* professoral de escola pública, que subtrai a duração das aulas, bem como alguns dias letivos; que não planeja, nem se importa com que o aluno aprenda, que fica sentado durante as aulas, que não cria situações novas de ensino, isto é, uma conjuntura educacional pouco favorável ao desenvolvimento pleno de um processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos da língua inglesa em sala de aula.

O terceiro eixo mostra que os professores associam seus pares a profissionais descompromissados. Esta representação reforça ainda mais esse *habitus* professoral, de dar aulas pouco sistematizadas, sem planejamento e criatividade. Mesmo porque, a maneira como eles trabalham nas escolas públicas, se diferencia da forma como eles trabalham nas escolas

particulares. Seus estilos de ensinar foram aparecendo em suas falas e expressaram, em certa medida, suas impressões e atitudes em seus campos escolares.

A banalização do que se faz ou não se faz na escola pública contribui para moldar posturas e práticas convergentes. Essas práticas são materializadas e são produto das representações sociais, que estão internalizadas no inconsciente desses professores e, por isso, não conseguem modificá-las, tampouco, redimensionar o ensino que estão realizando. Por isso, não podemos eximir as representações sociais de qualquer neutralidade, pois são carregadas de valores e expectativas de um dado conjunto social.

Entendemos que a postura diferenciada dos professores entrevistados, em relação às suas práticas em sala de aula, quando atuam na escola pública, não é intencional. Inferimos, portanto, que os professores entrevistados imaginam que suas preferências e escolhas, por determinado procedimento ou atividade, sejam formas peculiares de respostas, geradas a partir de condições objetivas de existência e de trabalho, esvaziando, dessa forma, a possibilidade de refletirem sobre o que de fato ocorre em suas práticas. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de língua inglesa, uma vez que as decisões tomadas frente às práticas em sala de aula podem estar ligadas às suas representações sociais que partilham sobre os seus alunos.

É preciso considerar a teoria educacional como uma forma de teoria social, contextualizando as funções sociais concretas que a escola exerce em termos políticos, neste caso, é expressão de uma teoria sobre a sociedade, homem, linguagem e cultura.

Esse é um desafio àqueles que investigam a Escola e seus discursos, em cuja dinâmica as Representações Sociais podem propor novas formas de reflexão, cooperando para uma mudança de postura do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. E. de. **Universidade e escola pública**: processo contínuo na construção curricular para Línguas Estrangeiras. Fortaleza, 2003. Tese de Doutorado.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5. ed., NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Orgs.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Gostos de classe e estilos de vida**. In ORTIZ, R. (Org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A procura de uma sociologia da prática (Introdução). In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo. Brasiliense, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.) os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Das Representações coletivas às representações sociais. In JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1992.

ORTIZ, R. **Introdução: a procura de uma sociologia da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. p.7-36. (Coleção os grandes cientistas sociais, n. 39).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.