UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE ALVES ROCHA MIRANDA

UMA (SUB)VERSÃO À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS

GOIÂNIA
2007

Viviane Alves Rocha Miranda

UMA (SUB)VERSÃO À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal de Goiás da Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

Goiânia

2007

Viviane Alves Rocha Miranda

Uma (sub)versão à instrumentalização do ensino de inglês

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

_____

Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

_____

Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Miranda, Viviane Alves Rocha.
M672s Uma (sub) versão à instrumentalização do ensino de inglês [manuscrito] / Viviane Alves Rocha Miranda. – 2008.
105f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 105-107.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino 2. Instrumentalização 3. Neoliberalismo I. Burgarelli, Cristovão Giovani. II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação** III. Titulo.

CDU: 37.01: 811.11

A meu pai, Delcio Rocha Miranda, *in memoriam*, amigo, incentivador, exemplo, mestre e guia na descoberta dos livros e do prazer da leitura.
A minha mãe, Vera Lúcia A. R. Miranda, e a meus irmãos queridos, Juliane A. R. M. Rassi e Leonardo Rocha Miranda, pela admiração.
A Gustavo Bittar, meu marido amado, que me incentivou em todos os momentos.
A todos os professores e, em especial, a meu orientador, Cristóvão Giovani Burgarelli, que compreenderam este estudo como a possibilidade de caminhar com os questionamentos na área de educação.

Agradecimentos

Ao professor doutor e orientador desta dissertação, Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, pela confiança, paciência e incentivo.

À professora doutora Deise Nancy Mesquita, pelas valiosas contribuições e importantes sugestões oferecidas durante o exame de qualificação.

À professora Darcy Costa, pelas contribuições feitas durante o processo de correção desta dissertação.

Aos professores doutores Glacy Queirós de Roure, Ildeu Coelho, Nelson Cardoso Amaral, Marília G. de Miranda, pelo compartilhamento de conhecimentos nas disciplinas cursadas e importantes reflexões.

À coordenação do Mestrado em Educação, pelas informações e bom atendimento.

Aos funcionários da Faculdade de Educação.

Apareceu uma geração que recebeu todos os benefícios da modernidade e agora pode descobrir todas as imperfeições do sistema. Naturalmente por nada queriam voltar a uma situação anterior. Porém, sentem a sociedade em que estão inseridos como opressão e não como libertação. Longe de serem filhos agradecidos, acusam os seus pais. Acusam-nos de terem mantido e fortalecido estruturas de dominação, estruturas opressivas, estruturas rígidas, que foram justamente aquelas que permitiram o Estado de bem-estar e de satisfação de todos os desejos materiais.

José Comblin

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....8

RESUMO 9

ABSTRACT.....10

INTRODUÇÃO.....11

1. A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO DISCURSO E NA DINÂMICA REFORMADORA DA EDUCAÇÃO.....19

1.1 O neoliberalismo na educação.....17
1.2 Globalização.....33
1.3 Os discursos educacionais atuais e a convocação de reforma..... 41
1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....42
1.3.2 Relatório Delors.....64

2. Uma sub(versão) à instrumentalização do ensino de inglês....74

2.1 Instrumentalização.....75
2.2 Intelook.....86
2.2.1 Versão e subversão.....95

CONCLUSÕES.....103

REFERÊNCIAS 107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – página sete Intelook 87

Figura 2 – página oito Intelook.....88

Figura 3 – visualização das páginas (7 e 8) abertas.....90

Figura 4 – modal verbs.....91

Figura 5 – *wh questions*.....92

Figura 6 – visualização das três páginas abertas.....93

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, que discute os processos na educação com base em seus fundamentos teóricos e metodológicos e suas implicações na prática pedagógica, orientando-se pela concepção de que esses processos constituem-se no âmbito da sociedade e da cultura, este estudo, de cunho bibliográfico, tem o objetivo de abordar a instrumentalização do ensino privado da língua inglesa, e, conseqüentemente, a nova ordem escolar, que tende a se impor pelos discursos dominantes neoliberais. É analisado o discurso pedagógico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e no documento da Unesco – viabilizando a idéia de escola próxima à empresa. É discutida a influência do neoliberalismo no ensino do idioma inglês, a globalização na educação a serviço da competitividade lucrativa como instrumento de massificação e a instrumentalização do ensino de língua inglesa. Ao tecer os princípios dos aspectos políticos, econômicos e culturais que afetam a sociedade de mercado neoliberal, percebe-se por que a instrumentalização se reflete no ensino. É realizado um recorte em um material didático (*Intelook*) no ensino do idioma inglês indagando se há possibilidade do enfrentamento de uma *sub(versão*, demonstrando o percurso feito pela mestranda, evidenciando o seu equívoco e a assumência de que um material não pode por si só modificar uma prática.

Palavras-chave: instrumentalização; neoliberalismo; ensino da língua inglesa.

ABSTRACT

Related to the researching area of cultural and educational procedures that discuss its theoretical and methodological implications in pedagogic practices orientated by the conception that these are social and cultural processes, this study has the goal to approach the instrumentalization of private English teaching and the recent schooling order that tends to impose itself by the dominant speeches of neoliberal ideas. It is analyzed the pedagogic speech in PCNs and Delors report that makes it possible to join school and companies. It is also discussed the influence of neoliberalism in English teaching and its instrumentalization, the globalization in education bringing profits to schools. By considering the political, economical and cultural aspects in neoliberal society it is possible to realize why the instrumentalization in the educational system is happening. The purpose to check a pedagogic material named Intelook is to inquire the possibility to reverse this process. It will be analyzed the master student's practice to show some of her misunderstandings and the acceptance that an isolated material can not change the results in English learning.

INTRODUÇÃO

Tomando como recorte uma experiência no ensino privado, o objetivo principal deste trabalho é discutir a instrumentalização do ensino da língua inglesa, e, conseqüentemente, a nova ordem escolar, que tende a se impor pelos discursos dominantes neoliberais. Para analisar tal mudança, é importante apresentar algumas peças que põem em questão como o discurso pedagógico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999) – e no Relatório Delors (UNESCO, 2002) propõe a idéia de escola próxima à empresa. Pretende-se discutir a influência do neoliberalismo e da globalização na educação a serviço da competitividade lucrativa, a massificação da educação e a instrumentalização do ensino com a progressiva perda do papel do professor. Essas relações, em primeiro momento, podem não parecer muito claras, mas, ao tecerem-se os aspectos políticos, econômicos e culturais que afetam a sociedade de mercado e se refletem nas escolas, percebe-se por que a instrumentalização do ensino se faz tão presente.

De acordo com Laval (2004, p. XI), “a escola neoliberal designa certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Segundo a visão do autor, se pautando na ideologia neoliberal, “não é a sociedade que garante a todos os seus membros o direito à cultura; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (LAVAL, 2004, p. XII). Esse Autor discorre que a privatização é um acontecimento que se faz presente tanto no saber, nas instituições escolares e nos conhecimentos, quanto nas próprias

relações sociais. Esse fenômeno estende-se à instrumentalização do ensino, visando ao lucro e “à adesão de alunos-clientes”, expressão utilizada pelo autor para demonstrar a atual situação nas escolas.

Para o autor,

> a ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja característica geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos (LAVAL, 2004, p. 109).

Laval (2004) denomina essa concepção de instrumental e liberal, pois nela as escolas passam a ter como razão o lucro e não mais os interesses da sociedade. Trata-se, portanto, de uma empreitada em que as instituições escolares investem com prioridade e que reflete a realidade que a coletividade vivencia. “Essa concepção instrumental e liberal está ligada à transformação das sociedades e das economias capitalistas” (LAVAL, 2004, p. XII).

No tocante à compreensão da educação, Laval (2004) assinala que ela contém um duplo alcance: é, ao mesmo tempo, utilitarista, pois transmite o saber, e liberal, pelo modo administrativo e ideológico da escola. Se a escola é considerada um instrumento de bem-estar econômico é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve aos interesses individuais.

Dois pontos a que Laval (2004) chama a atenção para compreender as mudanças e reformas na escola: a ação ascendente da atividade econômica e a competição sistemática das economias. A vinculação desses pontos para compreender as reformas na escola é importante, pois inserem a educação em um local passível das mais diversas influências (política, econômica, social) e refletem a realidade não só no sistema educativo, mas também, na sociedade de que a escola faz parte.

As reformas, impulsionadas e direcionadas pela economia, buscam a descentralização, a padronização e a instrumentalização dos métodos e dos conteúdos a serem ensinados nas “escolas-empresas” e a “profissionalização dos professores”. A escola, que, há meio século, encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber direcionado para a formação do cidadão, mais do que para satisfação do cliente ou consumidor, vem perdendo essa perspectiva.

É nesse contexto que se inicia a discussão aqui proposta. Antes, porém, é oportuno discorrer como surgiu a idéia de uma nova *versão* do ensino da língua inglesa com a criação de um novo material didático. Parafraseando Mota (1995), toda dissertação tem uma história, e esta começou em 1989, ainda durante o curso de graduação em Direito, na Universidade Católica de Goiás (UCG), quando a pesquisadora principiou a ministrar aulas de língua inglesa. Primeiramente, participou de alguns cursos preparatórios para a docência em língua inglesa e, logo em seguida, começou a trabalhar em algumas escolas em Goiânia, as quais tinham o objetivo comum de atingir as quatro competências (falar, escrever, ler e entender). Como não poderia ser diferente, logo esta autora filiou-se aos métodos e livros propostos por esses cursos.

Em cada escola em que ministrava aulas, eram realizados treinamentos padronizados para que os professores pudessem ensinar as competências a serem atingidas nos cursos particulares de língua inglesa. Atualmente, a grande maioria das escolas baseia suas aulas de língua estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, para que, dessa forma, ele seja capaz de usar o novo idioma em

situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas, por diferentes motivos, como constatam os PCNs (BRASIL,1999), situa-se nas regras da gramática normativa, enfatizando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.

Portanto, são raras as ocasiões que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Logo, alguns alunos (em escolas particulares de língua inglesa) abandonam os estudos, pois o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro suscita pouco interesse, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com o que se dá realmente em situação de uso (fala), ou mesmo estabelecer a sua função no discurso, na comunicação oral.

Se o ensino segue um modelo homogêneo com um padrão comercial globalizado, visando ao aprendizado de todos, por que muitos alunos não conseguem aprender? O novo modelo imposto mundialmente justifica sua existência alegando obter uma formação mais abrangente e eficiente. Por que, então, os alunos reclamam que não conseguem se comunicar na língua alvo?

Analisar a sociedade neoliberal e o percurso realizado pela pesquisadora possibilita compreender o recorte feito nesta dissertação. Em um primeiro momento, procurou-se deslocar o local de ensino, quando a pesquisadora abriu uma escola própria, e, em outro, quando elaborou um material didático tentando fugir das imposições instrumentais mercadológicas. Agora, neste recorte, ou seja, na análise do material didático – Intelook – passa-se, então, a considerar a possibilidade de uma saída à instrumentalização do ensino privado da língua inglesa.

Observa-se mais essa citação de Laval (2004), para logo buscar explicar essa relação:

> a força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, refere-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal para todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2004, p.XVI).

Pode-se comentar, com relação à pesquisadora, sobre o paradoxo ai implicado. Se por um lado se propõe a produzir um novo, por outro é impossível que esse novo se desvincule totalmente das imposições econômicas e culturais. A cominação da onda neoliberal na educação gera adesão e recusa por parte dos educadores. Um momento de recusa no caso da mestranda foi quando ela resolveu iniciar seu próprio curso de inglês para se ver livre das pressões e das solicitações constantes das escolas em que ministrava aulas.

Mas que tipos de imposições os professores sofriam? Era exigido dos professores (o que as escolas denominavam de “marketing interno”) manterem os alunos a qualquer “preço”. O professor era “doutrinado” a não se impor ou criar dificuldades em sala de aula, a não aprofundar nas matérias, a tornar o estudo sempre prazeroso e jamais ministrar aulas fora dos livros escolares. Inclusive, os ganhos salariais eram relacionados ao número de alunos, quanto maior a turma, mais ganhos pecuniários e à medida que os alunos abandonavam o curso os professores perdiam as gratificações e o valor da hora aula era diminuído. Mas, essa não é uma técnica empresarial, controlar o funcionário obrigando-o a trabalhar sempre mais com a promessa de ganhos maiores? Essa dinâmica empresarial é legitima na escola? O que acontece quando empresa e escola torna-se a mesma coisa? É essa junção que será discutida nesse trabalho acadêmico, pois, a transformação da escola em empresa coloca em risco a

autonomia da instituição. Esse novo modo administrativo e educativo na instituição educativa é paradoxal, pois, enquanto, por um lado “alguns” lucram, por outro esse modelo intensifica o mal-estar.

Ao desligar-se das escolas particulares, a pesquisadora considerava que elas convergiam para um ensino massificado naquele dado momento. Na aspiração desse deslocamento, o novo material apareceu como o que era mais adequado para obter bons resultados no ensino da língua inglesa, advindo do percurso singular e desejante da professora. Depois, com este trabalho de mestrado, esse material foi percebido com outros olhares, levando a pesquisadora a pensar, a partir dele, uma (sub)versão, que, neste trabalho, passou a significar que novos gestos e novos posicionamentos, além de não abandonarem por completo o passado, só adquirem o seu valor numa singularidade e, portanto, numa incompletude.

A proposta do material didático Intelook centra-se no discurso falado, atentando, sobretudo, para os erros cometidos mais freqüentemente em sala de aula, os equívocos em relação à linguagem em que o aluno já se situa e a dificuldade de o aluno comunicar-se fluentemente. Ao elaborar o material, a autora estava empregnada pelas orientações da abordagem sócio-interacionista presente nos PCNs. Estava muito ansiosa para buscar respostas, sem se dar conta de que a possibilidade de caminhar estava nas perguntas.

O que não se podia perceber até então é que, o novo material didático, uma “ferramenta nova ou velha”, é insuficiente para encontrar o caminho para a prática e a inserção do aluno na fala da língua inglesa. No entanto, a tentativa neste trabalho acadêmico não é de aferir a qualidade do material, não será feita

uma avaliação nesse sentido, mas, ao indagar a possibilidade de existir um material que subverta a instrumentalização, pôr em questão “as tendências de fundo da civilização utilitarista e todos os seus efeitos exacerbados pelas orientações neoliberais atuais” (LAVAL, 2004, p.319).

Mas por que utilizar a vertente neoliberal para discutir um material didático de um curso no ensino de língua inglesa? Na verdade, trata-se de um dos recortes possíveis, sendo que esta escolha também tem uma história. No começo deste Mestrado, a insistência maior era estudar para aprimorar os conhecimentos na área de educação, visando a “resultados pragmáticos” de melhoria no ensino, ou seja, almejava aulas de inglês mais “eficientes”, dando destaque para o livro como forma de aprimoramento nas aulas e a busca por novas metodologias de ensino. Após cursar as disciplinas, já foi possível perceber alguns pontos divergentes: melhorar os “instrumentos” e buscar novos métodos não é garantia para se aperfeiçoar uma prática. Por fim, à medida que este trabalho foi sendo posto em discussão definiu-se por uma verticalização no material didático para questioná-lo em sua relação com a ideologia neoliberal e provocar uma critica à sociedade contemporânea instrumental.

O percurso da mestranda apresentava indícios de uma “inconformidade” com as imposições mercadológicas na área educacional. Por isso, ocorreu uma filiação aos pensamentos de Laval (2004), que descreve e critica os fatores que influenciam a escola, dentre eles, as novas tecnologias, a globalização, o consumidor (aluno-professor), a cultura de massas, a instrumentalização do ensino, a mídia e propaganda, o empobrecimento do estado e o mercado de trabalho. Ao caminhar com esse autor, iniciaram-se as reflexões no campo

educativo como suporte para a elaboração ocorrida nesta dissertação. A pesquisadora, ao focar na sua análise crítica à ideologia liberal, considera que a escola sofre as influências referidas pelo autor, como diferentes formas de padronização e instrumentalização do ensino.

O caminho a ser percorrido no trabalho para discutir essa possibilidade é dividido em dois capítulos. No primeiro, é apontada uma das possíveis razões das transformações que afetaram o campo educativo nas últimas décadas, a influência da ideologia neoliberal no discurso e nas reformas educacionais e o domínio desse tipo de escola que considera a educação como um bem privado e cujo valor é ditado pelo econômico e pelo lucro. Também é assinalado como o discurso político prega uma ideologia de lógicas de mercado a serviço do capital. Discute-se, ainda, a globalização e o modo pelo qual ela influencia a escola e a educação, subordinando-as à razão prática, definida como instrumental.

No segundo capítulo, com base no referencial teórico de Laval (2004) e na discussão metodológica provocada pelo percurso desta pesquisadora com o material didático (Intelook) no ensino do idioma inglês, abordam-se as implicações e as relações das mudanças apresentadas no capítulo anterior nas práticas educacionais, mais especificamente na instrumentalização dos materiais didáticos. É feito um recorte no Intelook (material elaborado e experimentado pela pesquisadora) indagando se há possibilidade do enfrentamento de uma (sub)versão. Por fim, o caminho feito pela mestranda busca explicitar o equívoco de que um material possa, por si só, modificar uma prática e, portanto, a assumência de que os métodos e os instrumentos didáticos não são perfeitos.

CAPÍTULO I

A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO DISCURSO E NA DINÂMICA REFORMADORA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordam-se alguns aspectos do discurso do neoliberalismo e a influência dessa ideologia no discurso e na dinâmica reformadora da educação e globalização.

1.1 O neoliberalismo na educação

Na introdução desta dissertação, foi explanado que o percurso realizado pela mestranda e suas impressões como inserida numa experiência de professora de língua inglesa da rede particular são norteadores para compreender e analisar a influência da ideologia neoliberal no campo educacional e propor uma (sub)versão à instrumentalização neste ensino. Para dar suporte à discussão sobre a extensão do neoliberalismo na educação busca-se caracterizar as evoluções econômicas na sociedade e como elas influenciaram a educação neste último meio século.

Laval (2004), em seu livro A *escola não é empresa*, traça um delimitador temporal de evolução humana e demonstra a progressão e o fortalecimento das

economias após a Segunda Guerra Mundial, “período caracterizado pelas exigências, em mão-de-obra, de uma indústria eficaz” (LAVAL, 2004, p. 09). À medida que a economia crescia aumentava a necessidade por trabalhadores mais qualificados e concomitantemente surgiam mais consumidores prontos a aproveitar os produtos feitos nas fábricas.

No tocante à transformação industrial ocorrida, Comblin (2001, p.28) comenta que “novas tecnologias permitiram, desde os anos 70, uma mudança significativa das relações entre capital e trabalho. Alguns anunciaram, como P. Drucker ou A. Toppfler, o advento de uma terceira era industrial, que seria a do *saber*”. O saber e as novas tecnologias de produção se tornam imprescindíveis para o capitalismo neoliberal, pois, para se produzir mais, deve-se estudar, pesquisar e desenvolver mais tecnologia.

Laval (2004) mostra como o fortalecimento da indústria, em algumas partes do planeta, gerou uma exigência de trabalhadores mais bem formados e, conseqüentemente, culminou no que ele denominou de “industrialização da formação”. Para o mercado de trabalho obter funcionários mais qualificados era necessário investir em estudos ou ainda, “investimentos simbólicos”, “quer dizer, criação de formas institucionais e de classificação que estruturam a relação salarial: os diplomas e as qualificações, os níveis de saída e o conjunto de procedimentos de orientação de alunos, por exemplo” (LAVAL, 2004, p. 09).

Essa relação entre mão-de-obra e emprego que o autor tece é para mostrar como progressivamente a educação foi-se “convertendo” (termo muito constante em Laval) em um instrumento a serviço das necessidades econômicas da sociedade ocidental. Para alguns autores, essa “evolução” implica

modernidade, ou seja, adaptar o ensino às novas tecnologias, mas, para Laval (2004), o discurso de modernidade é perigoso, pois essa política educacional sugere um redirecionamento total nos fins escolares e, até mesmo na sua existência, pois, em resumo, a operacionalização e modernização é uma grande corrente da privatização, expansão e fortalecimento do setor privado transformando a educação, nas palavras de Laval (2004), em "uma máquina produtiva".

A expansão numérica das escolas particulares e as mudanças na instituição escolar e nas políticas educacionais (dentre elas a perda do papel educador do Estado), entre outros fatores, possibilitaram a mestranda iniciar sua própria escola privada de língua inglesa. Dessas mudanças, a mais perceptível no tocante ao estudo do idioma inglês foi a necessidade que o mercado de trabalho e a globalização criaram para se falar inglês, seja ela real ou imaginária. É como se o "comércio" compelisse e obrigasse os trabalhadores a falarem o inglês. Pressionando, também, de certa forma as escolas, pois dificilmente elas optam por ensinar o espanhol, mas sempre o inglês. Laval (2004) assinala:

> a profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um único fim. Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade (LAVAL, 2004, p. 66).

Mas qual a intenção de se criar um curso particular de língua inglesa? O de formação humana ou de formação para o mercado de trabalho? Será possível manter uma escola que visa ao ensino e não somente ao lucro, não apregoar a previsibilidade nas aulas, não direcionar o aluno a estudar para a produtividade em meio à competitividade, não "jogar" o maior número de informação (matéria) em menor tempo possível? É possível em uma escola particular a formação e a

busca do conhecimento? Não precisamente serão respondidas, mas esta dissertação propõe suscitar uma discussão, que poderá favorecer algumas interpretações.

Entretanto, vale lembrar que foi o mal-estar gerado pela ideologia neoliberal que fez a pesquisadora (sub)verter, ou seja, desvincular das instituições particulares e posteriormente *elaborar* um material didático que possibilitasse uma flexibilidade no ensino, para de alguma forma provocar o diálogo entre alunos e professores invocando, na expressão de Laval (2004) o caráter de "humanismo tradicional"[1] (p. 11). Essa idéia esteve presente desde a proposta inicial de se fundar a API (Assessoria Permanente de Idiomas).

Na escola API não é adotado nenhum livro, pois, na experiência como professora da mestranda, ater-se somente ao livro empobrece e engessa a aula, ainda mais se tratando de uma aula de língua estrangeira, em que "o falar" é primordial para se desenvolver habilidades lingüísticas. O livro é muito importante, porém, ele não pode ser um limitante do professor. O professor não pode perder seu poder decisório de sala de aula, pois seu conhecimento e experiência, geralmente, vão além de um único livro.

É preciso ter coragem para ensinar em um mundo de multinacionais (inclusive na área educacional) e tecnológico e ser uma empresa pequena confiando que se pode ensinar sem grandes aparatos tecnológicos. É muito difícil, atualmente, propor um ensino mais voltado para o humano do que para o tecnológico. Laval (2004) explana sobre as alterações na educação,

> essas transformações, afetando o lugar e a natureza dos conhecimentos, são fundamentais para o futuro da educação. O saber não é mais um bem a adquirir

[1] O autor denomina humanismo tradicional os valores fundamentais da escola para se contrapor a idéia do sistema de ensino como uma máquina produtiva.

> para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença freqüente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2004, p. 23).

A escola é um espaço social e, portanto, acompanha as mudanças da coletividade. Entretanto ela não pode estar simplesmente a serviço das exigências financeiras e de mercado da sociedade, ela deve manter seu posicionamento de formadora do ser humano e de transmissora de valores e saberes. Essa constante influência liberal do espaço escolar também transforma a atitude de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O aluno não se interessa mais em saber se na instituição tem bons professores, mas, por elementos de cultura de massa e tecnológicos, como: televisão, data-show, mp3, i-pod, DVD, internet, certificado internacional e tantas outras exigências. O professor ministra as aulas para agradar o “cliente-consumidor-aluno”, tomando todo o cuidado para que a “empresa-escola” não perca o seu bem mais precioso e rentável – o aluno.

A sociedade quer transformar professores e alunos em “apenas elementos do mercado” (COMBLIN, 2001, p. 112). Porém, eles não são mercadorias em prateleiras. Deve-se aspirar a mudanças no seio da escola para que o professor ganhe seu papel formador novamente e o aluno o seu real interesse em formação educacional e não meramente empregatício. É preciso (sub)verter, combater, questionar, duvidar, mobilizar o ideologicamente instituído pela sociedade capitalista.

Conforme Comblin (2001), o neoliberalismo é uma teoria que ambiciona oferecer um esclarecimento do ser humano e da sua história em torno da economia e, para conseguir tal façanha, tenta arranjar a economia como centro do ser humano para elucidar todo o resto.

Os ideólogos do neoliberalismo são Friedrich Hayek e Milton Friedman da escola de Chicago. Segundo Comblin (2001), estes autores teóricos são importantes porque “forneceram temas e linguajar que permitem unificar todas as forças sociais que constituem o conjunto do fenômeno neoliberal. São símbolos e fornecem fórmulas-símbolos” (COMBLIN, 2001, p. 41). As teorias de Hayek e Friedman se expandiram mundialmente e tornaram-se a base do pensamento capitalista no mundo ocidental. Para Comblin (2001) o capitalismo adotou o neoliberalismo, pois achou em suas bases a melhor via para conquistar as mentes do mundo inteiro. Na definição do autor,

> o neoliberalismo pode ser considerado como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano. Na realidade, é uma filosofia que se apresenta como teoria econômica, com todo o valor científico que o mundo atual costuma atribuir à economia. É uma utopia, mas que pretende estar fundamentada na ciência pura. Desta maneira pretende dar uma visão completa do ser humano, inclusive uma ética (COMBLIN, 2001, p. 15).

De acordo com autor esse atitude totalitarista da ideologia neoliberal tem raízes do liberalismo clássico de Adam Smith, que, em sua teoria, versa que se deve retirar da economia os preceitos morais ou os dogmas religiosos externos à própria economia, ou seja, procura-se uma teoria em que a economia possa regulamentar a si própria sem apelar a princípios externos. Essa teoria induziu o pensamento de que um mecanismo seria capaz de garantir a justiça nas relações humanas, sendo suficiente estabelecer a liberdade de mercado para que os problemas sociais e políticos terminassem.

Comblin (2001) menciona que o mercado (e seus adeptos incondicionais) dispensava os valores morais, os preceitos, a dependência a princípios éticos que estariam em contradição com a dinâmica do sistema econômico. Mas, para o autor, o livre mercado é uma utopia, pois seus defensores “não contemplam o mercado real, não partem de considerações empíricas. Contemplam a idéia de mercado puro e deduzem dela todas as virtudes do mercado” (COMBLIN, 2001, p. 17). Esse pensamento unitário redefiniu toda a sociedade em um plano econômico, político, social e educacional.

Para Silva (2001) a sociedade passa por um processo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, “nos quais, complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal” (p.13). Conforme o autor a ideologia neoliberal reestrutura a economia, a política, os meios de comunicação, mas, talvez, sua maior conquista tenha sido no campo educacional.

Silva (2001) explica que, para compreender a influência do neoliberalismo na educação brasileira é necessário compreender que esse procedimento é parte de um processo internacional. A esse respeito o autor diz:

> numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. (SILVA, 2001, p.14).

Para Silva (2001) é nesse projeto global que se insere a redefinição da educação. Deve-se mostrar à sociedade as vantagens de um Estado mínimo com

pouca regulamentação para que a retórica neoliberal possa se infiltrar em vários setores da sociedade, inclusive na educação. O autor discorre como a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser relacionada com o enfraquecimento dos núcleos de poder e de governo. O discurso de Estado mínimo na ideologia neoliberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade ela se faz cada vez mais presente. O autor assinala:

> a educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirara a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e "governo" da vida cotidiana na exata medida em que transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais "governo" (SILVA, 2001, p. 18).

De acordo com o autor, a tática neoliberal de enfraquecer a educação gratuita e estatal é para impulsionar a educação privada e paga. O modelo liberal é usado nas escolas particulares que se autodenominam atualmente empresas e, como tal, passíveis de se beneficiarem do liberalismo econômico não-regulável pelo Estado. Com o argumento de que quanto menor a participação do Estado na economia maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode desenvolver-se e progredir para o bem dos cidadãos, o neoliberalismo conseguiu incluir alguns setores que não eram tidos como empresariais em sua causa, como a área educacional.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola é considerada empresa e, como tal, deve portar-se, ou seja, deve gerar lucro e ser competitiva. A representação da educação indicada pelo neoliberalismo pode parecer um caminho cômodo a ser seguido, pois,

> como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou as quase-empresas, especializadas na produção de serviços educativos, submetidas a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias (LAVAL, 2004, p. 89).

A escola está em crise e trata-se de uma crise de legitimidade. De acordo com Laval (2004), a crise escolar suscitou críticas, de um lado, de sociológicos e políticos, indicando as falhas na instituição escolar – seleção social, submissão dos espíritos à ordem estabelecida – e, por outro, dos liberais, em relação à falta de eficácia da escola para enfrentar o desemprego e a inovação no mercado de trabalho. A escola está constantemente sendo avaliada, e isso aparentemente é bom, pois permite a todos os envolvidos a repensarem a educação, mas, quando a critica vem das empresas alegando que a instituição não consegue acompanhar a evolução tecnológica ou suplantar o desemprego, os cuidados devem se redobrar.

Segundo o autor, a escola não pode ser separada do campo político e social na qual se desenvolve, por isso sofre influência direta da ideologia neoliberal seguida de críticas por não acompanhar o progresso do ensino profissional e de mercado. Entretanto, pode-se recortar, que a instituição escolar não pode ser coagida, nem pressionada por “imperativos de rendimentos” e de “desempenho empresarial”, pois os valores escolares vão além de formar soldados (trabalhadores) bem treinados e qualificados para o “*front”* de mercado.

A educação e a escola são constantemente bombardeadas com dizeres ferozes alardeando a crise e propondo reformas, mas, para Laval (2004), antes de falar de crise ou de reforma, é preciso coligar as transformações que tocam o campo educativo nos últimos anos, e que se encontram também em outros

campos sociais – o domínio da ideologia liberal no discurso de permanentes reformas. De acordo com o autor esse caminho de analise permite entender a perda do papel do professor, a rever as condições pedagógicas em sala de aula, a analisar os livros e os mais distintos fatores pertinentes à educação. Indo ao encontro da argumentação teórica do autor, optou-se por analisar o material didático (Intelook – criação da pesquisadora para ministrar aulas de inglês) pela via da ideologia neoliberal.

Aliás, dizer que esse material Intelook foi desenvolvido pela mestranda a deixa em apuros, em uma situação embaraçosa, pois não existe nenhuma criação sozinha, “surgida de uma pessoa”, o sujeito não se constitui isoladamente, muito pelo contrário, ele para obter suas marcas identificatórias necessita de outros. Podemos falar até em autoria, de certa forma, pois a linguagem engendra uma singularidade. Ao criar um material próprio, estaria a mestranda inscrevendo suas marcas que são tão particulares e individuais.

O material Intelook, que será comentado neste trabalho acadêmico, foi concebido em uma tentativa de suavizar, ou minimizar os efeitos da instrumentalização do ensino do idioma inglês. A transformação das sociedades e das economias capitalistas permite considerar tais mudanças para entender o material didático, instrumental ou não, da escola de língua inglesa (API) utilizando critérios que perpassam pelo domínio econômico e pelo investimento e inovação. A concepção instrumental e liberal de livros e materiais didáticos está ligada à transformação por que a sociedade passa, determinada pela economia capitalista. As reformas liberais da educação são, portanto:

> duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a padronização dos métodos e dos conteúdos

> (instrumentalização), para o novo *gerenciamento* das escolas, para a profissionalização dos professores, são fundamentalmente *competitivity-centre* (LAVAL, 2004, p. XII).

Conforme Laval (2004), a escola é interpretada segundo as correntes políticas e ideológicas neoliberais com seus valores do saber profissional, seus valores sociais, culturais e políticos do saber. Atualmente, as reformas em curso na escola estão orientadas para a competitividade que prevalece na economia globalizada. Essa ruptura de valores que ocorre na educação deve ser considerada e analisada, para posteriormente, tratar do material produzido e ensinado na escola liberal. A elaboração teórica com bases econômicas neoliberais é essencial para esclarecer como se encontra a escola atualmente.

É cabível esse tipo de analise, pois, de acordo com Bianchetti e Machado (2002), a pesquisa educacional algumas vezes recorre a conhecimentos e teorias produzidos em outras áreas, como Sociologia, Filosofia, Economia, Antropologia, etc. Por isso, neste trabalho, optou-se por comentar a situação da escola por meios de uma concepção econômica e cultural. A transformação da escola deve-se a vários fatores de diversas instâncias, que podem ser identificadas através de sua história, sua evolução, sua transformação. Algumas organizações (Unesco, Banco Mundial, FMl, Comissão Européia) têm grande influência na mudança no quadro educacional mundial. O paradoxo contido nestas instituições é que apesar de a finalidade da mudança ser a melhoria da educação, ela está permeada pelos interesses das empresas e do capital, ou seja, a ideologia neoliberal, que desloca a escola para o *status* de empresa.

Estas organizações contribuem para homogeneizar, padronizar e privatizar a educação, modificando a escola e diminuindo sua individualidade e suas particularidades culturais.

> [...] em todos os fóruns internacionais, nas grandes organizações econômicas e financeiras (FMl, Banco Mundial, OCDE, Comissão Européia), a mesma vulgata é repetida sem cessar, os mesmos ataques contra o Estado educador são retomados, a mesma apologia do mercado escolar é repisada (LAVAL, 2004, p. 101).

Para Laval (2004) os intelectuais liberais influentes nos organismos internacionais desenvolvem análises aderentes à privatização do ensino. Nesse plano, pode-se articular, que as organizações mundiais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização educativa considerável. As trocas entre sistemas escolares não são novas, mas atualmente percebe-se que um modelo padrão pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais.

No entanto, pode-se questionar se a padronização global é negativa ou positiva. De um lado, ela é positiva, pois acaba possibilitando uma educação "igualitária", ou pelo menos possivelmente estendida – com custos diferentes a todos, mostrando várias culturas para alunos de diversas partes do globo. De outro, ela é negativa, pois acaba por sacrificar justamente a cultura local e suas necessidades próprias, apreciadas em sua singularidade, levando à instrumentalização massificada do ensino. Vale a pena retomar aqui o que foi perguntado, inicialmente: se era possível (sub)verter a instrumentalização. Os apontamentos referentes ao sistema econômico e educacional assinalam um mundo em que o sistema político dos poderosos centraliza e controla as decisões educacionais do planeta e um controle hierárquico produtor de normas que devem ser seguidas por todos.

Por outro lado, é necessário dizer que a "escola neoliberal permanece ainda uma tendência e não uma realidade acabada" (LAVAL, 2004, p. XIV), portanto abe ainda esperar que ela não seja conduzida simplesmente por

relatórios e fóruns mundiais, tendências políticas, interesses econômicos, devendo-se sempre questionar a quem interessam as mudanças.

Ao analisar a escola que se aproxima do discurso dominante neoliberal, é possível relacionar as avaliações e políticas concretas, repensar o sentido de práticas para, posteriormente, entender a instrumentalização no ensino de língua inglesa. Contudo, seria muito simples pensar que todos os problemas da escola ocorram em razão da utilização dessas reformas de cunho liberal.

Segundo Silva (2001), um instrumento de poder de convencimento para "a causa neoliberal", no campo educacional, é o progresso técnico, que insiste em transformar as questões políticas, sociais e educacionais em questões técnicas de eficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. No tocante a esse problema o autor diz:

> assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professores e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores e administradores educacionais, como conseq6uência de métodos "atrasados" e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos [...]. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (SILVA, 2001, p.19).

Esses dizeres relacionam-se com a causa defendida por Laval (2004), pois, quando o ensino torna-se uma massificação, priorizam-se os meios, sejam eles quais forem, diminuindo os investimentos na educação de qualidade. Para Laval o ensino tornou-se "uma massificação mal pensada, mal preparada e muito pouco financiada. [...] A falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes, o empobrecimento dos serviços públicos contribuem para uma educação deficiente" (LAVAL, 2004, p. XV). O autor ainda acrescenta:

> enfim, e talvez sobretudo, a escola é atravessada por uma contradição maior, longamente exposta por numerosos autores, entre as aspirações igualitárias de

> acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, contradição que não se dá sem acelerar a imposição da concepção liberal da escola que pretende sobrepujá-la e que na realidade a agrava (LAVAL, 2004, p. XVI).

Essa mudança no quadro educacional se dá pelo apelo à “eficácia” do novo padrão, e o motivo pela qual a escola neoliberal se faz tão presente, atualmente, é à maneira como o neoliberalismo se apresenta à instituição escolar e à sociedade – “como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções” (LAVAL, 2004, p. XVI). Com a determinação desse molde liberal, massificado, padronizado, privatizado, instrumental, formador de trabalhadores “embalados a vácuo” para entrar no mercado de trabalho a questão escolar torna-se um problema de todas as pessoas. É a constituição humana que está em jogo, não se pode deixar que “apenas alguns” discutam o problema da escola, isto deve ser feito pela sociedade, não se limitando aos ataques dos pensadores liberais, que reclamam de lentidão e atraso da escola por não acompanhar a velocidade da economia.

Um outro fator limitante “relaciona-se à pressão das solicitações mercantis e de divertimentos audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo” (LAVAL, 2004, p.XVI). A maneira que as pessoas usam livremente os produtos disponíveis no mercado transforma-se em uma forma social predominante de prazer dos “sentidos e do espírito”, nos dizeres do autor. Usualmente as pessoas mais novas são freqüentemente induzidas pelos prazeres do consumo e pelo júbilo mercantil e, em resultado, apresentam maior dificuldade para absorver a cultura transmitida pela escola.

Conforme Comblin (2001) a nova cultura está muito dependente das novas tecnologias, da informática e da comunicação e impulsionam o aparecimento de uma cultura de massa, sendo que os jovens nesse jogo de sedução e adesão são

presas fáceis. Na sociedade neoliberal todos os meios de comunicação fazem propaganda da ideologia e do sistema, e “os pensamentos críticos, as advertências, as propostas alternativas são sistematicamente ignoradas” (COMBLIN, 2001, p. 132).

Para se discutir a transmissão cultural, os ensinamentos escolares e os discursos políticos, deve-se considerar a influência da ideologia neoliberal, e por isso um ponto relevante é a globalização que acaba por unificar não só as mercadorias de bem de consumo, mas também, “a mercadoria educação”.

1.2 Globalização

Desde que o capitalismo desenvolveu-se na Europa, apresentou conotações internacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária, do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência (IANNI, 1995, p.14).

Nos dias atuais, utiliza-se o termo globalização para indicar a concretização com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e tecnologia (IANNI, 1995, p.16). Trata-se de um mundo que caminha para a homogeneização ideológica capitalista de suas atividades ocasionadas pela evolução tecnológica e mercadológica,

> [...] na *aldeia global*, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são reproduzidas, comercializadas e consumidas como mercadorias (IANNI, 1995, p.16).

Portanto, uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo que passa a modificar não só a economia do mundo, mas as formas de organização

social, trabalhistas, de produção de capital e de educação. A globalização instala-se em qualquer área e em qualquer lugar, modificando e redimensionando o espaço e o tempo (IANNI, 1995). Sua dimensão pode ser auferida em todo o planeta e sua força é aumentada pela ideologia neoliberal capitalista.

À medida que o capitalismo se desenvolve, na mesma proporção, generaliza-se a racionalidade formal e real inerente ao modo de operação do mercado.

> A lógica formal e a calculabilidade, a racionalidade e a produtividade juntam-se de tal maneira que, na maioria das pessoas e instituições, nas relações e ações sociais, tendem a predominar os fins e os valores constituídos no âmbito do mercado, da sociedade entendida como espaço de trocas (IANNI, 1995, p.20).

No âmbito educacional percebe-se a mesma lógica, a escola, atualmente, apresenta-se como local de trocas, um lugar para a racionalidade instrumental, um meio de ascensão pessoal, uma ferramenta de melhoria no trabalho, e o domínio do idioma inglês é indicado como forte caminho de melhoria social.

> Nos quatro cantos do mundo, o idioma inglês está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico (IANNI, 1995, p.21).

A língua inglesa tem sido avidamente adotada no mercado global, e se impõe a todas as culturas com as quais entra em contato (PHILLIPSON *apud* IANNI, 1995). Ela se difundiu de maneira abrangente, e é a mais utilizada (comercialmente, diplomaticamente e cientificamente) na comunicação entre os países. Conclui-se, além disso, que o idioma inglês contribui para os avanços na formação de mão-de-obra qualificada gerando assim o desenvolvimento econômico. Daí pode-se deduzir que é disciplina escolar que está “sob o alvo” e os interesses do mercado, pois “a demanda” é alta, ou seja, há uma grande

procura por parte dos alunos em relação à escola particular de inglês que é mais um “meio, um instrumento” de obter riquezas e “felicidade”.

A demanda por se estudar a língua inglesa cresce em todos os sentidos, existe uma impulsão do mercado para se aderir a essa língua e não a uma outra qualquer (espanhol, alemão, chinês, japonês, etc). A comunicação global é o inglês e a maioria das pessoas quer se comunicar com o mundo, se divertir com o mundo, aprender e usar as tecnologias do mundo. O conhecimento lingüístico, no caso do inglês, tornou-se uma “utilidade” e sua concepção utilitarista é reforçada a todo tempo pela função e razão que ela exerce na sociedade. Ela é “útil” para buscar a felicidade, para se acessar a informação, para dialogar e trocar mercadorias com a economia global, para arrumar emprego, para entender as novas tecnologias e finalmente para publicar os trabalhos científicos, para estudar, para fazer um mestrado ou um doutorado.

Em um primeiro momento tudo parece positivo, pois existe o aumento da procura dos cursos do idioma inglês e conseqüentemente essas instituições aumentam o número de alunos e produzem mais riquezas, mas o que ocorre paulatinamente é o enfraquecimento desse lugar de ensino, de conhecimento humano, para dar lugar a uma “reprodução” de conhecimentos científicos, tecnológicos, utilitaristas ocorrendo a perda da cultura local e o distanciando da formação humana. Se as escolas particulares da língua inglesa concebem essa transformação na educação como lucrativa, a mestranda critica essa “ingenuidade”, pois a instituição perde sua autonomia e se transforma em uma “escrava” do sistema.

A esse respeito, Laval (2004) comenta:

> os peritos prognosticam, mais radicalmente, o enfraquecimento mais ou menos rápido dos sistemas escolares da maneira como são construídos desde há muitos séculos, para dar lugar a um face-a-face da oferta e da demanda que, supostamente, gera a *formação mais rentável*. Essa concepção pedagógica mistura a utopia de uma nova cultura escolar construída pelos alunos graças a um *tatear experimental*, o uso intensivo da NTIC[2] na classe e a adaptação da escola à globalização econômica e cultural (LAVAL, 2004, p. 129).

Laval (2004) aponta que a globalização norteada pela ideologia liberal segue, avigora e legitima a escola como um lugar de interesses particulares. Como ela se tornou um espaço fecundo para os interesses pessoais e lucrativos o autor criou uma expressão para definir esta situação escolar, ele denominou esse momento de "mercantilização da educação". Para Laval (2004) a "mercantilização da educação" é um conhecimento que deve ser percebido de diferentes formas. Ao se tomar a escola atualmente com o desígnio profissional de prover uma mão-de-obra adaptada às necessidades da economia, considera-se que a razão de existir da escola é a produção de instrumentos úteis para o mercado de trabalho. A influência neoliberal mais direta e mais ativa nas escolas "constitui uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa" (LAVAL, 200, p. 111).

Para demonstrar o progressivo discurso neoliberal nas escolas, comenta o que Bertrand Cluzel tem a dizer a respeito da educação. Este executivo de uma das principais empresas privadas de ensino na França afirma que é preciso "aprender a falar de dinheiro em educação, tanto sob o ângulo do investimento quanto da rentabilidade" (Laval, 2004, p. 109). Para o empresário, a educação deve entrar no setor mercantil, e Cluzel não está sozinho no meio educacional.

Muitas empresas-escolas também idealizam uma educação voltada para a produção, para atividades econômicas integradas pelo capitalismo, buscando novas tecnologias, novos materiais para utilizarem pensamentos empresariais de

[2] NTIC – *Nouvelles technologies de l' information et de la communication (* Novas tecnologias de informação e de comunicação).

qualidade, eficácia e eficiência. E nesse contexto de se buscar qualidade no ensino do inglês, por exemplo, a escola particular sai na frente. Não por ser melhor ou ter uma qualidade superior em relação à escola pública, mas por "fazer uma propaganda" que é melhor, ou seja, ela incide no imaginário do aluno fornecendo um status de "aluno de escola particular". Neste tocante Enguita (2001) aponta:

> Na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de *status* que logo se valorizarão nos mercados de trabalho e de bens materiais e simbólicos. Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria a busca de um ensino de qualidade. A suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida. Os alunos brilhantes "merecem" um ensino de qualidade, o brilhantismo de todos que acodem às escolas de qualidade, independentemente do fato de que para isso basta possuir os recursos econômicos necessários (ENGUITA, 2001, p. 108).

Conclui-se que no universo do ensino de língua estrangeira o discurso de qualidade acaba "caindo" no campo do privado. Essa orientação "de ensino de qualidade" esconde a real intenção de se lucrar com os alunos que querem ascender socialmente e não mais com a real preocupação de um ensino melhor. A escola existe no seio de uma economia de mercado na qual, para empresas poderosas, os alunos constituem um alvo comercial a atingir com o uso de estratégias específicas, dentre as táticas, a profissionalização, a tecnologia e o liberalismo nas escolas. Para Laval (2004):

> A imitação do mundo da empresa privada tem por justificativa a pesquisa da eficácia. Esse tema da "escola eficaz" deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornando prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: "fazer mais com menos", esta é a linha. A massificação escolar, segundo essa abordagem, invocaria técnicas de gestão que tivessem sido testadas no setor privado (LAVAL, 2004, p. 188).

Como as orientações são para a união entre empresa e escola inicia-se primeiro a busca da eficácia empresarial na instituição escolar e em segundo a

privatização das mesmas, pois o “particular” consegue gerir e administrar “melhor” a educação. Se o mundo empresarial é eficaz, sendo a escola particular, ela se torna mais eficiente também; se o mundo empresarial é moderno e tecnológico, a escola deve acompanhá-lo; se o comércio gera lucro, a escola igualmente pode gerá-lo. A escola particular de idioma estrangeiro, principalmente de língua inglesa, “se proclama” capaz de inserir com “maior facilidade” o aluno que domina a língua no mercado de trabalho. Ao garantir que o estudo da língua inglesa, associado às novas tecnologias do planeta globalizado, isso na “crença popular” induz ao pensamento que elas se inserirem “de forma mais garantida” no mercado de trabalho, portanto a adesão por este tipo de ensino é massivo.

Certamente, a escola não pode ignorar as novas tecnologias, ou os investimentos, pois, como afirma Laval (2004),

> o ambiente da escola é composto para partes do mercado que lhe fornecem ferramentas de funcionamento e de trabalho: de início, livros escolares, obras, máquinas e instalações de todo os gêneros. No final, o mercado do emprego é mais do que nunca o receptáculo obrigatório dos “recursos humanos”, formados pela escola (LAVAL, 2004, p.110).

O aspecto comercial e mercantil da escola deve e pode ser respeitado, mas sem sobrepujar o ideal de formação humana. Dessa forma, não se pode focar a formação escolar somente na empresa e no mercado de trabalho e igualmente descredenciar a educação pública e gratuita em favorecimento da privada com dizeres de qualidade e de facilidade, sustentando, por exemplo, que nessas escolas é mais “fácil estudar, pois lá se encontram os bons professores e as novas tecnologias”. “Convencer” o aluno de que a escola particular é melhor seria no fundo uma técnica de mercado, ou ainda, de concorrência entre “empresas”.

A escola deve acompanhar os progressos advindos da sociedade, aliás, mudanças que existem desde que o homem abandonou as cavernas, contudo respeitando os valores constituídos historicamente por essa instituição, as tradições e culturas que se formaram por milênios. Enguita (2001) comenta que um ensino de qualidade, com freqüência, se identifica com o retorno ao passado. O autor diz:

> Nos países anglo-saxões, o final dos anos oitenta presenciam uma intensa campanha sob o slogan "*back to the basics*", pela volta às coisa fundamentais, isto é, pelo retorno a um ensino baseado nas matérias tradicionais, fundamentalmente na língua e na matemática, na memorização, no "trabalho duro", etc (ENGUITA, 2001, p. 108).

A campanha que o autor comenta, ocorrida em alguns países, não se refere à volta somente de matérias mais tradicionais, mas também, no entendimento da mestranda, a uma sugestão de avaliação das mudanças na escola, pois mudar não é "modernizar", mas sim possibilitar que a escola continue sendo um lugar de tolerância, de liberdade e de transmissão de valores, culturas e saberes também tradicionais.

É verdade, a escola continua transmitindo valores e cultura, contudo esses valores que estão sendo passados atualmente são os da ideologia neoliberal (trabalho e lucro) e a cultura é a de massa globalizante, que, em vez de contribuir para uma humanização, faz é impulsionar os gastos, ou seja, "consumir cultura". Laval (2004), para criticar essa escola perdida e destituída de seus valores, empregou o termo "a escola englobada", fazendo referência à influência da globalização e da profissionalização sofrida pela instituição escolar.

Para Ianni (1997), no último milênio, percebe-se que o homem assistiu a grandes mudanças nos campos sócio-econômico, político, cultural, cientifico e tecnológico. Entretanto, dentre essas mudanças, nada se compara à

globalização, que influencia todas as áreas de atuação. A globalização desafia radicalmente os quadros de referências sociais, educativos, familiares e políticos, e a influência desse fenômeno global na educação desloca o espaço formativo do aluno e diminui o papel formador do professor (ele já não é mais necessário em razão das inovações tecnológicas).

Com a globalização a tecnologia ganha cada vez mais espaço, e sua vinculação pelo mundo é rápida, e o discurso em volta dela a torna imprescindível em qualquer lugar indo de um “mercadinho da esquina” até uma sala de aula de alfabetização. Laval (2004) comenta como o desenvolvimento das novas tecnologias na “era globalização” tem um lugar decisivo na aprendizagem de novos conhecimentos, estimados pela ideologia liberal como um componente essencial do sucesso econômico. Essa articulação entre as atividades intelectuais e produtivas não é um acontecimento recente. Já havia sido destacado, como comenta Laval (2004), por Marx em sua obra *O capital*, que insistia na submissão das ciências à lógica da acumulação do capital.

Mediante tal pensamento são discutidas nesse trabalho as orientações educacionais para (sempre) modernizar com instrumentos tecnológicos e buscar novas metodologias de ensino para que os alunos possam acompanhar as mudanças do mercado de trabalho do mundo global e “eficiente”, sugerindo assim uma adesão ao sistema capitalista neoliberal.

1.3 Os discursos educacionais atuais e a convocação de reforma

Se o desempenho escolar se baseia atualmente nos parâmetros competitivos do mercado, as orientações educacionais acabam passando por

constantes mudanças, pois o mundo empresarial “muda” e “adapta-se” rapidamente para obter lucros. Convém reconhecer que essas reformas na educação não estão “tão preocupadas” com o nível de formação, mas sim, nos dizeres de Enguita (2001, p. 155), com uma lógica que “deriva da necessidade de ajustar a educação ao mercado”.

Ao trazer os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e o Relatório Delors (1999) pretende-se mostrar que se trata de uma retórica que, embora bem articulada, justifica um perspectiva reducionista voltada para os imperativos mercadológicos.

1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Neste trabalho acadêmico serão analisados discursos autorizados oficialmente para averiguar as orientações que são transmitidas a educadores brasileiros (PCNs, 1999) e internacionais (Relatório Delors, 1999).

Ao analisar o desencadeamento discursivo proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é possível averiguar o modelo neoliberal da escola que desloca o conhecimento para uma mercadoria de consumo. Os PCNs referentes ao ensino de língua estrangeira dispõem:

> No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina **tão importante** como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam **sua integração num mundo globalizado** (BRASIL, 1999, p.49; grifos meus).

Para refletir sobre o papel que a cultura exerce na vida em sociedade e os efeitos produzidos pelo processo de globalização da cultura no processo

educacional, pode-se apontar a palavra **importância.** Outro ponto a se observar é que a materialidade lingüístico-discursiva apresentada nesta parte do documento pode ser remetida ao discurso capitalista. De fato, tal operação discursiva presentifica, no interior das teorias pedagógicas, uma estrutura que tenta colocar o aprendizado da língua estrangeira na posição de mercadoria a ser consumida. O desencadeamento discursivo no texto deixa transparecer sua identificação imaginária, que estimula o *status* de direcionamento para o mercado de trabalho e apresenta a língua inglesa como um "produto importante" a ser adquirido.

Então, a mudança discursiva na educação denota uma marca capitalista e de consumo, o que implica dizer que o discurso pedagógico sugere um sujeito como consumidor em potencial, ligado globalmente, sempre pronto para consumir, sendo que o objeto oferecido, o *conhecimento*, já deve estar pronto e embalado nas prateleiras, na tela da televisão, na educação à distância, nas teleconferências, no rádio.

Isso pode ser constatado nos PCNs:

> No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse *o* **caráter prático** que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e *a* **carência de professores com formação lingüística e pedagógica***,* por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva.
> Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da **carência de docentes com formação adequada** e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de **não** contar com **profissionais qualificados**. Agravando esse quadro, o país vivenciou a **escassez** de **materiais didáticos** que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes (BRASIL, 1999, p.51-52; grifos meus).

Algumas palavras foram destacadas para serem o fio condutor dos comentários. Pode-se questionar o que o documento entende por **caráter prático**. Arendt (2003) fala do pernicioso papel na crise atual da pedagogia em razão das teorias modernas de aprendizagem. O mundo moderno está seduzido por tudo que é rápido e prático, mas a mestranda não concebe ser possível orientar o ensino com essa abordagem. A complexidade da aquisição de uma segunda língua vai muito além de uma promessa de praticidade e rapidez. Pode-se entender que um computador seja rápido, ou um "microondas", prático, mas não se deve idealizar assim um curso de língua inglesa.

Nessa perspectiva, a crise e a banalização do ensino evidenciam uma concepção ilusória de facilidade e praticidade para o aluno consumir o ensino e, conseqüentemente, esvazia-se o lugar do saber. Essa tendência ditada pelo mercado capitalista faz que a escola seja balizada por uma hibridação, como diz Laval (2004), uma mistura de aspectos próprios e do setor mercantil (*serviço à clientela, espírito empreendedor*).

É possível fugir dessa orientação neoliberal de escola-empresa? Como se pode ensinar língua estrangeira para os alunos para além disso que se chamou de "caráter prático"? O ensino é um instrumento para assegurar a inserção do aluno no mercado de trabalho? Se a fonte desse ensino forem os documentos educacionais, os PCNs, publicações destinadas aos professores, não há quaisquer dificuldades para responder a essas indagações. Segundo eles, a passagem para o conhecimento é uma formulação do aluno (cliente), que aprende sozinho ou ajudado por colegas ou por seu professor, que não ensina, mas orienta, acalenta, recomenda, aconselha. Nessa perspectiva, os conteúdos

precisam ser divertidos, fáceis, dinâmicos e contextualizados, pois o aluno confere significado à matéria a ser ensinada.

Os PCNs, embora critiquem o tecnicismo, enaltece o uso das *técnicas* novas de ensino (paradoxalmente falam que não se trata disso) para facilitar ainda mais o processo ensino-aprendizado, para torná-lo divertido e abrangente. “Ter boas ferramentas seria, no fundo, o meio universal de remediar a crise de ensino”, observa Laval (2004, p. 210).

Os parâmetros mencionam a falta de **materiais didáticos**. Mas a quais materiais eles se referem; os eletrônicos; os computadores; os livros? Eles mesmos dizem que por material didático pode-se entender uma “latinha usada” na rua, por exemplo, tudo depende como o professor concebe esse material, ou seja, se ele destinar a esse fim ele se torna didático. Mas, se os PCNs consideram (não foi especificado no documento) materiais didáticos “aparatos” e “aparelhos” que instrumentalizam e que tornam tudo mais fácil, mais divertido, talvez a escola tenha escassez deste material por serem caros.

Entretanto, se material didático é aquele que se destina a um fim de ensino, ele não precisa ser caro e “incentivador” como referido nos PCNs. Inverteram-se os papéis, ou seja, o material deve ser “incentivador”; não o professor. O que vem a ser um bom livro, ou um livro “que incentiva”? É um livro com muitas figuras, com muitas cores, um livro que fala? Deixa-se transparecer a mensagem de que não se precisa mais do professor, basta ter bons instrumentos.

Os PCNs referem-se de forma breve à “carência de professores com formação lingüística e pedagógica e à carência de docentes com formação adequada” (BRASIL, 1999). É possível que haja professores que mal dominem a

matéria a ser ministrada, e se encontram apenas a poucos passos de seus alunos, mas o caminho não é “apostar” as fichas nos materiais didáticos, pois (por enquanto) eles necessitam do professor para serem utilizados. O caminho para uma educação melhor não é desvalorizar o professor e enaltecer os livros e adjacentes.

Com essa fundamentação, os projetos político-pedagógicos correm o risco de se esquecer de considerar que ensinar não se limita à criação nem de instrumentos “perfeitos”, nem ao ato de valorizar afetivamente o aluno, em vez de privilegiar o ensino, a transmissão de conteúdos, da história e da cultura. É notório que a relação com a educação vai muito além da matéria a ser dominada e deve-se, sim criar laços. No entanto, não se pode ficar só na emoção e na relação humana. Os laços afetivos são capitais para a escola, pois eles transmitem a relação com o simbólico, com a lei, com a própria escola. Os laços travados entre mestre e aluno convocam um sujeito desejante do saber que comparece na maioria das vezes[3]. Trata-se do desejo de aprender e não somente de inserção no mercado de trabalho, como sugere o documento:

> Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o **trabalho**. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público **a grande importância que o inglês** e o espanhol têm na **vida profissional** das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo **mercado de trabalho** (BRASIL, 1999, p. 53; grifos meus).

O desejo é singular a um sujeito, ou seja vai além da imposição mercadológica ou capitalista. Contudo, cabe também ao professor (família, Estado) o papel de incitar tal desejo, de apostar na vontade do saber e do

[3] A idéia central encontrada neste parágrafo, que também continua no decorrer deste item, foi desenvolvida com base nas anotações e discussões na disciplina Linguagem e Educação II dos professores doutores Cristóvão Giovani Burgarelli e Glacy Queirós de Roure, 2006.

aprender concomitantemente com a transmissão dos saberes específicos de cada matéria.

A transmissão está conectada à memória e à tradição. Pode-se dizer que a busca do ensino e da aprendizagem, no caso de uma língua estrangeira, constitui-se no processo de produção da memória, no qual as dimensões tanto do sujeito quanto do Outro revelam as suas implicações. Burgarelli (2005), ao refletir sobre tradição e transmissão diz:

> o sujeito, que reclama fazer a/na história, precisa segurar-se a uma história. Isso pode ajudar a entender o que se encontrava em questão naquele momento de nossa experiência: falar em nome de uma tradição, em nome de um passado, com seus conhecimentos e sua cultura, distingue-se completamente de adequar uma proposta de ensino a uma técnica, ou a uma metodologia tradicional (BURGARELLI, 2005, p. 47).

Então, o sujeito-professor deve acreditar que pode ensinar para atingir o objetivo almejado. Tomando por base essa aposta, ciente de que a experiência se diferencia do transmitido, um novo olhar pode ser lançado tanto ao curso da API, quanto ao material Intelook. Na escola fica a inscrição de uma retomada de uma educação tradicional, que não dispensa inclusive ensinar os aspectos gramaticais e formais da língua, as expressões pertinentes ao idioma, as flexões e a flexibilidades do inglês. Contudo, essa proposta não é clara e pacífica, ela contém paradoxos e contradições, pois ao propor uma educação tradicional conta-se também que ela terá que ser suplantada pelos alunos. Como é possível (sub)verter à instrumentalização do ensino? É concebível uma educação que não esteja voltada somente para atender as “exigências” (nos dizeres dos parâmetros) do mercado de trabalho? No campo da educação, manifesta-se atualmente a recusa da chamada educação tradicional. A esse respeito, Miranda comenta: “A imposição do novo como rechaço da tradição, no campo da educação, em

particular a educação escolar, é uma característica da reforma em curso no Brasil e em tantos outros países do mundo ocidental contemporâneo" (MIRANDA, 2003, p.227).

Essa elaboração de Miranda (2003) pode ajudar a discutir a proposta de ensino de língua estrangeira que será analisada no segundo capítulo. Mesmo não se direcionando para uma prática mecanicista, ela se encontra muito mais voltada para um ensino tradicional do que para uma orientação construtivista, presente nos PCNs, ou para o "liberalismo mimético que imita modelos estrangeiros acondicionado pela lucro" (LAVAL, 2004, p. 39). Porém, entende-se por ensino tradicional um ensino com suas implicações com o passado, com uma tradição, com uma história e com uma memória.

Arendt (2003), para decodificar a perda da tradição, começa por analisar a lacuna que há "entre o passado e o futuro" (também título de um de seus livros), a crise do mundo contemporâneo, que se traduz no campo intelectual pela perda da tradição. A autora discorre sobre a perda da tradição apontando que não existem limites para as mutações e aberrações das ações humanas e que a organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia, modificou o governo, criando novas formas de dominação, culminando na deformação de padrões morais. Diante desse fenômeno, a representação simbólica da sociedade (políticos, igreja, escola, família) que compunha a continuidade histórica da tradição se tornara inadequada, não só para fornecer regras para a ação, mas também para analisar e entender a realidade histórica e os acontecimentos do mundo moderno.

A esse respeito, a autora afirma:

> a perda, talvez inevitável em termos de realidade política, consumou-se, de qualquer modo, pelo olvido, por um lapso de memória que acometeu não apenas os herdeiros como, de certa forma, os atores, as testemunhas, aqueles que por um fugaz momento retiveram o tesouro (tradição) nas palmas de suas mãos [...] Isso porque a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo (ARENDT, 2003, p. 31).

A tradição tem um valor inestimável para a educação, pois ela confere ao professor um sentido, uma direção (ele não veio do nada, existe algo anterior a ele), possibilitando um ensino falado com autoridade, do lugar do Outro, do professor. Para posicionar-se com tal autoridade, é preciso que o professor tenha uma boa formação, pois ele precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado, o que exige um tempo maior de imersão na matéria.

Essa busca de ensinar ou de se aprender a falar inglês constitui-se no processo de produção de memória, no qual as dimensões tanto do sujeito quanto do Outro revelam as suas implicações. Burgarelli (2005, p.47), com base em Calligaris comenta que se trata de "uma construção pela qual o ser falante poderá supor-se como *sujeito de um desejo* e/ou, [...] como um *Sujeito Outro*. Porque existe primeiro desejo na linguagem, é possível que um desejo se determine quando um Sujeito lhe é suposto".

Só foi possível à pesquisadora fazer uma leitura desse material, após as disciplinas cursadas no Mestrado[4], em que foram discutidos conceitos da psicanálise, da lingüística e da cultura de massa, possibilitando desenvolver raciocínios que reconhecem uma educação baseada mais na emoção e no tecnicismo instrumental do que uma educação visando ao ensino como formação humanística e sócio-cultural.

[4] Pode-se destacar "Linguagem e Educação II", no primeiro semestre de 2006, ministrada em conjunto pelos professores doutores Cristóvão Giovani Burgarelli e Glacy Queirós de Roure.

Mas por que fazer uso mais da emoção do que dos conteúdos específicos das matérias? Uma das possíveis respostas seria uma forma de controlar o aluno pela emoção. É mais fácil emocionar do que lecionar ou educar. Como dito anteriormente, a mídia e a propaganda entram como forte contribuintes desse processo de criar empatias e sentimentos de adesão. Aí entram em questão principalmente as escolas particulares. A ideologia neoliberal ao falar sempre no livre mercado abre mais espaço para essas escolas particulares, que, ao se "intitularem" empresas, estão mais propícias a usar as técnicas comerciais de adesão a um produto (educação).

Como as escolas particulares se denominam empresas elas podem utilizar da propaganda. A mídia e a publicidade "em razão do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade" (MOREIRA, 2003, p.205), possibilitam vincular "a emoção" na educação, ou seja, criando adesão, simpatia e até "minimizando sofrimentos" da aprendizagem.

A propaganda é uma poderosa "arma" de convencimento de adesão à causa neoliberal em escolas particulares de língua estrangeira, que abarca crianças, adolescentes e adultos. Como a escola API ministra aulas somente para adultos determinados comentários e impressões já foram percebidos pela mestranda. Alguns alunos da escola acreditam que o único meio de se aprender inglês é via uma escola particular da língua alvo. Alunos que estudaram inglês apenas na educação fundamental estão convictos de que o caminho para o domínio do inglês são as escolas particulares. Eles são levados a acreditar que não falam pelo simples motivo de não terem estudado em uma escola particular.

Percebe-se, claramente, como essas escolas dominam o imaginário do aluno dando uma “falsa” garantia de aprendizado total e domínio da língua. Algumas escolas propagandeam que se você não aprender em um ano seu dinheiro será devolvido. Elas chegam a alegar que elas têm um inglês diferenciado, mas pode-se inquirir se essas escolas não “ensinam uma outra língua”. A publicidade criou o inglês das escolas particulares, ou seja, um inglês “bem melhor”, um inglês sem complicação, um inglês mais fácil de ser entendido e aprendido.

Nos dizeres de Moreira:

> A publicidade é praticamente onipresente; ao tornar-se um “ambiente” no qual nascemos e crescemos, ela tende a ser considerada como “algo natural” e parte constituinte da realidade; Ela é invasiva, sutil e atua subliminarmente[...]; não visa o convencimento, mas a sedução; não trabalha apenas pelo aumento das vendas, mas quer criar hábitos e fidelidades; não fala sobre bens concretos, mas de um estilo de vida, de um modo de ser; a publicidade não vende simplesmente produtos: ela forja uma empatia com a mercadoria, estimula atitudes favoráveis ao consumo, adestra o desejo e dá formato ao gosto [...]; a publicidade quer alterar formas de percepção da realidade, as imagens têm a função de redescrever a realidade [...], p.206; ela educa crianças e adultos ao estabelecerem reiteradamente uma relação entre consumo e promessa de felicidade; o importante é sentir-se bem e “ser feliz” [...]; a publicidade funciona explorando e cultivando o desejo mimético das pessoas, a vontade de imitar e copiar, de possuir os bens e as coisas do outro [...], p. 207; a pedagogia da publicidade induz muito mais à coesão social e à mentalidade afirmativa (Adorno) do que ao dissenso coletivo, p.208 (MOREIRA, 2003, p.206-208).

Para Moreira (2003), a mídia e a publicidade têm um poder de implicações no processo social, ou, por assim dizer, na ordem cultural (esclarecedora ou alienante). Inseridas na ordem simbólica, encaixam “como uma luva” nas escolas, que também são instituições transmissoras da cultura, portanto simbólicas.

Pode-se fazer uma relação, atualmente, entre indústria cultural, que vende suas mercadorias de divertimento, e a educação, que vende suas mercadorias de conhecimento. Para se adquirir a cultura de massa deve-se consumir, ou seja, a diversão atualmente está ligada ao gasto (shoppings) e a educação cara e

onerosa transmite seu conhecimento através das escolas-empresas possibilitando a melhoria de vida para posteriormente acumular o capital para consumir mais.

Esse ciclo entre estudo e consumo parece estar muito bem atrelado e a "parceria" comércio e escola tornam-se poderosos produtores de riquezas. Ao apreciar a adesão entre escola e empresa pode-se compreender, também, a intensa união entre propaganda e escolas particulares, que acabam por utilizar das mesmas "emoções" e técnicas de convencimento para o "consumo" de seus produtos.

Pode-se concluir, ao caminhar com as analises feitas nessa dissertação, que se chegou ao entendimento de que a sociedade parece ser cada vez mais impulsionada à escolarização, ao desenvolvimento econômico e à diversão. Talvez o maior representante dessa "tríade" de sucesso seja os Estado Unidos da América, que emergiram não só como potência política e econômica, mas também, como o novo produtor (Hollywood) da diversão em massa. Agora as escolas de língua inglesa têm mais um "arsenal" no convencimento para os alunos aprenderem o idioma inglês. O aprendizado é necessário para se divertir, para trabalhar, para viajar e para estudar. O inglês torna-se um "instrumento" de emancipação, de divertimento e um meio de ascensão social.

Conclui-se que o discurso oficial não se posiciona de forma tão diferente do dito no mundo empresarial, apesar de seus documentos serem cheios de sutilizas e "bater na tecla" do ensino como melhoria de vida, pode-se fazer uma leitura neoliberal nas entrelinhas. A educação, de forma gradual, vai perdendo seus valores formadores (ensinar e educar) para se apoiar na emoção e na direção de "produtora" de mão-de-obra para o mercado.

É nesse contexto que se pode introduzir a discussão do papel dos educadores. É muito improvável pensar nesse professor que não esteja sob a influência mercantil e construtivista da educação. Existe aí uma tensão, pois se por um lado ele é representante de um saber histórico e deve transmitir essa matéria, por outro, ele é formado também por uma filiação discursiva existente na educação de “ajudar”, de orientar o aluno, e acaba ficando mais na emoção do que na educação.

Os educadores não podem esquecer o valor contido no ato de ensinar, e acima de tudo, ser responsáveis pela matéria transmitida. Não é suficiente ser um professor “legal e compreensivo”, deve-se ser um professor apto a ensinar a matéria. A mestranda, evocando mais uma vez sua experiência, percebe que vários *aventureiros* acreditam que para ministrar aulas da língua inglesa é suficiente o domínio da linguagem oral. Eles desconhecem a importância do conhecimento gramatical e estrutural da língua, questões centrais para a transmissão do saber lingüístico. O professor, para “deter” a autoridade, precisa conhecer o saber específico de sua matéria, e essa autoridade confere-lhe uma responsabilidade particular em relação ao aluno.

A educação tradicional foi criticada e anunciada como tirânica e detentora de uma prática autoritária que não reconhece a autonomia do sujeito. Algumas conseqüências podem ser percebidas dessa concepção de crítica ao ensino tradicional. Miranda no que concerne ao assunto, diz:

> primeiro, a ênfase dada a valores, conhecimentos e processos, como se estes fossem puramente individualizados e, portanto, exclusivamente psicológicos, numa visão estreita de psicologia, em detrimento da compreensão da dimensão social desses valores, conhecimentos e processos. Segundo, a qualificação dos processos que supõem o exercício da autoridade (dos pais, dos professores, por exemplo) como se fosse tão simplesmente um exercício autoritário do poder. Terceiro, a negação da legitimidade formadora dos acontecimentos já acumulados, no suposto de que um conhecimento só é legítimo se validado pelo processo individual (ainda

> que compartilhado) de descoberta, aquisição ou significação dos conteúdos (MIRANDA, 2003, p. 227).

Para se falar em tradição é necessário conhecer o pensamento e a cultura clássica para poder analisar as perdas e evoluções sofridas na educação[5]. *A república* de Platão (2000) é um livro que suscita reflexões importantes para o ensino, pois partindo de uma crítica à educação, até então feita com base em Homero, Platão criou um centro de estudos superiores, a Academia, que junto com o Liceu de Aristóteles ditaram por muito tempo a maior parte do saber científico ocidental. Ele criticou também a democracia grega, que era imperfeita, múltipla, (o múltiplo era o imperfeito). Ele busca em seu trabalho a esfera abstrata: o uno, o perfeito, o ideal, as idéias e acima de tudo "o bem". Alguns acreditam que sua obra é utópica, mas, nos dizeres do professor Ildeu, não é o caso, pois Platão busca a perfeição e o ideal.

A admiração, o espanto, a suspensão do juízo de que nos fala Platão (2000) está na origem da filosofia e constitui sua existência, pois a faz caminhar rumo à idéia, ao ser, à essência, buscando o universal, o todo, e a justiça na *pólis*. Nota-se nos diálogos da obra sua intenção de tecer questionamentos para indagar o que vem a ser o homem justo e mostrar o seu não contentamento com o dado, o instituído, mas sim, contestar o real, suscitar a dúvida, o questionamento, a interrogação do sentido, da natureza da existência, procurando tudo compreender e negar a verdade pronta e acabada que se institui.

No Livro I – 336 b X (PLATÃO, 2000), Trasímaco interrompe a conversa e emite sua opinião de forma rude e grosseira, insinuando que Sócrates nada

[5] Nesse tocante, a disciplina Filosofia e Educação I, do professor doutor Ildeu Coelho, cursada no primeiro semestre de 2005, foi fundamental. Os comentários acerca desta matéria é demarcado pelas anotações feitas em sala de aula.

responde sobre a justiça e somente indaga, pergunta. Contudo nosso interlocutor não sabe que filosofar é aspirar, estar a caminho e acima de tudo perguntar, inclusive o que é a própria filosofia.

Porque, afinal de contas, não devemos definir a filosofia, interessa perguntar o que ela tem sido e como tem se constituído, que problemas tem posto e que contribuição traz para que se possa compreendê-los e resolvê-los. “Pode-se mesmo dizer que a filosofia é um debate que não se encerra nunca, está sempre em um processo de argüição, de pensamento, de crítica de forma ampla e rigorosa, por isso ela se afasta de um conjunto de respostas”[6], como queria Trasímaco.

O filósofo, com suas análises, ajuda a compreender as estreitas relações com a sociedade. Mas não só entendê-las, mas talvez modificá-las e esse despertar da consciência do que é, e do que deveria ser a sociedade, nos possibilita idealizar uma melhoria moral, espiritual, ética, política e educacional. Platão (2000) menciona a possibilidade de avanço em todas essas áreas via reflexões filosóficas, mas aqui, interessa-se por educação.

A educação clássica proposta e mencionada na obra de Platão (2000) não se posiciona como um “passe de mágica” solucionador de todos os problemas da humanidade. Ela deve seguir uma tradição, porém, ela própria, a educação, necessita de analise permanente. A filosofia nos ensina que tudo tem que estar sob o crivo de apreciação e crítica, e a educação não foge à regra. A educação passa pelas mesmas crises de conteúdo e valores, tal qual a sociedade.

[6] Fala do professor Ildeu Coelho durante a aula de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Não há como “fugir” das crises nem da sociedade, nem da educação, pois não se deve ter idéias românticas de que a mudança depende apenas do indivíduo, isso considerando que, num processo, que geralmente é longo, outros entraves vão surgindo e estão aquém da pessoa e da sociedade também. Até o presente momento não foi criada nenhuma fórmula para resolver os problemas sociais e educativos. Mas o fato de não existir nem o caminho, nem o ato perfeito para resolver os problemas que surgem não é motivo para não se tentar uma aposta. Os avanços podem surgir das indagações, e estas não devem ser abandonadas, uma vez que a dúvida é a base de muitas formulações cientificas, filosóficas e educacionais.

A análise desta dissertação foi impulsionada pela dúvida, pela falta de certeza nos caminhos que a educação deveria seguir. O ensino precisaria conduzir rumo à autonomia, mas a humanidade, infelizmente, está voltado para a produtividade, para o mercado de trabalho e para as realizações pessoais. É por isso que algumas matérias da Faculdade de Educação[7] foram trazidas para este trabalho acadêmico, no intuito de caminhar com as reflexões, com os questionamentos em relação às mudanças e as influências da ideologia neoliberal na escola.

As questões originadas do curso foram extremamente valiosas para os alunos fazerem uma analise histórica das mudanças no seio da escola e perceberem como paulatinamente a instituição foi perdendo sua função de

[7] Ao trazer a leitura de Platão (2000), foi possível vinculá-la com a disciplina Sociedade, Saber e Educação, da professora doutora Marília Gouvêa de Miranda, que ministrou as aulas fazendo uma construção histórica do saber filosófico e científico (analisando prática e teoria), desde os filósofos clássicos passando por Descartes, Marx, Hegel até chegar ao pragmatismo de Dewey, para se discutirem as mudanças que ocorrem na área da educação.

“integração moral, lingüística e política” (LAVAL, 2004, p.7) e como a concepção utilitarista foi-se formando.

Hannah Arendt (2003) trabalha conceitos históricos para analisar a educação. Para ela a tradição do pensamento político ocidental iniciou-se com a filosofia de Platão e Aristóteles. Platão, ao discorrer sobre as condições políticas de Atenas e sobre as orientações do que ele considera ser um bom cidadão, alicerça a tradição da política ocidental (ARENDT, 2003). Ela comenta que, se a tradição do pensamento político ocidental se inicia com Platão, ela se finda com as teorias de Karl Marx. Segundo Arendt (2003, p. 44), Marx declara que a “filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser *realizada* unicamente na esfera da sociedade”. O fim anunciou-se quando um filósofo (Marx) põe em questão a filosofia, para poder praticá-la na política, e para a autora, o início e o fim da tradição têm pontos em comum:

> os problemas elementares da política jamais vêm tão claramente à luz, em sua urgência imediata e simples, como ao serem formulados pela primeira vez, e ao receber seu desafio final. O início [...] é como um “acorde fundamental” que ressoa em infindáveis modulações através de toda a história do pensamento ocidental. Somente o início e o fim são, por assim dizer, puros e sem modulação; e o acorde fundamental, portanto, jamais atinge seus ouvintes com maior força e beleza do que ao enviar pela primeira vez seu som harmonizador ao mundo, e nunca de forma irritante e dissonante que ao continuar a ser ouvido em um mundo cujos sons – e pensamento – não pode mais harmonizar (ARENDT, 2003, p. 44).

Marx modificou a tradicional relação entre pensamento e ação, contemplação e trabalho, filosofia e política feita por Platão e Aristóteles. Para Arendt (2003), as mais relevantes mudanças são os prognósticos de que, sob as categorias de uma *humanidade socializada*, o *Estado desaparece* e de que a produtividade do trabalho é tão grande, que, de alguma maneira, eliminará o próprio trabalho, possibilitando uma quantidade indefinida de tempo de lazer às

pessoas. “Essas afirmações, além de serem predições, evidentemente contêm o ideal de Marx da melhor forma de sociedade” (ARENDT, 2003, p. 45).

Pode-se deduzir daí que o lazer não significa mais ócio, mas sim, mais um meio entre os vários existentes de consumo. É possível caminhar para a dedução de que várias áreas (estudo, trabalho, diversão) se inserem como consumo, e o lazer tornou-se uma mercadoria: “o constante aumento de lazer para as massas é um fato em todos os países industrializados” (ARENDT, 2003, p. 47).

Marx compreendeu as mudanças que se apregoavam na revolução industrial. Com base nisso cabe indagar se elas só se firmariam sob condições de socialização dos meios de produção. Mas o que se pode concluir dessa virada de pensamento filosófico em relação ao Estado? A virada deu-se no campo filosófico e político e foram se estendendo às outras áreas da sociedade até chegar em à educação. Ao fazer uma retrospectiva histórica, percebe-se que em Atenas somente os homens cultos e bons poderiam se ocupar da política, por ser algo complexo e difícil. O ateniense só era cidadão por dispor de tempo livre para o lazer. O trabalho sem qualquer lazer era para o escravo, que não era considerado cidadão.

Marx também idealiza a libertação do trabalho, mas mediante uma sociedade sem classe e sem Estado, onde todos teriam tempo livre para se libertar até mesmo da política (ARENDT, 2003). A leitura da mestranda a partir da articulação entre as duas disciplinas referidas é que, para Marx, a política deveria tornar-se algo tão simples que qualquer um poderia se ocupar dela, ao contrário

do que acontecia na *polis*[8]*.* Uma sociedade praticamente sem trabalho e sem Estado invadiu a imaginação de muitos, e a sociedade ocidental moderna, com essa virada de tradição política, usa-a para fazer o cidadão comum trabalhar ainda mais, para supostamente um dia ter tempo para o lazer, para obter um ganho material maior, o que equivale dizer mais diversão, pois diversão é consumo.

Arendt (2003) analisa *O Capital* para averiguar as mudanças que Marx trouxe para os vários campos do conhecimento humano. Assim ela comenta a frase de Marx "O trabalho criou o homem":

> [...] significa, em primeiro lugar, que o trabalho, e não Deus, criou o homem; em segundo lugar, que o homem, na medida em que é humano, cria a si mesmo, que sua humanidade é resultado de sua própria atividade; significa, em terceiro lugar, que aquilo que distingue o homem do animal, sua *diferentia specifica*, não é a razão, mas sim o trabalho, e que ele não é um *animal rationale*, mas sim um *animal laborans*.[...] Marx desafia assim o Deus tradicional, o juízo tradicional sobre o trabalho e a tradicional glorificação da razão (ARENDT, 2003, p.48).

Essas mudanças no analisar do homem, como um ser criado pelo trabalho, é fundamental para a compreensão da política, das estruturas da sociedade e conseqüentemente da educação. Conclui-se que a virada dessas tradições transformou o homem, em todas as suas atividades e pensamentos, como objeto e instrumento de trabalho e que a percepção dessa virada se apreende nos discursos oficiais (PCNs), que estão consoantes com o pensamento atual e tudo parece seguir uma lógica natural, segundo a qual se deve aprender a língua inglesa, por exemplo, para poder se comunicar com o mundo, ter mais oportunidades no trabalho, maior empregabilidade, caminhar rumo ao sucesso, e conseqüentemente, dispor de mais tempo livre para o lazer.

---

[8] Uma possível reflexão que a mestranda traz pra a dissertação é pensar na atualidade como se configura o Estado. Vivemos em uma sociedade praticamente sem Estado (diferentemente do que ocorria na Grécia antiga), que se ausenta de suas obrigações com o cidadão e com uma supervalorização do lazer e do trabalho.

Acerca da aprendizagem do idioma inglês, os PCNs afirmam:

> ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve: Saber distinguir entre as variantes lingüísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita) (BRASIL, 1999, p. 63).

O documento assinala que os componentes citados não devem ser entendidos como segmentos independentes. A compartimentalização que nele figura tem caráter puramente didático, e todos os componentes, no ato comunicativo, devem estar perfeitamente inter-relacionados e interligados. Os aspectos gramaticais, portanto, não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas.

Os PCNs afirmam que um determinado indivíduo, para possuir uma competência comunicativa em uma dada língua, “necessita bom domínio de cada um dos seus componentes”. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa dispor da competência sócio-lingüística, da competência discursiva e da competência estratégica, que constituem, no entendimento dos PCNs, os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio.

Aprender uma segunda língua não é tão simples assim, ou seja, não basta possuir um bom domínio nas competências. Na língua inglesa, as palavras não têm seus significados tão explicitados (como em nenhuma língua), e vários verbos possuem o mesmo significado diferenciados apenas pelo substantivo que o

segue, como no exemplos: *I make some coffee* ou *I do my homework*. Nesse caso, os dois verbos (make/do) têm o sentido de *fazer*, contudo são diferentes e exigem explicitação. Não se pode cair num "tanto faz", pois se o aluno elege um destas formas incorreta, ele estaria errado, entretanto, de acordo com os PCNs, ele deve se "comunicar" (de qualquer maneira, sem se ater as regras da língua?)

Uma língua tem sua historia, que se implica diretamente com a cultura de um povo. O individuo não pode, portanto, comandar esse processo; ao contrario é a partir dessa historia e dessa cultura que ele será constituído. A intenção de trazer para esta dissertação esse comentário é para de alguma forma pontuar a perda da tradição e arrefecimento cultural na escola. Arendt (2003) pontua na história as duas vezes que o homem realmente esteve consciente da tradição: na Grécia clássica e no período romântico. Nas palavras da autora:

> Na verdade, apenar por duas vezes, em nossa história, encontramos períodos nos quais os homens são conscientes e mesmo superconscientes do fato da tradição, identificando a idade como tal com autoridade. Isto aconteceu pela primeira vez quando os romanos adotaram o pensamento e a cultura da Grécia clássica [...] Não encontramos novamente, até o período romântico, uma exaltada consciência e glorificação da tradição. [...] Hoje, a tradição é algumas vezes considerada como um conceito essencialmente romântico, porém o Romantismo não faz mais que situar a discussão da tradição na agenda do século XIX; sua glorificação do passado apenas serviu para assinalar o momento em que a época moderna estava prestes a transformar nosso mundo e as circunstâncias em geral a tal ponto que uma confiança inquestionada na tradição não mais fosse possível (ARENDT, 2003, p. 53).

Aliás, a escola ainda continua a transmitir a cultura, contudo cabe perguntar que tipo de cultura está sendo transmitido na instituição escolar. Mas, além de a cultura ser paradoxal, pois ela aliena e informa, ela pode servir como meio de inserção social? Mesmo se tratando da cultura estrangeira dos países ricos, que almejam, "uma modernização da sociedade [...] para eficácia global da economia" (LAVAL, 2004, p.11)?

A globalização cria novos desafios à educação como teoria e prática, pois ela muda o espaço formativo; dependendo do lado em que se está, deve-se estudar e conhecer culturas estrangeiras para entender o processo de dominação que elas exercem sobre as demais. A acumulação de riquezas desses países aumenta, e cada vez mais a perpetuação da dominação eleva-se. A ênfase que os PCNs dão à necessidade de conhecer outras culturas talvez faça parte do "ideário neoliberal" (expressão utilizada em Laval).

Cresce a importância das injunções externas, configurando a dinâmica da globalização, e pode diminuir a importância das forças sociais e educacionais internas, no que se refere à organização escolar, à ideologia da educação, das mais concretas às mais abstratas ações no âmbito educacional. Cabe, então, reconhecer que está em curso uma crise generalizada da educação e de suas diretrizes, uma lacuna crescente entre educação-cultura-governo-sociedade, pois são evidentes os descompassos entre eles.

Um outro ponto que pode ser importante a essa discussão é a questão do livro didático, pois a mestranda desenvolveu seu material "acreditando" que esse era o "atalho" para se ensinar inglês. O Ministério da Educação distribui, desde 1985, livros didáticos aos alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública. Em sua proposta inicial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) previa, apenas, a escolha dos livros pelo professor, com a conseqüente distribuição pelo MEC. A partir de 1993, evidenciou-se a necessidade de uma análise do material distribuído, com o objetivo de garantir a *qualidade* desses livros e, por conseguinte, a perpetuação da racionalidade tecnológica massificada do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Em 1995, o Ministério da Educação começou a desenvolver ações que visavam à melhoria da qualidade do livro didático utilizado nas escolas públicas de todo o país. Para tanto, em junho do referido ano, foi realizada uma mesa redonda intitulada *Como melhorar a escolha do livro didático*, tendo esse evento o objetivo de coletar subsídios para o estabelecimento de uma política para o livro didático que assegurasse sua qualidade. Em outubro daquele ano, foi realizado o seminário *Livro didático: conteúdos e processos de avaliação* (BRASIL, 2004), que contou com a participação de especialistas de diversas áreas, de palestrantes e das entidades representativas de editores e autores de livros, e teve como objetivo estabelecer critérios para análise de livros didáticos.

O reação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) levou o MEC à ampliação das ações de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o ensino médio. Essa iniciativa veio fomentar ainda mais a discussão que se estabelecia desde o início das avaliações acerca do papel do livro didático na escola, suas implicações pedagógicas, os critérios de avaliação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em sala de aula e a importância de uma escolha “consciente e autônoma” por parte dos professores. O Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) foi instituído pela Resolução n.º 38, de 15 de outubro de 2003, publicada no Diário Oficial da União e da Portaria Ministerial n.º 2.922. (BRASIL, MEC, 2003).

A avaliação dos livros do ensino médio tem em comum com o ensino fundamental a visão de que, por ser “o livro didático uma importante ferramenta para professores e alunos, deve ter características que permitam sua utilização

em diferentes contextos e realidades. Para tanto, é necessário contar com um material de apoio diversificado, flexível e abrangente" (BRASIL, PNLEM, 2003).

É indiscutível a importância do livro no ensino, mas deve-se ficar atento para ele não se tornar mais uma ferramenta de dominação e massificação do estudo. As reformas impostas à escola e seu material didático são, cada vez mais, "guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral "(LAVAL, 2004, p. 12).

1. 3.2 Relatório Delors

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi coordenado por *Jacques Delors*. Ele está publicado em forma de livro, no Brasil, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, MEC, 1999). Miranda (2003) entende que a análise do Relatório Delors possibilita o entendimento da política educacional contemporânea e a ênfase, (própria à ideologia neoliberal), dada à aprendizagem em detrimento do ensino. Considerar o discurso que sustenta essa proposta de reforma em todo o mundo, e como ela se posiciona tanto como retórica quanto como possibilidade real de transformação na educação, pode ajudar a entender seus limites e contradições (Miranda, 2003).

O relatório relaciona quatro pilares da educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**. O objetivo do primeiro pilar é combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O

aprender permite beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. O segundo propõe como finalidade adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Refere-se também a aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. O terceiro foca o desenvolvimento, a compreensão do outro e a percepção das interdependências em realizar projetos comuns e se preparar para gerir conflitos, respeitando o pluralismo de valores, da compreensão mútua e da paz. Já o último busca a ampliação da *personalidade,* de modo a estar à altura de agir cada vez com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para tanto, devem-se desenvolver as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Pode-se tomar como primeira ponte, para opor-se à completude proposta pelo relatório, os dizeres de Miranda, para quem esses saberes são “modalidades cognitivas, operativas e societárias de saberes, formuladas de uma perspectiva individualizada e, ao mesmo tempo, ensejadas pelos padrões de empregabilidade e de consumo da sociedade globalizada” (MIRANDA, 2003, p. 221).

As orientações educacionais modificam-se de acordo com o período social, político e cientifico de cada época e parece *natural* que a educação siga essas tendências. Para Laval (2004), compreender o papel do capitalismo no campo da educação é considerar que a nova ordem educativa que se apresenta está a

serviço da competitividade econômica e o enfrentamento desta nova influência no setor educativo possibilita discutir a escola mais abertamente. Não se pode abandonar inteiramente esse fator social imposto pela economia e nem se filiar a ele por completo. Entretanto, pode-se indagar qual o caminho a ser seguido.

Adorno (2003) em sua obra *Educação e emancipação*, comenta que a sua concepção inicial de educação não está ligada nem à modelagem de pessoas, nem a determinados modelos ideais e nem à simples transmissão de conhecimento.

> [...] eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico (ADORNO, 2003, p.141).

Adorno (2003) questiona se seria possível alguém se considerar no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Ao comentar sobre a educação com parâmetros rígidos, aponta ser uma contradição a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que “os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (*apud* ADORNO, 2003, p.141).

Ele menciona a dificuldade da emancipação, pois, para muitos, ela é um conceito ainda muito abstrato. Para falar em emancipação, o autor propõe uma reflexão, em um primeiro plano, sobre a organização do mundo em que se vive e sobre a ideologia dominante, pois “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (p. 143). A ideologia desempenha uma força tão grande sobre as pessoas, que supera toda a educação: “Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos

combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente" (ADORNO, 2003, p.143).

Em segundo plano, o autor ressalta a semelhança existente entre emancipação, conscientização e racionalidade. A realidade abarca um movimento de adaptação. A educação não pode ignorar o objetivo de adaptação e preparação dos homens para se nortearem no mundo. No entanto, essa educação "seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior" (ADORNO, 2003, p. 143). Para o autor, o conceito de educação para a consciência e para a racionalidade apresenta ambigüidades e talvez não seja possível superá-las na realidade, mas não se pode deixar de tentar resolver esse dilema, não se pode desviar desse impasse.

Adorno (2003) comenta que se pode caminhar em direção ao homem emancipado para transformá-lo em um modelo, em um "ideal orientador" (p.142). A sociedade está repleta de paradoxos e ela não sabe se orienta as pessoas para serem todas iguais, ou para serem únicas; se deseja uma consciência crítica e emancipada, ciente das debilidades e limites da educação, ou se anseia por uma educação que forma soldados bem educados, treinados e ajustados inteiramente à sociedade, o caminho mais provável da barbárie e da manipulação, ou se almeja modelos ideais de educação, transporte, alimentação, leitura, vestimenta, diversão, arte, etc.

O homem encontra-se num momento conturbado, pois, ao mesmo tempo em que, ele se organiza e escreve "relatórios" cheios de certezas no caminho que

a educação deve tomar, a sociedade (escola) se sente mais sem rumo e sem certezas do que nunca. Talvez sejam sintomas do que foi mencionado aqui anteriormente, a perda da tradição e as rupturas culturais sofridas nos tempos modernos. O homem se encontra rumo à semicultura:

> [...], ou seja, a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra "travada", porém não desaparecida. Para o frankfurtiano, a formação não pode ser absolutizada em relação à sociedade e aos homens que a produziram, daí a sua asseveração de que vivemos numa época de anacronismos, pois devemos reivindicar uma formação cultural numa sociedade que a privou de sua base. Essa é a chnce da sobrevivência da cultura, ou seja, a retomada da sua função de autocrítica, de sua qualidade de juízo existencial, na sociedade que debilita suas condições materiais e espirituais (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.58).

O paradoxo de como se educar e que tipo de cidadão a sociedade almeja é cada vez mais difícil de definir. Para Laval (2004), as contradições no quadro educacional se dão devido à passagem do conhecimento para uma produção, com sua valorização econômica, "uma fatalidade, um imperativo, ao qual nenhum ser razoável pode se furtar" (p. 21). O autor ao analisar algumas das mudanças culturais no seio da sociedade atual, classifica essa mudança tomando por base os conceitos mercadológicos neoliberais e os progressos tecno-científicos.

> a nova cultura, que hoje em dia chamaríamos de massa, não se propõe a reproduzir e reconduzir o esforço dos grandes gênios das gerações anteriores. Ela está subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico. A primeira subordinação tem, de longe, para Nietzsche, os efeitos mais importantes: se ela conduz à "extensão" e "ampliação" da cultura, é com a finalidade de aumentar a riqueza pessoal e coletiva (LAVAL, 2004, p. 21).

Como educação e cultura estão estreitamente ligadas, parece difícil imaginar uma educação que não esteja também banalizada pela cultura de massa, pela perda da tradição, subordinada a orientação capitalista. A tarefa em cultura parece ser, portanto, criar homens com saberes para adquirir patrimônio. Quanto mais homens cultos e estudados houver, mais ricos e felizes eles serão.

Esse é o papel que essa perspectiva atribui à escola: produzir um povo culto e educado para tirar disso vantagens pecuniárias. “O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano [...], mas um investimento rentável para os indivíduos”, assinala Laval (2004, p. 22).

Os discursos oficiais apregoam, a todo o momento, a importância da cultura para uma melhoria de vida, e o Relatório Delors não poderia deixar de discursar diferentemente. Este é um documento dirigido a todos os educadores no mundo inteiro. Mas cabe avaliar que seus fundamentos são a nova ordem mundial derivada no crescimento sem precedentes dos saberes para tornar legítima a questão da adaptação das mentalidades a esses saberes no campo do trabalho. Se, por um lado, a formação cultural promete uma possibilidade para a constituição do individuo autônomo, e o processo de formação refere-se à apropriação da cultura, por outro, é importante colocar em questão a sociedade capitalista que gera a cultura tal como ela se apresenta.

A necessidade básica da sociedade capitalista é a geração de riquezas, porém com a sua apropriação somente por alguns produz assim maiores desigualdades e caminha para a barbárie. Essa barbárie, que nos fala Adorno, também é conduzida pela escola (lugar de cultura e conhecimento) se manifestando numa crise da formação cultural. A esse respeito Adorno diz:

> [...] Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (*apud* RESENDE, 2003, p. 38).

Resende (2003), ao trazer a reflexão de Adorno, demonstra a complexidade ao se tratar de educação, pois reformas avulsas e propostas

pedagógicas não podem, por si só, resolver um problema que é “maior” que a instituição e sim da sociedade. É por isso que se deve questionar não somente a escola, mas sim, a sociedade (capitalista) e os indivíduos.

Assim, sendo, Adorno e Horkheimer (1986) empenharam-se em criticar o capitalismo totalitário, gerador da Segunda Guerra Mundial. Para os autores, a explicação está na crítica da razão iluminista, pois, em suas análises, a promessa da emancipação e melhoria na vida do homem, por mediação do progresso tecnológico, transformou a razão iluminista em instrumento. Ela se alastrou da ciência positiva moderna para outras áreas e produziu o oposto do que havia prometido, ou seja, não a liberdade, mas o aprisionamento do homem com suas máquinas e um trabalho incessante.

A educação pode criar resistência ao crescimento da manipulação das massas, mas não se pode esquecer os horrores do nazismo, pois Auschiwitz-Birkenau (campo de concentração localizado no sul da Polônia, símbolo do holocausto nazista) só foi possível porque a população alemã era *educada*, ou seja, submetida a uma educação conformista, alienante e desumana. Adorno (2001) lembra o paradoxo da educação, que liberta e aprisiona, que esclarece e que cega. Esse dilema que a educação apresenta nunca deve ser negligenciado, pois caso se considere a educação como algo pacífico e unilateral e se for maniqueísta nas análises, ou seja, separando o bem do mal, inevitavelmente incorre-se no erro.

Deve-se, assumir alguns conceitos, para conseguir enfrentar os dilemas, dialogar e superar os limites estabelecidos. Segundo os frankfurtianos, o homem

é produto da *indústria cultural*[9] . De um lado, trata-se de algo positivo, pois é um meio de estabelecer a dependência dos homens visto que a adesão de produtos contribui para a adaptação à sociedade industrial, e de outro, negativa, pois a indústria cultural não está preocupada com a formação educacional das pessoas, mas somente com a divulgação da própria ideologia de consumo, que promete o prazer e a ilusão material de melhoria de vida para o homem.

A formação especializada também faz parte da promessa, como forte possibilidade para a ascensão rumo à felicidade material. Os tratados sobre educação fazem reforçar o discurso capitalista de consumo, segundo o qual o indivíduo deve estudar mais para consumir mais.

Os educadores fazem parte do mundo em que vivem e são também influenciados pelo discurso do consumo, de um lado, esse tipo de racionalidade os constitui, mas de outro o seu papel consiste em buscar a subversão dessa ordem. É aqui que a mestranda se posiciona, na tentativa de modificar uma ordem educacional, que parece obrigar as escolas seguirem os mesmos padrões de ensino e adoção de livros caros e importados e acima de tudo padronizar até os professores, transformando-os em trabalhadores "uniformes e eficientes", prontos para ensinar e agradar.

Pode-se pôr em questão tanto o professor que agrada o aluno para manter-se no mercado de trabalho quanto àquele que não vincula o seu trabalho às questões próprias e atuais que seus alunos vivenciam. Se por um lado, esse professor não pode inserir-se na indústria da diversão para afagar nem ludibriar o aluno com garantias de emprego e gerar uma falsa sensação agradável de

[9] Indústria cultural, termo criado por Adorno (1995) engloba as diversas faces da relação entre economia e cultura no mundo contemporâneo.

aprendizado, por outro, ele deve ter a ética de educar, ou seja, de inscrever-se, de ser responsável pelo que o constitui como medida de ação educativa.

Laval (2004) define a escola e o professor como base da formação humana e não unicamente um lugar de formação de profissionais. A profissionalização é um dos alicerces da nova ordem escolar e o neoliberalismo instiga a adesão dessa lógica. Ela tornou-se uma medida que reinterpreta todos os atos e todos os alcances pedagógicos em função de um único fim, o lucro. A esse respeito, o autor trouxe uma citação:

> essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade. Sem dúvida, ela geralmente se apresentou como uma via de modernização do sistema escolar e mesmo como a via régia de sua democratização. Mas ela constitui sobretudo uma rentabilidade da empresa, quando não, estigmatiza a educação pública (OBIN *apud* LAVAL, 2004, p. 66).

Conclui-se que, quando o Relatório Delors afirma que escola e empresa são locais de aquisição de saberes complementares, pode parecer uma asserção inocente e evidente. Mas, seus pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) parecem convergir para a lógica de mercado visando à profissionalização dos alunos e da instituição escolar.

Para Laval (2004, p. 67), “a profissionalização dos estudos é uma dimensão sem dúvida incontornável na sociedade. A escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de sucesso social e profissional”. Seguindo esse raciocínio, empresas e escolas devem trabalhar juntas para o sucesso e profissionalização do aluno. Essa lógica permite inferir que “não se pode mais conceber uma escola como uma ilha separada da sociedade e da economia, é preciso aceitar que as empresas contribuam na definição do

conteúdo e dos métodos de ensino" (CERI[10] *apud* LAVAL, 2004, p. 70). Mais do que propriamente uma parceria, como apregoa os documentos e as novas publicações, pode-se dizer de uma dominação pelo capital. O autor aponta que:

> em todos os países capitalistas, os desejos do patronato e de suas organizações têm o mesmo sentido: determinar de maneira mais precisa o conteúdo das formações a fim de dispor de uma mão-de-obra mais "empregável" e mais capaz de utilizar as ferramentas técnicas mais modernas (LAVAL, 2004, p.71).

Esse é o canto da sereia[11], pois o capitalismo neoliberal é muito atraente, no entanto este trabalho se propõe a, pelo menos, questionar e duvidar do estabelecido, do instituído e da lógica de mercado; resistir ao *novo* dogma que impõe uma universalização da educação e a profissionalização da escola.

CAPÍTULO II

UMA (SUB)VERSÃO À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS

> O ser humano, que sem dúvida é assim chamado porque nada mais é que o húmus da linguagem, só tem que se emparelhar, digo, se apalavrar com esse aparelho.
>
> Jacques Lacan

[10] CERI. Canadian Energy Research Institute.
[11] Metáfora presente em Adorno.

No primeiro capítulo desta dissertação, foi apontada uma das possíveis razões das transformações que afetaram o campo educativo nas últimas décadas – como a ideologia neoliberal se instala discursivamente na constante reforma e na busca de melhorias adaptáveis ao mercado de trabalho. Trata-se da escola que considera a educação como um bem privado e cujo valor é conduzido pelo econômico e pelo lucro. Também é assinalado como o discurso político prega uma ideologia de lógicas de mercado a serviço do capital, a globalização e o modo pelo qual ela influencia a escola e a educação ajustado ao interesse econômico.

Neste capítulo, a discussão apoiar-se-á na critica à instrumentalidade, com base no referencial teórico-metodológico de Laval (2004), pretende-se mostrar a relação entre a ideologia neoliberal e a instrumentalização do ensino com um recorte no material didático Intelook, material concebido como uma possibilidade para o enfrentamento de uma (sub)versão no ensino de línguas estrangeiras.

2.1 Instrumentalização

Para Laval (2004) desde o século XVI a educação vem desenvolvendo um ponto de vista utilitarista no ensino. O autor explana como as mudanças na concepção da educação foram surgindo com a diminuição da religiosidade na sociedade medieval ocidental e se tornou mais científica e técnica. Embora não seja justo atribuir a Descartes (2003) uma mentalidade utilitarista e instrumental, é

possível perceber que o pensamento utilitarista pôde tirar proveito dessa virada de uma sociedade menos religiosa para uma mais cientifica[12].

Entretanto Descartes (2003) modifica esse pensamento medieval religioso, sem, todavia, negar sua fé, ou ainda, guardando alguns traços existentes da filosofia dominante da época, a escolástica. Em 1637 é publicado em francês, sem o nome do autor (talvez por medo da reação da igreja) o livro o Discurso do Método, que é dividido em seis partes. Na primeira, ele escreve algumas considerações acerca da ciência; na segunda, as principais regras do método; na terceira, regras morais advindas do método; na quarta, as razões da prova da existência de Deus (metafísica); na quinta, questões de física (batimento do coração) e a diferença da alma humana e dos animais; E nas considerações finais, as razões que o fizeram escrever.

Descartes (2003), com sua obra, fundamenta a filosofia chamada de *cogito*, abreviação da expressão *cogito, ergo sum*. Devido sua célebre frase – "penso, logo existo", ele evidencia que o pensamento é um atributo humano e não divino. Nas palavras do autor:

> mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 2003, p. 38).

O autor a partir do método que desenvolveu inicia seus questionamentos até concluir que o raciocínio e o pensamento advêm do homem. Ao final de sua

[12] No prefácio do Discurso do método de René Descartes, J. M. Fateaud fala da filosofia da Escolástica, que é uma doutrina que através de conceitos filosóficos de Aristóteles organiza racionalmente os dados humanos na perspectiva da fé. Essa filosofia era concebida por homens da igreja católica e professores que queriam transmitir as idéias reveladas. Ao ser criado no século XIII ambicionava explicar aos fiéis que o pensamento humano, a razão, a existência neste mundo, ou seja, tudo era obra divina.

obra ele retoma esses questionamentos, retorna a Deus e conclui que ele é perfeito. Descartes iniciou uma reflexão se afastando da fé e sob esse ponto de vista ele modificou a relação ciência e fé, ao separá-las. Contudo, o aumento do conhecimento cientifico gerou, por assim dizer, um “mal-estar”, já naquela época. Como comenta Fateaud;

> O enriquecimento dos conhecimentos, entretanto, teve seu preço. Ao longo de todo o século XVI percebe-se, ao lado das marcas triunfantes da vontade de saber, uma nota de lassidão inquieta: “Da incerteza e da vaidade das ciências e das artes” (é o título de um livro de Agrippa de Netteshein); “ciência sem consciência não passa de ruína da alma” (Rabelais); “não se sabe nada” (Sanchez); “o que sei?” (Montaigne). Assim, o Renascimento, ao mesmo tempo que abriu novos horizontes, favoreceu o ceticismo. Mais exatamente, levou alguns homens, como Montaigne e Charron, a admitirem que a ciência permanece irremediavelmente incerta, mas que é definitivamente mais importante para o homem regrar sua conduta do que saber. Ou seja, do Renascimento originou-se uma filosofia resignada ao divórcio entre sabedoria e a ciência (FATEAUD[13] apud DESCARTES, 2003, p. XI).

Laval (2004) traçou, em sua obra, um marco temporal demonstrando que o despertar de um mundo mais científico e técnico foi gradualmente se destituindo dos embasamentos religiosos, inaugurado por Descartes. Essa mudança de uma sociedade menos religiosa e mais cientifica começou a trazer mudanças na educação, que também, continham influencias religiosas, e suas tradições e valores começaram a ser questionados. Para o autor, à medida que a sociedade se tornava menos tradicional e criadora de mais produtividade, a escola também era contraposta em seus valores fundamentais. Essa produtividade tinha como mola propulsora a ciência e a criação de novas tecnologias que ia buscar mais tecnologias e conhecimentos na escola. “O saber, conheceu uma transformação maior quando foi, cada vez mais, visto como uma ferramenta capaz de resolver problemas” (FREITAG *apud* LAVAL, 2004, p. 7).

[13] Texto do prefácio do Discurso do Método de René Descartes.

O autor ao fazer essa analise histórica exemplifica como as mudanças ocorridas na escola não são recentes e ao delinear as mudanças surgidas na era renascentista pode-se perceber que a separação entre ciência e igreja desencadearam uma “supervalorização” do conhecimento, tornando a ciência “um instrumento” para determinar nossas vidas visando à felicidade, prosperidade, saúde, sucesso profissional, pois esse novo conhecimento modificou a escola, o trabalho, as relações humanas, etc. Laval (2004) ilustra essas exacerbação do conhecimento na história:

> é, sem dúvida, Francis Bacon quem, no final do século 17, formula de maneira mais nítida a virada utilitarista que levará muitos séculos para ser completada: “Knowledge is power”, o saber é um poder. O indivíduo só quer saber para melhorar sua sorte e, isso, desde as primeiras experiências de criança. O homem em busca da felicidade aumenta os poderes de suas faculdades em decorrência do aperfeiçoamento de seu saber. A “grande rebelião baconiana”, segundo a fórmula de Spencer, contra a escolástica, concebe, assim, o saber como um estoque que se acumula, como um capital cuja função é aumentar a capacidade humana de domínio da natureza a fim de fazê-la servir melhor ao bem-estar (LAVAL, 2004, p. 07).

Essa evolução histórica do pensamento e da ciência reflete diretamente na escola, visto que o espaço escolar é um lugar de conhecimentos e disciplinas que envolvem técnica e ciência. Se a escola se via mais influenciada e modificada pelos progressos científicos naquela época, atualmente, pode-se dizer que, além das novas tecnologias, os entusiasmos e mudanças na escola são mais direcionados pela ideologia neoliberal.

Pode-se analisar a escola em dois tempos. Um que diz respeito às grandes transformações no momento da separação entre religiosidade e conhecimento, mostrando assim, como ciência, fé e conhecimento deveriam ser distintos, pois a escola deveria ensinar e não “catequizar”, transformando a ciência, neste sentido, a “razão de tudo” e, conseqüentemente, adulterando a educação para um instrumento para se chegar a esses novos saberes. Em um segundo tempo, essa

escola (já com seus saberes instrumentalizados) transforma-se mais uma vez, agora em um instrumento para o mercado, almejando redirecionar a escola como empresas lucrativas a serviço da economia (produtora de mão-de-obra).

Essa relação de que a escola é um espaço para se formar trabalhadores transforma a instituição em um produto “útil” a ser consumido. Em um mundo globalizado um dos melhores produtos a serem consumidos é o aprendizado do idioma inglês. Essa matéria, assim como várias outras, sofre os infortúnios de ver seus materiais e conteúdos transformados por essa instrumentalidade atual. Vale ressaltar aqui que o interesse deste trabalho não é discutir os estudos da teoria crítica, mas apenas tocar no ponto – instrumental – que diz respeito ao caráter cientificista das ciências humanas (crença ilimitada na base de dados empíricos e na administração como elucidação dos fenômenos sociais), para colocá-los em relação com a leitura de referencial teórico-metodológico de Laval (2004). Ou ainda, perceber como o discurso neoliberal escamoteia a intenção de uma instrumentalização como elemento de conformidade e de manutenção do *status quo capitalista,* visando, então, aos interesses de uma sociedade consumista.

Para a formação do cidadão, pode ser muito positivo o aprendizado de uma segunda língua, no tocante ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Seus conhecimentos (científicos ou culturais) do mundo ficam mais abrangentes em várias áreas de conhecimento, pois a língua inglesa, por ser falada em muitos países, possibilita estudos nos mais variados campos da atividade humana. Impulsionado por esse raciocínio de elevação geral do nível de vida e desenvolvimento das forças produtivas materiais os responsáveis pela educação também propõem mudanças no campo de atuação educacional.

A maioria dos documentos dos Fóruns de Educação Mundial vincula o aprendizado da língua inglesa a uma autonomia do indivíduo, a uma mundialização da educação em prol da humanidade. Por outro lado, embora o discurso ressalte que tudo se dá em nome da paz e por um mundo melhor, pode-se questionar o estabelecido, o instituído, para enxergar além das aparências. Deve-se perguntar o inquestionável “para se livrar do manto dessa aparência onipotente do sistema” (ADORNO *apud* ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.85).

Nos discursos oficiais, o aprendizado da língua inglesa aparece como um fator essencial de progresso para a sociedade. “O homem atual adapta-se à situação existente em nome do realismo, sente-se peça de um jogo e julga isso tudo normal, achando até que as coisas não poderiam ser diferentes do que são.” (ADORNO *apud* ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.85)

Apesar do discurso das políticas vigentes falarem da necessidade de igualdade no ensino, de utilização de instrumentos e métodos padrões para alcançar um ensino sistematizado para diferentes classes sociais, para aumentar o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca entre as culturas, para uma formação de valores, uma formação ética entre os alunos e mais homogenias, alguns autores fazem uma leitura diferente desses dizeres *inocentes* que propõem apenas melhorias, sem muitas tensões, contradições ou paradoxos.

A preocupação de uma educação *igual para todos*, aumentando a autonomia da escola e do aluno no ensino, seja em escolas públicas ou privadas, para Laval (2004), invoca o caráter de liberdade, ou seja, das livres escolhas. No

entanto, o ponto subentendido aí, que a inocência não permite enxergar, é que é impossível uma atuação sem qualquer interferência ou intervenção. Pouco se vê, por exemplo, que as escolas acabam, assim, submetidas à lógica do mercado e da competição por lucros.

A escola, portanto, passa a ser concebida atualmente, na sua constituição, na sua significação e na sua identidade, marcada pelo capital e pelas vias das identificações midiáticas – identificação imaginária – muito mais do que pela simbólica. E são nessas identificações imaginárias que as escolas de inglês se investem atualmente.

Essa identificação imaginária das escolas é reforçada pela tentativa da completude, da totalidade em sala de aula. Elas prometem a todos os alunos o sucesso e o êxito, sem jamais lidar com a falta ou o erro. As escolas prometem um sucesso e uma facilidade no aprendizado do inglês e criam seus materiais instrumentais para *garantir* perante o aluno – consumidor – que o curso é inovador e com uma nova abordagem. Ocorre um deslocamento do objeto do conhecimento para uma mercadoria a ser consumida.

Essa mercadoria é vendida pela sedução com técnicas de publicidade. As escolas particulares de inglês e os *e-learnings* forjam uma empatia com a mercadoria (livros, cds, dvds) e estimulam atitudes favoráveis ao consumo do curso. Ao instrumentalizarem os materiais didáticos e sofisticarem os livros, adicionando beleza e tecnologia, para Laval (2004), esconde-se o interesse econômico, pois não se trata de interesse pedagógico.

Levando em conta a atual situação do ensino de língua inglesa nas escolas particulares, a motivação para realizar este trabalho foi verificar a possibilidade de

apresentar propostas alternativas que possibilitam *questionar* ou *enfrentar* o embate dessa instrumentalização no ensino de língua inglesa nas escolas privadas. A palavra *fuga* não é utilizada aqui, pois fuga não é proposta de (sub)versão.

Questiona-se se a instrumentalização se equipara ao conceito de uniformidade na área de educação, pois de acordo com Laval (2004):

> Uma das palavras-chave que caracterizam a nova forma de escola é a da "diversidade" que se opõe à da "uniformidade" do antigo modelo. No entanto, a ambivalência da evolução em curso é surpreendente. Observa-se, de uma parte, uma descentralização intensificada, com maior autonomia deixada aos estabelecimentos nos domínios financeiro, pedagógico, administrativo e, de outra parte, certa centralização dos objetivos, dos programas, das prescrições metodológicas e dos exames? Qual é o sentido exato dessa evolução paradoxal? (LAVAL, 2004, p. 225).

A tese de Laval (2004) é que "essa nova forma" sustenta-se por rodeios retóricos e por argumentos autoritários geralmente empunhados e amparados pelas grandes organizações internacionais. Trata-se de um eufemismo, sendo que a lógica burocrática se oculta diante do que se promete de liberdade. Para o autor, uma maior autonomia das escolas reforça a idéia de um mercado sem impedimentos. Cresce o fascínio do mercado sem medição, tornando assim a escola mais próxima das empresas e servindo melhor aos interesses econômicos.

Ao propagar a idéia de uma escola mais livre para agir e atuar em seu domínio financeiro e administrativo esboça-se a imagem da própria empresa, ou a própria ideologia empresarial neoliberal, que transmite a imagem de uma educação mais descentralizada e democrática, mas na verdade muito mais subordinada à lógica de mercado, encorajando *as parcerias* entre escola e empresas. Nos dizeres de Laval,

> esboça a imagem idealizada de um serviço público mais descentralizado, graças a transferência de competências às coletividades locais; mais desconcentrado, graças

> à reorganização do estabelecimentos e dos serviços para os quais “redes” e “parcerias” são encorajadas, mais abertas à lógica econômica; mais diversificado segundo a clivagens sociais e culturais reconhecidas institucionalmente pelos “projetos” e “contratos”, e que se deixaria, de agora em diante, guiar mais pela demanda do usuário do que pelo imperativos da construção política e cultural da nação como corpo (LAVAL, 2004. p. 226).

A descentralização na área educacional é uma realidade na maioria dos países ocidentais e ela foi apresentada como a *grande reforma educacional*, pondo fim a séculos de centralização estatal. Então, foi concedida à escola uma maior *liberdade* de decisão financeira e administrativa. Mas, para Laval (2004), um mesmo termo pode designar políticas diferentes, ou remeter a políticas semelhantes, mas que tem efeitos diferentes, segundo o contexto. No domínio da educação, a vontade de mais liberdade e democracia pode levar não necessariamente ao caminho da democratização, mas sim ao da servidão mascarada.

Quando a escola ganhou mais autonomia, um olhar apressado levaria a crer que houve um favorecimento à expansão para uma verdadeira democracia de proximidade, de trocas de informações entre escolas, etc. Mas não foi isso que ocorreu, mesmo a escola tendo a legítima preocupação de aproximar da instituição a decisão do cidadão. Laval (2004, p. 227) retoma uma expressão que se encaixa na definição de cidadão, que, “segundo o discurso, é ao mesmo tempo, o ator, o usuário, o contribuinte, o leitor”. Ao trazer *a opinião do cidadão* para a escola, pretende-se encontrar o consumista, o empresário, o capitalista.

Para o autor,

> deter-se nessas fórmulas prontas seria, todavia, se proibir de considerar que, no contexto neoliberal, em um momento onde se impõem lógicas consumistas e onde a educação se torna ao mesmo tempo um fator econômico e um argumento eleitoral, a descentralização, não em si mesma, mas o modo como ela foi aplicada, acelerou a perda de autonomia de instituição escolar e conduziu a abandonar a referência a seu ideal de igualdade, notadamente na sua dimensão territorial (LAVAL, 2004, p. 227).

Deter-se no discurso da autonomia como somente positiva, seria não considerar que, no contexto neoliberal, no momento em que se impõem lógicas capitalistas, a descentralização aparece como caminho para “introduzir mudanças nos modos de ensinar, nos programas e nas relações com os alunos” (LAVAL, 2004, p. 227).

Percebe-se que a escola, como outras áreas também, se encontram presas em uma armadilha. Elas foram atraídas pelo discurso de melhoria, de democracia, de liberdade e atualmente se vêem coagidas por empresas e mercados. A percepção das necessidades em equipamentos nas escolas também se tornou alvo dos interesses econômicos de grandes empresas gráficas e de computadores. Em nome de uma educação mais democrática, essas empresas pressionam a adesão de seus materiais (*novamente)* uniformizados e *instrumentalizados* na educação.

Anteriormente a escola pública era obrigada a responder a uma política educacional e a obedecer a uma hierarquia (Estado) e a normas impostas nos setores financeiros, administrativos e pedagógicos. Apesar disso, na maioria das escolas, a cultura do lugar e certa independência atenuavam essa uniformidade, principalmente quanto ao material didático. Havia, então, um respeito maior à cultura local e à diversidade entre países e regiões. De acordo com Laval (2004, p. 228) “a transcendência do Estado educador fundia e legitimava o isolamento simbólico que fazia da escola uma instituição que possuía seus próprios imperativos, sua temporalidade, seu ritos”.

Atualmente a escola não é mais, do ponto de vista tanto retórico, quanto legal, fechada respondendo somente ao Estado. Pode-se dizer que hoje ela

responde também à sociedade, ao cidadão consumista, à empresa, à necessidade econômica e à tecnologia, para adaptar-se à diversidade da população, à variedade da demanda, aproximando-se do mundo da empresa. Mas, por outro lado, devido a essa tamanha abertura surge sua outra face:

> O crescimento econômico, a divisão mais avançada do trabalho, a necessidade de acolher a alunos de origens sociais mais variadas e a necessidade de inovação pedagógica obrigavam a repensar a organização do aparelho de ensino. O aumento "dos fluxos" e do "estoques" de alunos, para empregar o estilo gestionário, colocou consideráveis problemas materiais (local, recrutamento, gestão de pessoas, etc.), mas, sobretudo, pedagógicos. As relações entre professores e alunos por vezes se degradam consideravelmente e, em face da importância da política central, as dificuldades engendradas por essa massificação parecem, sobretudo, solicitar remédios urgentes em escala local (LAVAL, 2004, p.229).

As críticas à escola começaram em especial no tocante à uniformidade dos materiais escolares e ao autoritarismo burocrático do Estado. O material então deveria ajustar-se aos programas nacionais e parâmetros "engajando as ações interdisciplinares que correspondem aos interesses, às atitudes e às competências nos aprendizes" (LEGRAND *apud* LAVAL, 2004, p. 233). Em concordância com o autor, pode-se concluir que uma maior autonomia concedeu uma maior abertura e, conseqüentemente, entram nas escolas as empresas que acabam por moldar e instrumentalizar os materiais didáticos na medida dos interesses balizados do capital.

Essa discussão promovida por Laval (2004) nos interessa, sobretudo, pelas relações que se pode travar com o estudo aqui pretendido. Pode-se dizer que no Brasil, a partir principalmente da década de 80, vários acontecimentos deslocaram a educação e a escola, instaurando assim uma nova época, uma época pautada pelo deslumbramento das novas tecnologias, da entrada das empresas nas instituições de ensino "fundindo" escola e empresa (fins empregatícios) e tudo isso legitimado e orientado nos PCNs e no Relatório Delors.

No caso específico do ensino de inglês, a legitimidade de se “tentar” todas as novas tecnologias, as novas técnicas de ensino para se alcançar resultados mensuráveis na habilidade lingüística, é pautada pelo objetivo global de se falar a língua para adaptação do mercado. Nessa “cruzada” para conseguir resultados no ensino da língua inglesa, vários elementos se degradam pelo caminho. Já se comentou aqui sobre a perda do papel do professor, que acaba por “parecer” obsoleto mediante as inovações no “mercado de ensino”; o mal-estar entre alunos e professores, pautado por relações que perderam a hierarquia (o aluno não precisa respeitar autoridade do professor, ele é consumidor e como tal está sempre certo); o discurso de qualidade e da eficiência que se deslocou da empresa para a escola; enfim, a perda da autonomia da instituição escolar (disfarçada de liberdade e de democracia) possibilitando uma interferência muito grande de empresas, de vontades pessoais (consumidor) em detrimento de uma transmissão mais voltada para a tradição, falada de um lugar de autoridade (escola) difusora da cultura. Comentou-se também que a escola continua a transmitir cultura, mas a própria cultura, já se perdeu, na massificação e na comercialização de uma sociedade instrumental e racionalista.

Devido a todos esses fatores, a escola passa por um momento difícil, tenso. Talvez ela já tenha atravessado por momentos semelhantes, mas no meio do fogo cruzado, das disputas de interesses por que a educação transita (público X privado, ensino X aprendizagem, formação humana X mercado de trabalho, inovações pedagógicas constantes X tradição) o que importa pinçar é o movimento contrário a tudo isso, mesmo sabendo que esse movimento não será um sucesso.

Cabe lembrar, neste momento, que a proposta desta dissertação “era” (sub)verter a instrumentalização do ensino da língua inglesa, no entanto este capítulo mostra que ao tentar criar um material que pudesse buscar um ensino “mais eficiente” acabou por conceber um material também instrumental, que é utilizado com o fim de competitividade profissional. Mas não se pode parar nesse engano, pois o material também promove aquilo que todo professor deve oferecer ao aluno, ou seja, o melhor desempenho em sala de aula e um esforço contínuo para transmitir o seu saber.

Os apontamentos deste estudo podem também levar a concluir que houve sim uma (sub)versão, embora não no objetivo, mas nos olhares em relação a esse material, que indiferentemente de ser instrumental ou não, pode oferecer os engendramentos lingüísticos e discursivos necessários para o aluno iniciar ou aprofundar sua imersão no novo idioma.

2.2 Intelook

O discurso das autoridades e da sociedade mostra o esvaziamento da autoridade simbólica das escolas, pois parece que elas perderam seu *status* e sua autoridade de educadores. Porém, a proposta da API (Assessoria Permanente de Idiomas) é não abrir mão de se responsabilizar pela transmissão da tradição, da cultura, fornecendo ao aluno um ensino pela via do material Intelook, apostando na especificidade da matéria, mostrando a estrutura e o funcionamento da língua e convocando o aluno a estudar sustentado pelo posicionamento de autoridade do professor. Não negando, ou pelo menos, relevando os aspectos do ensino, ou seja, a tríade, aluno-professor-livro.

Para verticalizar a análise do material Intelook, será feito um recorte em apenas algumas páginas, pois o material conta com 85 páginas, constituídas, em sua maioria, por um léxico gramaticalizado, ou seja, as palavras são ensinadas focando um determinado tempo ou estrutura gramatical.

O material não consta de livro de resposta do professor, por não haver qualquer texto ou exercício que requeira *respostas certas* para consulta do professor. O índice do material é dividido por tempos verbais. No final do material didático, há uma lista de verbos irregulares e várias sugestões de produção escrita.

Em todo o material, obedece-se a uma ordem visual e de *design* fixo. As páginas ímpares são sempre as estruturas gramaticais, e os quadros, apresentados nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, obedecem sempre à mesma disposição para que o aluno possa utilizar o material de forma mais clara e simplificada. Segue-se um exemplo da página 7, lembrando que todas as páginas ímpares obedecem a essa ordem e colocação visual.

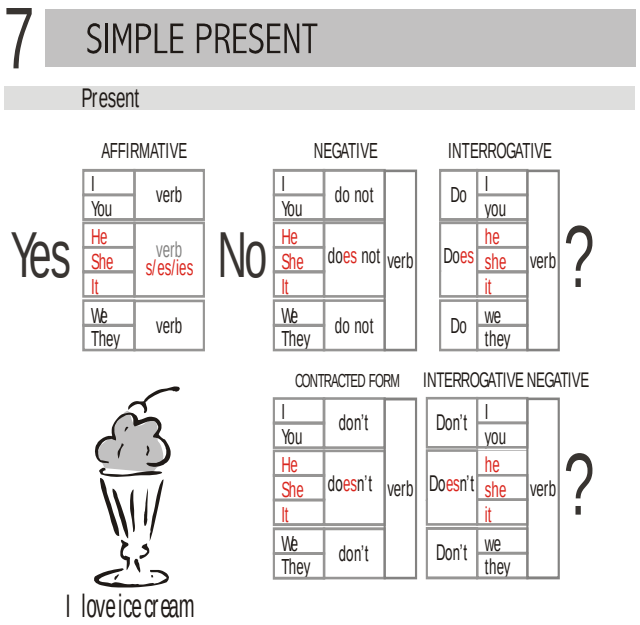

Figura 1 – Exemplo da página sete do material Intelook.

Nas páginas pares são colocados os léxicos (vocabulários), havendo partes para serem completadas e outras já prontas no material. Cada parte do material didático é trabalhada por temas. Os temas que podem ser utilizados nestas páginas são muito variados, os mais utilizados são: rotina, *hobbies*, trabalho, esporte e preferências. Estes temas foram escolhidos por remeterem ao tempo verbal no presente.

Figura 2 – Exemplo da página oito do material Intelook.

O aluno recebe algumas folhas com as atividades do dia. Em todas as aulas, o foco se dá na leitura (texto), no *listening* (escutar cds) e no desenvolvimento da habilidade oral (fala). Algumas vezes, o foco pode ser maior

em uma parte, em detrimento da outra, contudo nunca é trabalhada a escrita, nem realizados exercícios gramaticais em sala de aula[14]. O aluno eventualmente anota vocabulários novos ou expressões idiomáticas (expressão própria da língua).

Todas as aulas são elaboradas pela professora, com base no nível da turma, que pode ser iniciante, ou baixo intermediário nessa parte do material. Uma turma avançada, por exemplo, não precisa de foco em um determinado tempo verbal ou nas palavras propostas nessa parte do material, pois supõe-se que os "alunos aprenderam" toda essa parte.

Vários assuntos são abordados, e os alunos, após lerem o texto e solucionarem as dúvidas com a professora, munidos de recortes de figuras (flash cards) retirados de revistas, e fornecidos pela escola, começam um conversação a respeito do tema do texto. A professora não faz as perguntas, e sim os alunos conversam uns com os outros, utilizando o material pedagógico Intelook. Por esse motivo, visualmente o material segue uma ordem pré-estabelecida e rígida em sua concepção para o manuseio dos alunos.

O material possibilita ao aluno visualizar a estrutura da língua inglesa de forma mais simplificada e mesmo compará-la com a sua língua materna. Na língua portuguesa, pode-se afirmar, por exemplo: "Você sempre come pizza". Para interrogar, deve-se mudar a entonação e a pontuação: "Você sempre come pizza?" Isto não ocorre no idioma inglês, pois na afirmativa utilizam-se o sujeito, o verbo e o complemento, como no exemplo: "*You always eat pizza*", enquanto que, para se perguntar é necessário colocar um auxiliar antes do sujeito: "*Do you always eat pizza?"*

[14] É importante dizer que, nas aulas de inglês, estendem-se as estruturas frasais em estruturas textuais. Ponto em que a professora-mestranda pretende trabalhar posteriormente.

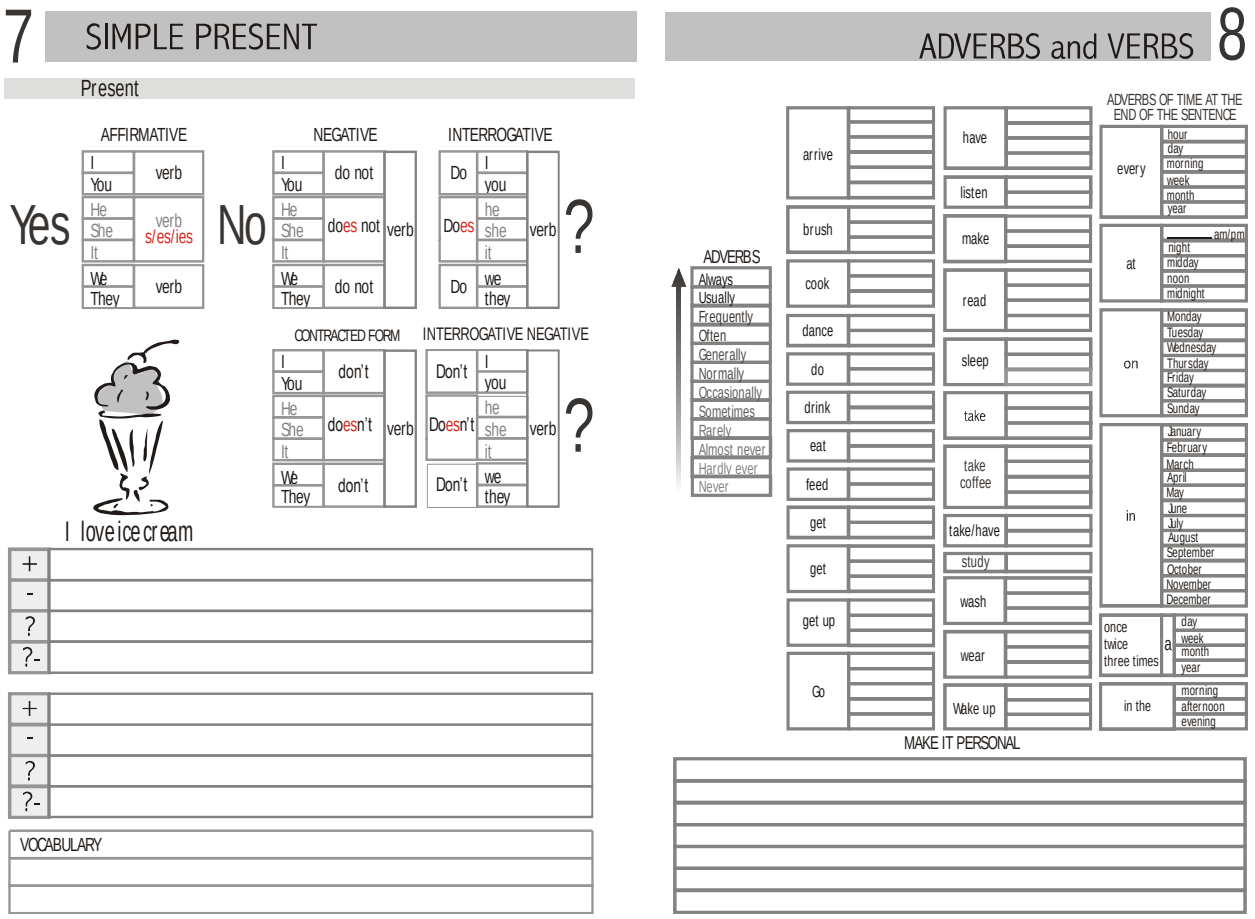

Figura 3 – Exemplo das páginas (sete e oito) abertas – como o aluno visualiza o material.
Interrogative: Do you always eat pizza? Affirmative: I always eat pizza. Negative: I don't eat pizza.

As aulas desenvolvem-se com base em textos e conversação, e a professora não interfere no assunto que é desenvolvido pelos alunos. Existe uma tentativa na sala de aula de trazer autenticidade para a conversa, deixando que os alunos conduzam o assunto. Cabe à professora a correção de pronúncia ou correção de colocações gramaticais incorretas.

Essa *suposta* espontaneidade do aluno na condução da prática oral, surge a necessidade de comunicação. Se, durante a aula, o aluno desejar perguntar de outra forma, ou mesmo a professora pretender usar um tempo gramatical diferente (verbos modais, passado, etc.) é mostrada ao aluno essa estrutura, pois,

em uma conversa natural, os tempos verbais vão-se modificando. Não existe uma conversa em um único tempo verbal ou de uma única forma.

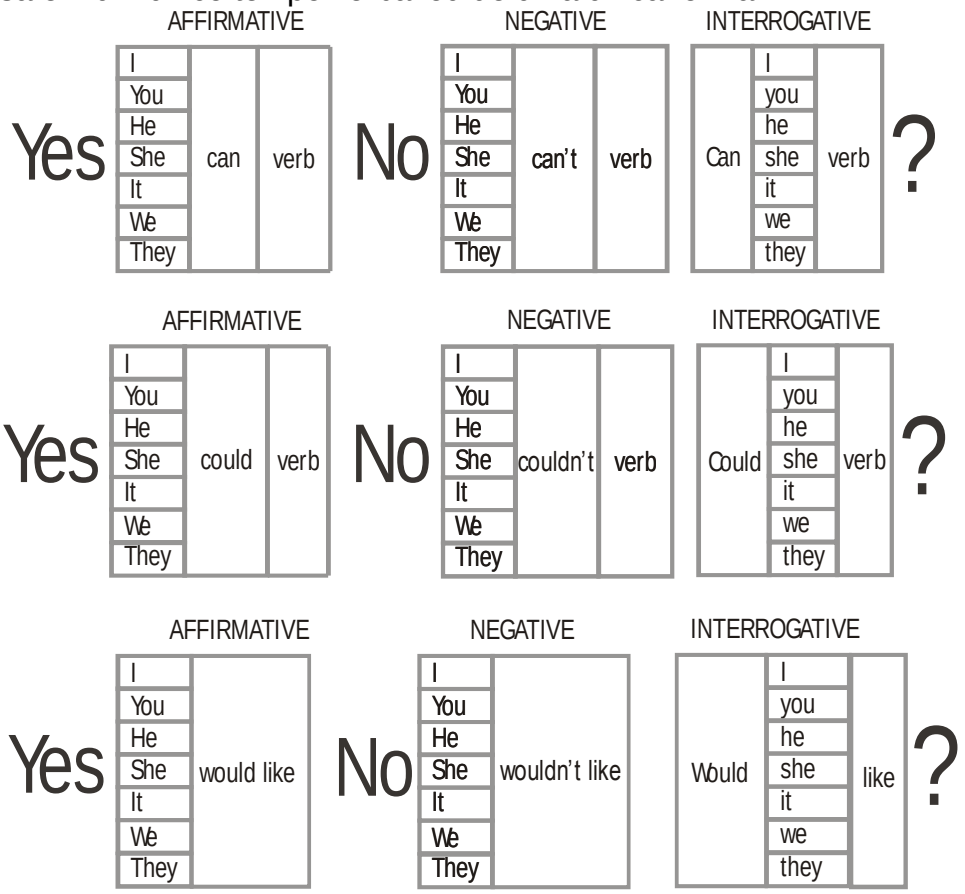

Figura 4 – *Modal verbs*. Exemplo de diferentes maneiras de se comunicar.
Interrogative: Can I have some pizza? Could you give me a slice of pizza? Affirmative: I would like some pizza.

A utilização do material Intelook permite (sem explicações gramaticais prévias) que o aluno consiga contextualizar a gramática, sem que ela pareça um suporte do ato comunicativo, em várias situações de uso cotidiano e de forma contextualizada. O aluno na escola API (Assessoria Permanente de Idiomas) é confrontado, desde os primeiro dias de aula, com a estrutura da língua. Trata-se de um processo dolorido, pois o sujeito não muda a língua. A língua independe do sujeito. Então, o aluno é convocado a obedecer às regras dessa nova língua

(inglesa)[15]. É nesse ponto que o material adiciona algo à prática da professora, pois ele possibilita mostrar o funcionamento da língua logo nos primeiros contatos.

O que é aula na API? Cada aula tem sua singularidade, mas o que pode ser dito é que cada aluno recebe o material e se inicia uma série de perguntas e respostas *entre eles,* após a leitura do texto (verificação de vocabulário) e o recebimento de algumas figuras que lhes servirão de apoio. Ao sugerir que toda a produção oral parta do aluno e não da professora constitui-se a proposta da escola, uma imersão no funcionamento lingüístico discursivo no qual o papel do professor é o de insistir nessa oferta simbólica.

Continuando a análise do material, existe uma página anexa a ele, que, quando está aberta, é utilizada para as perguntas ou o que se chama no idioma inglês de *wh – questions*. Em todas as palavras (léxico) são colocadas figuras para que o aluno não precise traduzir e que haja uma associação entre o sentido e a figura.

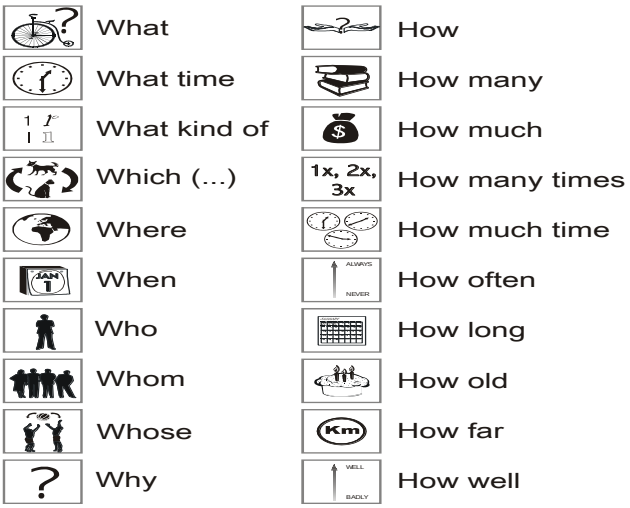

Figura 5 – Ilustração dos *wh questions and how questions*

[15] Para aprofundar essa questão, conferir Burgarelli (2005), *Linguagem e Escrita: por uma concepção que inclua o corpo.*

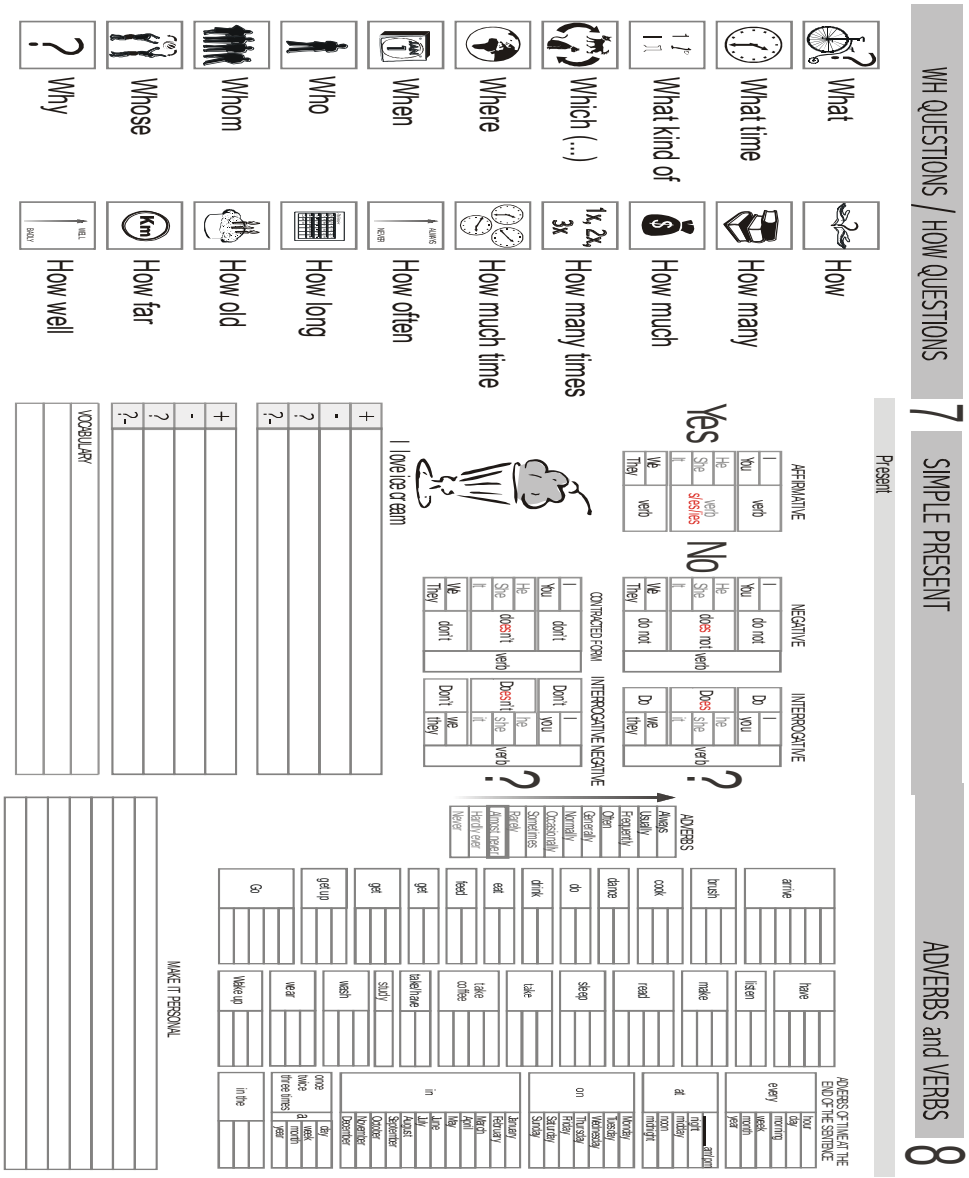

Figura 6 – Ilustração de como o aluno visualiza o material com as três páginas abertas

O material, como demonstrado na figura 6, quando se encontra aberto possibilita ao aluno visualizar a estrutura da língua, e a professora provoca uma conversa para que os alunos continuem produzindo de forma mais espontânea e autêntica possível. Existe a tentativa de uma autenticidade na sala de aula, por isso não é fornecido nenhum diálogo idealizado para serem memorizados. Os alunos devem produzir seus *erros e acertos.*

Esse é o propósito do ensino de língua estrangeira na API oferecer o maior número possível de engendramentos discursivos, apresentando as estruturas e as particularidades da língua, não tamponando os equívocos e as ambigüidades forçando uma resposta para tudo. Ou por assim dizer apostar no ensino.

Percebe-se que a maior aposta nessa escola é para desenvolver a habilidade oral do aluno. Na análise do material Intelook, é possível verificar a tentativa e o foco dado para a fluência e o ensino da fala, contudo não é o objetivo desta dissertação averiguar ou mensurar se os alunos estão melhores ou piores, em comparação com o uso de outros materiais. No material Intelook, podem-se identificar os limites e as possibilidades da língua, bem como do ato de ensinar. Como sua concepção e desenho (*design*) foram projetados para *facilitar e acelerar* o processo de ensino e transmissão do idioma inglês, percebe-se que ele também é instrumental, assim como a maioria dos livros de ensino de língua estrangeira.

Um ponto importante é ressaltar que o novo não implica necessariamente algo bom. Na verdade, a apresentação, ou *layout*, pode até ser inovador, mas, por outro lado, não existe nada de novo nesse material, pois como é possível *inovar* se os engendramentos discursivos estão presos às "*velhas*" regras da própria língua? Não é possível *facilitar* nessa área, pois o ensino de idioma estrangeiro está preso às leis da língua, não há como fugir disso. É razoável mudar os olhares em relação ao ensino, buscar novas maneiras mais dinâmicas – se o professor quiser se apoiar em novas tecnologias – mas o ensino em si não muda e o material não é o *instrumento* para a mudança de uma prática.

2.2.1 Versão e subversão

Na introdução desta dissertação, mencionou-se como a mestranda decidiu iniciar sua primeira versão daquilo que acreditava ser o caminho para um bom ensino – criar uma escola e, posteriormente, uma outra versão, um material didático próprio. Nessa parte do capítulo, o material será utilizado como suporte para averiguar os olhares, versões e subversões, pretendidas pela pesquisadora. Se o material Intelook foi constituído sob uma égide neoliberal instrumentalista do ensino, é possível pensar em uma virada ou (sub)versão desse material?

Para analisar o material inicialmente referiu-se a algumas influências que a educação sofria, dentre elas a globalização impulsionando o estudo da língua inglesa. De acordo com Duarte (2003) o processo de globalização é um fator preponderante para se aprender o idioma inglês em todo o mundo e, desde modo, um dos pontos enfatizado pelo Relatório Delors é a importância da língua inglesa na sociedade globalizada, dando ênfase a seu ensino como forma de acolher as necessidades do desenvolvimento tecnológico, cientifico e acima de tudo, empregatício. A urgência (real ou irreal) de se aprender esse novo idioma abriu as portas para a criação da escola API. Seria essa escola mais uma versão do instituído, ou existe algo novo na proposta de um material e de uma prática?

A escola API, criada pela mestranda e uma sócia, iniciou seu funcionamento em 1996, com o nome fantasia de WIT. Inicialmente, não houve qualquer registro oficial, somente uma parceria entre duas professoras que almejavam um campo de atuação que se diferenciasse dos demais. O local escolhido para as aulas era próximo à Universidade Salgado de Oliveira, mais conhecida como Universo, pois o objetivo era fazer que a escola ficasse perto de

jovens-adultos e adultos. Logo no primeiro semestre de funcionamento, a escola contava com quarenta alunos, e apenas essas duas professoras ministravam as aulas. Antes da criação da escola, foi aplicado um questionário aos alunos da Universidade Universo para averiguar o seu interesse na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

No período noturno, quase todas as respostas eram unânimes quanto à importância de estudar a língua inglesa e a grande vontade de ingressar na escola. Contudo o fator tempo era grande impeditivo, pois a grande maioria dos alunos trabalha o dia todo (oito horas) e estuda até as 23h, ou seja, não havia qualquer possibilidade de começar o curso de língua inglesa. Os alunos do período matutino mostravam um interesse menor, apesar de a carga horária ser bem mais flexível e a maioria não trabalhar.

O objetivo era ensinar a língua inglesa para universitários e adultos já inseridos no mercado de trabalho. No início do funcionamento, além de não ser legalmente registrada, a escola não dispunha de material didático próprio, e a preparação das aulas se dava com a consulta a vários livros específicos para o ensino do idioma inglês adquirido ao longo dos anos de docência. Na escolha do material, elegiam-se livros com abordagens mais adultas e sem qualquer direcionamento de carreira (*Business English*).

As turmas contavam com oito alunos, entretanto, em virtude do pouco tempo de duração da aula (uma hora, duas vezes por semana) foi decidido dividir as turmas, e cada uma passou a funcionar com apenas quatro alunos. Em 2000, ocorreu a separação das sócias, e a mestranda decidiu continuar a escola sozinha sem contratar nenhuma professora, nem se associar a qualquer outra.

Alguns alunos permaneceram no curso, e outros abandonaram-no, em decorrência da dissolução da sociedade.

A mestranda decidiu, após seis meses da separação, registrar a escola na junta comercial com o nome de API – Assessoria Permanente de Idiomas, situada à Rua 101, Setor Sul. É uma escola muito pequena, com apenas três salas, uma para as atividades de secretariado, outra para atividades de vídeos e atividades de vivência (simulação de situações reais, como em restaurante, banco, etc.), e a terceira, para as atividades de ensino. Todas as aulas são ministradas por apenas uma professora (a mestranda).

A estrutura das turmas permaneceu a mesma (quatro alunos) bem como a carga horária das aulas. A escola tem atualmente sessenta e dois alunos na faixa etária de 35 anos de idade. Todos os alunos têm curso superior, e alguns, pós-graduação. O horário de funcionamento de escola é bastante flexível, com três turmas no período da manhã, das 7h às 10h, e quatro turmas no período noturno, das 17h às 21h, de segunda a quinta-feira, e, na sexta-feira, três turmas de duas horas, totalizando dezessete turmas. O enfoque principal das aulas é o desenvolvimento da habilidade oral.

Em 2000, a mestranda resolveu desenvolver um material didático próprio, o Intelook, que possibilitasse usar a abordagem comunicativa enfatizando o uso de um novo léxico contextualizado a situações, ou ainda, um material de *lexical approach.* A intenção era ensinar a *língua com um léxico gramaticalizado*, *não uma gramática lexicalizada*. A idéia que se sustentava era colocar um valor social nas palavras com a gramática, e não o contrário. Tratava-se de uma crença no

sentido, mas sem indagar como esse se constituía. Juntamente com o sentido, vinham a idéia de comunicação, interação, consciência, etc.

Ao elaborar o material almejava-se uma prática sem falhas e percalços, isto é, buscava uma aprendizagem *sem sofrimento*. Era preciso elaborar um método de ensinar a língua inglesa sem se ater somente à gramática, pois *acreditava-se* não ser preciso explicá-la, e sim enfatizar o sentido, as palavras, a idéia de língua como comunicação, ou expressão de pensamento ou interligação do homem com o mundo. Tentava-se com o novo material contemplar o aspecto funcional, comunicativo e interativo da linguagem divulgado nos PCNs (BRASIL, 1999).

Sem estudo aprofundado a respeito do assunto foi montanda uma colcha de retalhos, buscando suporte em autores de diferentes épocas e privilegiando aquilo que concebia como o mais acertado para formular *o novo material*, desconsiderando os paradoxos e a dialética entre os falantes. No tocante a esse problema Burgarelli comenta:

> Para sustentar isso que eu falo, costumo tomar como exemplo o modo como o discurso pedagógico nos dá as coordenadas para nos aproximar de alguns autores e para deles tirar algum proveito, fazendo-se deles alguma utilidade. Para tornar isso mais claro, basta que prestemos atenção em como os pilares da "ciência moderna" – Marx, Saussure e Freud – são tomados nesse discurso; em como os seus conceitos radicais são higienizados a favor de uma solução mais saudável (Burgarelli, 2006).

Ficam, então, evidentes os apagamentos que se fazem dos autores quando se buscam soluções práticas para o ensino de uma língua estrangeira. Essa vertente de ensinar o idioma inglês na qual se priorizam as palavras (léxico) exigiu que o material de sala de aula também fosse planejado de acordo com essa concepção.

A elaboração do material visava à *comunicação,* procurando englobar o maior número possível de desencadeamento discursivos no idioma inglês,

auxiliada por uma análise sintática, segundo a qual não é qualquer elemento que combina com qualquer outro. Pretendia-se com o uso desse material atingir a completude do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe indagar o que levou a mestranda a produzir tal material.

Realmente, não é possível vislumbrar uma educação que, ao se encontrar impregnada na cultura desse tempo, consiga livrar-se dos seus efeitos, sejam eles bons ou cruéis, pois cultura e educação estão intimamente interligadas. Na cultura do consumismo, a educação é concebida e projetada para o aluno-consumidor. Para Roure (2003), essa cultura

> produz um sujeito centrado em si mesmo, que acredita ser o dono e a origem de seus sentidos, de seus desejos, de sua história. Sentindo-se inteiramente responsável por suas escolhas, ele ignora sua determinação por um discurso que o capturam e o aprisionam (p. 71).

De forma cada vez mais definitiva, a constituição do aluno, as suas significações, a sua subjetividade, encontram-se caracterizados pela ideologia neoliberal de consumo, e a escola também se encontra marcada por ela. Nas palavras de Roure (2000),

> compreender o quanto a educação, localizada no interior de uma instituição de natureza privada, encontra-se determinada pelos efeitos de uma sociedade de mercado, a partir da qual as relações são marcadas pelo par sujeito consumidor – aluno – e produto consumido – objeto de conhecimento (p. 12, v. 3).

Entretanto, só foi possível perceber tudo isso após cursar o Mestrado de Educação. Em um primeiro momento, a mestranda acreditava poder *livrar-se* da instrumentalização criando um novo material. No segundo momento, percebeu que esse material também é instrumentalizado, por fazer parte da teia capitalista neoliberal na qual a autora é constituída no seu momento histórico. Contudo a (sub)versão mostrou-se, no final, possível pela mudança no olhar da prática. Não

há qualquer material, abordagem ou método que faça o ensino da língua inglesa mais fácil e natural para os alunos.

Para reavaliar o trabalho realizado e apontar as novas questões que precisavam ser encaradas, as matérias cursadas tiveram uma grande relevância. Mesmo quando não há uma menção explícita, elas redirecionaram o escopo desta dissertação, como é o caso das discussões acerca da psicanálise[16]. Os dizeres abaixo dão uma idéia desses estudos.

> [...] campo do inconsciente, que pode ser definido como campo cingido por uma barreira, por uma inacessibilidade [...] para a psicanálise, o fundo da vida é outro, pois o que a afeta logo de início é que entre o mundo e o homem há um muro, o muro da linguagem, com o qual temos que nos haver, como podemos, em nossas relações humanas (BURGARELLI, 2006, p.1)

Esse referencial não está articulado neste trabalho, mas foram os conceitos abordados na disciplina que fizeram a mestranda, de alguma forma, refletir sobre seu material e sua prática. Lacan (1985) assinala que o inconsciente não pode ser acessado e que não se trata, neste caso, de uma causalidade, pois não se pode dizer que uma coisa é a causa de outra (deslocamento e retransmissão). Nas palavras do autor,

> ao contrário, cada vez que falamos de causa, há sempre algo de anti-conceitual, de indefinido. As fases da lua são a causa das marés – quanto a isto, é claro, sabemos nesse momento que a palavra causa está bem empregada. Ou ainda, os miasmas são a causa da febre – isto, também, não quer dizer nada, há um buraco, e algo que vem oscilar no intervalo. Em suma, só existe causa para o que manca (LACAN, 1985, p. 26).

As mudanças que esses conceitos tiveram não podem ser medidas, mas percebidas pelo enfrentamento das dificuldades de ensinar (fato ignorado anteriormente) e pela transformação que ocorreu nas considerações acerca do

[16] Por tratar-se de linguagem, destaca-se aqui, além da disciplina já mencionada em nota da p.48, “Linguagem e Educação I: por uma concepção de discurso”, ministrada pelo professor doutor Cristóvão Giovani Burgarelli, 1996.

material Intelook. Nas palavras de Burgarelli (2003), “não nos é possível trabalhar com a psicanálise, no sentido de fazer dela um aplicativo; o que nos é possível é ler nosso trabalho com ela, ou seja, tomá-la como possibilidade de distanciamento” (p. 24).

Anteriormente supunha-se deter um material revolucionário (e, em decorrência, não precisaria ensinar gramática). Atualmente sabe-se que o material que elaborou é gramatical e instrumental. O estudo possibilitou perceber que não há pleno domínio na aquisição de uma língua (materna ou estrangeira). O sujeito não está no comando, mas é efeito de linguagem, primeiramente articulada por ela.

Ao elaborar o material didático Intelook, havia o desejo de abafar as dificuldades de aprendizado de uma língua por explicações da moda, desarticuladas e arranjadas para satisfazer o desejo da mestranda de solucionar todas as incertezas teóricas do aluno do idioma inglês. Ela era influenciada pelas psicologias educacionais nos discursos oficiais (PCNs) que divulgavam que “todos poderão alcançar o sucesso”, ou simplesmente focam sua atuação na “elevação da auto-estima do aluno”.

Indagar sobre orientações educacionais, nos PCNs e Relatório Delors, levou a uma reflexão acerca da retórica que sustenta as reformas educacionais apontando os *psicologismos* (expressão utilizada por Miranda, 2003) e a conversão de tudo para o capital, a técnica, o emprego. Analisar a mudança na educação ensejada pelos padrões de empregabilidade, globalização e sociedade de consumo possibilitou à mestranda perceber que também é constituída por esse sistema, e essa assumência possibilita questionar a ideologia neoliberal

associada na realidade escolar globalizada e de comportamento empresarial. A realidade da globalização presente no pensamento desafia qualquer produção intelectual e educacional. De acordo com Ianni (1995),

> já são muitas as teorias empenhadas em esclarecer as condições e os significados da globalização. Umas são um tanto tímidas, ao passo que outras, bastante audaciosas: algumas vezes desconhecem-se mutuamente, noutras, influenciaram-se. Mas todas abrem perspectivas para o esclarecimento das configurações e movimentos da sociedade global (p.11).

Tentou-se, portanto, refletir sobre as condições pelas quais se forma a sociedade global e compreender a formação desse sujeito (professor/mestrando) – pressionado pelo sistema e os desafios que se criam para esse sujeito. O professor, assim como o aluno, sofre as imposições mercadológicas de inovações constantes no campo da educação impulsionada pela visão de empresa (que visa ao lucro) na instituição escolar que se constitui progressivamente.

CONCLUSÕES

A discussão deste trabalho acadêmico, considerando a ideologia neoliberal no discurso e na dinâmica reformadora na escola, que vislumbra a educação como um bem privado, a globalização e a instrumentalização do ensino, levou a uma reflexão acerca das *perspectivas atuais da educação* no ensino de língua inglesa. A partir disso, esta dissertação analisou algumas transformações sociais para chegar à concepção instrumental de alguns materiais didáticos, mais especificamente, o Intelook. A concepção instrumental e liberal está ligada à transformação das sociedades e das economias capitalistas. Com a leitura de Laval (2004), pode-se perceber que a educação tem uma concepção, atualmente, de dupla dimensão: é, ao mesmo tempo, utilitarista, segundo a idéia que ela confere ao saber (empregabilidade), e liberal, pelo modo de organização da escola.

A ideologia neoliberal instalada na escola influencia e modifica a cultura escolar e produz a perda da função da própria escola como instituição social. Para Laval “a instituição como construção sempre em obra é o embasamento de toda a existência, de toda identidade, de toda ação” (LAVAL, 2004, p. 312). Ao

deslocar-se o lugar da escola, os efeitos da globalização e as grandes empresas pretendem transformá-la em um espaço somente de *programas* e *materiais didáticos* com conteúdos a serem aplicados no mercado de trabalho.

Ao perder sua identidade, para Laval (2004), não há como a escola se autorizar diante das pessoas, pois ela não consegue transmitir seus valores e representações. “Uma instituição não entrega somente bens, não produz somente serviços, ela carrega valores que num dado momento da história tornam presente e sensível uma certa idéia de bem” (LAVAL, 2004, p. 312).

Nessa perspectiva,

> as trocas entre seres humanos nas instituições engajam a definição de bens coletivos, sobrepujando os desejos individuais, a transmissão intergerações, os atos de poderio público, uma ligação com o sagrado, o lugar simbólico da morte, dos ritos iniciáticos, dos valores (DEMAILLY apud LAVAL, 2004, p. 312).

No entanto, não é isso que vem ocorrendo, pois conforme comenta o autor, progressivamente a escola se modifica de uma instituição para uma organização, parecendo-se com uma empresa, buscando produtividade, eficácia, eficiência e lucro, por meio dos alunos-clientes. Seguindo a lógica de mercado vários aparatos e estratégias entram para agradar e “segurar” o aluno na escola, como materiais didáticos sofisticados, marketing, investimentos em tecnologias, etc.

Para Laval (2004, p.312), “nenhuma ação educativa pode se dar apenas com competência, técnicas e métodos”, se eles não são colocados numa dimensão constituinte da escola que “suporta simbolicamente a troca”. Isso foi constatado pela mestranda, que, ao retomar o seu percurso com o Intelook, pôde perceber que foi levada pelo discurso que apregoa modelos de desempenho e excelência no ensino pautando sua prática em um material.

O equilíbrio das relações e das ações da escola está ameaçado, e o

discurso escolar cai “em um adestramento puro e simples, em relação de força brutal” (LAVAL, 2004, p. 312), pois quer-se transformar a escola em um empresa a todo custo para mimetizar e acompanhar o mercado de trabalho. As forças que se articulam (discursos oficiais, relatórios, Banco Mundial, UNESCO, etc) para tais mudanças não são poucas.

Os discursos oficiais das políticas educacionais também são paradoxais, pois, de um lado, focam-se nos valores humanos (ser crítico, livre intelectualmente, autônomo) e abandonam a especificidade da transmissão de conteúdos da escola, e, de outro, abordam a *aprendizagem* de conteúdos puros e simples para conhecimentos de cunho profissionalizante. Conforme Laval (2004, p.315), “os responsáveis políticos e administrativos, tão imbuídos das certezas ‘modernas’, não podem não perceber os efeitos desestruturantes, desmotivantes, desmobilizadores do questionamento dos valores da escola”. Essa orientação unilateral, neoliberal e moderna é autodestrutiva para a escola como instituição.

Existe uma necessidade de produtividade colocando a escola como prestadora de serviços, para tornar mais competente o mercado de trabalho. A razão neoliberal “tende” a tornar-se absoluta, e esse caráter exprime-se justamente por meio dos seus aspectos mais eficazes: a instrumentalização, a modernização e a padronização do ensino. Por isso, pode-se concluir que a submissão incondicionada à razão neoliberal faz que a produção do material didático Intelook se inscreva na classificação de instrumental.

A proposta de (sub)verter a instrumentalização do ensino do idioma não pôde prescindir de uma versão, aí suposta e atuante, fazendo sentir os seus efeitos. No entanto, é certo também que esse ideal neoliberal não está terminado

e não é, entretanto, inevitável, pois “as resistências e as forças de evocação existem” (LAVAL, 2004, p. 315). A (sub)versão proposta torna-se presente, portanto, não no material, mas na mudança de olhares da mestranda. Importa pensar, nesse caso, que um percurso, nesse campo de atuação, não se faz sem enganos.

De fato, a professora, desejosa de ensinar, engana-se, mas é preciso também pensar que o processo continua em sua dinâmica, mesmo com esses entraves. Pode-se concluir, portanto, que o Intelook, uma *versão* sob o instituído e ideologicamente propagado, constituiu-se em um lugar singular de engano e, por isso, pode sustentar a fertilidade de um ensino. Contudo, deve-se estar ciente de que método, técnica e abordagem põem-se na dependência de uma dimensão simbólica capaz de fundar e transmitir valores culturais que extrapolem a mera obtenção do lucro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Teodor W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *O poder Educativo do Pensamento crítico.* Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento:* fragmentos filosóficos. 2.ed, Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). *A bússola do escrever:* desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39-57.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Guias do Programa Nacional do livro didático. *Seminário do livro didático: Conteúdos e programas de avaliação*. Ministério da Educação. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do livro do Ensino Médio*. (PNLEM). Portaria Ministerial, n.º 2.922 de 17 de outubro de 2003. Ministério da Educação.

BURGARELLI, C. G. *Linguagem e escrita:* por uma concepção que inclua o corpo, Goiânia. Ed. Da UCG/ABRUC, 2005.

_____ Discurso, subjetividade e gozo: o que a educação tem a haver com isso. Texto apresentado na *VI Jornada Corpo Linguagem*, Goiânia. Faculdade de Educação, Outubro, 2006.

COMBLIN, J. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELORS, J. (org.). *Educação*: Um Tesouro a Descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

DUARTE, M. S. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira:* a noção de competência comunicativa no livro-texto. 2003. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, P. A. A e SILVA. T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. p. 95-110. Petrópolis, 2001.

IANNI, Octavio. *Desafio da Globalização.* Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LACAN, J. O Seminário: Livro 20 – *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza. M de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MIRANDA, Marília Gouvêa. Psicologia e Política Educacional. *Educativa*, Goiânia, v. 6, jul/dez, p.219-229, 2003.

MOREIRA, Alberto da Silva. Publicidade, mídia e educação informal. *Educativa*, v.6, n. 2, p. 201-217, jul./dez., 2003.

MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita.* 1995. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PLATÃO**.** *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Caloustre Gulbenkian, 2000.

RESENDE, M. R. S. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. *Inter-Ação*: Rev. Faculdade de Educação. UFG, nº28, p. 37-49, jan./jun. 2003.

ROURE, Glacy Queirós, Educação e Cultura. *Educativa*, Goiânia, v.6, nº2, , jul./dez, p.341-360, 2003.

_____. Mas o profesor tem de saber...como se diz...aproveitar o aluno. *Educativa*, Goiânia, v. 3, p.11-26, 2000.

SILVA, T. Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, A. A. Pablo e SILVA T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. p. 11-29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, DELORS, J., Brasília: MEC, Unesco, 1999.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. R. *Adorno*: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.