

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Thalita Rezende

**“SOMOS A RESISTÊNCIA”: EMOÇÕES DE PROFESSORAS/ES
(DE INGLÊS) DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Vitória
2020

THALITA REZENDE

“SOMOS A RESISTÊNCIA”: EMOÇÕES DE PROFESSORAS/ES (DE
INGLÊS) DE ESCOLAS PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA
2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade de São Paulo / Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
Universidade Estadual de Santa Cruz

Sometimes we drug ourselves with dreams of new ideas. The head will save us. The brain alone will set us free. But there are no new ideas still waiting in the wings to save us as women, as human. There are only old and forgotten ones, new combinations, extrapolations and recognitions from within ourselves, along with the renewed courage to try them out. And we must constantly encourage ourselves and each other to attempt the heretical actions our dreams imply and some of our old ideas disparage. In the forefront of our move toward change, there is only our poetry to hint at possibility made real. Our poems formulate the implications of ourselves, what we feel within and dare make real (or bring action into accordance with), our fears, our hopes, our most cherished terrors.

Audre Lorde, Poetry Is Not a Luxury (1985)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores brasileiros, em especial àquelas(es) que traçaram comigo essa jornada. Esta tese é fruto da nossa resistência, força, companheirismo e união.

AGRADECIMENTOS

Sozinhos não realizamos nada. Acredito na força da colaboração e da união entre os seres humanos. Reconheço e agradeço a todos que colaboraram com a construção deste estudo.

A Deus pelo amor ágape que me abraça e me dá a certeza de que Nele somos capazes.

Ao meu amado marido Vinicius, pelo amor, compreensão, companheirismo, atenção e presença sempre confiante e incentivadora.

À minha mãe, meu pai, minha avó e minha sogra pelo amor, orações, fé e apoio ao longo dessa jornada.

Em especial, ao meu irmão por ter dividido comigo a vida em Cape Town, por me ajudar na reta final da escrita deste estudo, me alimentando, me lembrando de dormir e de viver para além da tese. Obrigada, irmão, você foi essencial nessa jornada!

Ao professor e orientador desta pesquisa, Daniel Ferraz a quem serei eternamente grata pelo acolhimento, generosidade, pelos merecidíssimos puxões de orelha tão carinhosos e necessários para meu crescimento. Por ser parceiro, me ouvir e aconselhar. Obrigada por tudo! Sua generosidade é tamanha que me proporcionou SER. Você é uma grande inspiração!

Aos professores Lynn Mario Menezes de Souza, Rodrigo Aragão, Luciano Vidon e Cláudia Kawachi por aceitarem o convite de participação na banca, pela leitura e compartilhamento de seus preciosos conhecimentos na construção desta pesquisa.

À professora Clarissa Jordão pelas importantes contribuições à época da qualificação deste estudo.

À UFES e aos professores do PPGEL pela oportunidade do doutorado e pela construção sempre dialógica do conhecimento.

À CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e aos cidadãos brasileiros pela oportunidade do estágio sanduíche na UWC (University of the Western Cape), África do Sul. Espero que esta tese materialize minha responsabilidade enquanto cidadã, professora e pesquisadora perante a sociedade brasileira.

À professora Zannie Bock, por ter me recebido com tanto carinho e generosidade na UWC e, gentilmente, coorientado esta pesquisa.

A todos os professores e colegas do CMDR (Centre for Multilingualism and Diversities Research) e do Departamento de Linguística da UWC pelos momentos valiosíssimos de compartilhamento de experiências e conhecimentos acadêmicos.

Aos amigos que cruzaram nosso caminho em Cape Town e foram importantíssimos para suavizar e alegrar nossa vida, em especial, Juliana e Sandro! Ju, obrigada pelas horas de conversa, pelo ombro amigo, pelos conselhos e orientações acadêmicas!

Às amigas de longa data por todo o amor compartilhado desde sempre e para sempre, Ana Lucia e Lidiane.

À Thais Dantas pela amizade e valiosíssima contribuição a esse estudo, pela presença sempre amorosa, afirmativa e confiante.

Aos amados amigos Alexandre e Clóvis por todo o apoio, confiança, motivação e amor!

À Angel, pela ajuda no desenvolvimento desta pesquisa, pelos meses que dividimos na Mother City, amizade e parceria.

A todos os colegas e amigas que dividiram comigo esse caminho do doutorado. Em especial à amada Rossana Furtado Leite (*in memoriam*) por toda a força que me deu ao longo dessa caminhada, pelas palavras de ânimo, conselhos, ensinamentos, sorrisos, risadas, alegria, por ser parte da minha história e estar para sempre em meu coração.

De maneira muitíssimo especial, agradeço às professoras e professores que participaram desta pesquisa, meus grandes companheir@s e amig@s. ESTA TESE É NOSSA!

RESUMO

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

Este estudo defende a discussão sobre emoções de professores (de inglês) da educação básica pública, além da problematização de narrativas dominantes que tentam nos ensinar e impor quais emoções podemos sentir, expressar e quais devemos reprimir e anular. Nesse sentido, questionamos emoções e suas relações históricas, contextuais, sociais, culturais e políticas e defendemos a possibilidade de, por meio desse debate, subvertermos discursos hegemônicos opressores, já que emoções são entendidas como lugar de resistência política e social. Os debates propostos tiveram como base, sobretudo, estudos pós-modernos e pós-estruturalistas nas áreas da linguística aplicada, filosofia, educação e antropologia e tiveram como objetivo principal compreender as relações entre emoções, construções sociais, culturais e relações de poder. Os documentos de pesquisa discutidos ao longo do texto foram gerados em um curso de formação com professores de inglês de escolas públicas ofertado em uma universidade federal. Tal curso originou-se a partir do desejo de docentes de inglês lotados em escolas municipais e estaduais da Grande Vitória (ES) de discutir questões a respeito das situações do professor de inglês nas redes públicas do ensino básico, políticas linguísticas e educacionais, além de questões contextuais relacionadas ao ensino e aprendizagem da disciplina de inglês na educação básica. Os discursos apresentados e interpretados foram estabelecidos por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa na qual, enquanto pesquisadora e professora de inglês de escolas públicas, atuei como observadora-participante. As discussões empreendidas neste estudo pautaram-se na interpretação de discursos dos participantes e mostraram que a construção e a expressão de emoções de professoras de inglês estão relacionadas a construções individuais, mas, sobretudo, coletivas, sociais, culturais e ideológicas a respeito da profissão docente na nossa sociedade colonial e patriarcal. A primeira parte do texto trata da introdução ao estudo com uma apresentação das principais bases epistemológicas e da metodologia. O capítulo I traz discussões teóricas a respeito de diferentes conceitos de emoções nas áreas de filosofia, antropologia, educação e linguística aplicada. O capítulo II discute e questiona o amor e outras emoções de opressão à docência, suas relações com o processo de feminização do magistério no Brasil e desdobramentos na contemporaneidade. No capítulo III, são problematizadas emoções de angústia e frustração e questões de invisibilização e inferioridade que afligem, mais especificamente, professores de inglês de escolas públicas. O último capítulo debate acerca de emoções de resistência no magistério em contextos micro e macro políticos, educação linguística e formação de professores e, por fim, as considerações finais tratam sobre (auto)reflexões a respeito da construção do estudo e da potência da discussão sobre emoções para a luta contra opressões e transformações na docência.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Professores de inglês de escolas públicas. Formação docente. Agência. Resistência.

ABSTRACT

REZENDE, T. **“We are the resistance”**: emotions of public school (English) teachers. Thesis (Doctorate) – Postgraduate Program in Linguistics of the Center for Humanities and Natural Sciences, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2020.

This study argues for a discussion on emotions of public school (English) teachers and the problematization of dominant narratives that try to teach us and impose which emotions we should feel, express or repress. In this sense, we question emotions and their historical, contextual, social, cultural and political relations arguing for the possibility of subverting oppressive hegemonic discourses through this debate, since emotions are presented here as a site of political and social resistance. The debates proposed here were based mainly on postmodern and poststructural studies in the areas of applied linguistics, philosophy, education and anthropology. Our main aim was understanding the relationships between emotions, social, cultural constructions and power relations. The data discussed throughout the text were generated in "Teacher education course with Public School English Teachers" offered at the Federal University of Espírito Santo. This course originated from the desire of English teachers who worked at state and municipal schools in Grande Vitória (ES, Brazil) to discuss questions about the conditions of English teachers in public elementary schools, language and education policies, and contextual issues related to teaching and learning English in public schools. The interactions presented and interpreted were established through a critical-collaborative action research in which, as a researcher and public school English teacher, I took part as a participant observer. The debate carried out in this study was based on the interpretation of participants' discourses which indicate that the construction and expression of emotions of English teachers are related to individual, but mainly to collective, social, cultural and ideological constructions in our colonial and patriarchal society. The first part of the text deals with the introduction to the study with a presentation of the main epistemological bases and the methodology. Chapter I presents theoretical discussions about different concepts of emotions in the fields of philosophy, anthropology, education and applied linguistics. Chapter II debates love and other teaching oppressive emotions and its relations with the teaching feminization process in Brazil, as well as its consequences in contemporary times. Chapter III discusses emotions of anguish and frustration and issues of invisibilization and inferiority that, more specifically, affect public school English teachers. The last chapter debates emotions of resistance in teaching in micro and macro political contexts, language education and teacher education. Lastly, the final considerations deal with (self) reflections about the construction of the study and the power of discussing emotions for the struggle against oppression and transformations in teaching.

KEYWORDS: Emotions. Public school English teachers. Teacher education. Agency. Resistance.

SUMÁRIO

Introdução	11
Pontos de partida.....	18
Delimitando a pesquisa	24
Contexto e participantes	28
Dos encontros	30
Capítulo I – Emoções... Ah, emoções!	37
1.1. Emoções e tradição	40
1.2. Emoções e “educação socioemocional”: uma interpretação crítica.....	49
1.3. Emoções em abordagens pós-estruturalistas.....	57
Capítulo II – Sobre amor e outras opressões à docência	69
Capítulo III – Sobre invisibilização	105
Capítulo IV - Sobre resistências	137
Considerações Finais	165
Referências	170
Anexos	185

Introdução

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth; (...)
Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
(...)*

Robert Frost, *The road not taken*

Início esta escrita evocando o poema do escritor estadunidense Robert Frost para expressar metaforicamente a angústia e a dificuldade da decisão por um caminho, ciente de que, assim, outras escolhas e oportunidades se encerram. Foram tantas as voltas filosóficas e diálogos insistentes até que optasse por este caminho de pesquisa que tenho a impressão de que fiquei andando em círculos por muito tempo. Por outro lado, essas voltas foram importantes para que compreendesse que este é um esforço científico, acadêmico, intelectual, mas, sobretudo emocional, e que, portanto, precisava fazer sentido e dialogar com minhas experiências.

Nesse sentido, Santos (2007, p. 58) pontua que “Todos os nossos conhecimentos têm um elemento de *logos* e um elemento de *mythos*, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca”. Concordo, ainda, com Maturana (2001, p. 146, 147) ao afirmar que “(...) a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional”.

Tratar de emoções em um estudo científico não é tarefa fácil e pode causar estranheza, ainda mais na área de Estudos Linguísticos (se pelo menos fosse no campo da Psicologia...). Caso este estudo também lhes cause desconforto, leitoras/leitores, não se sintam sozinhas. Somos histórica e discursivamente constituídos, nessa cultura ocidental, por muitos dualismos, inclusive pelo binarismo razão *versus* emoção e isso, muitas vezes, dificulta a construção de questionamentos tais como: por que estranhamos

a aproximação entre emoções e ciência? O que é ciência? A favor de que e de quem fazemos ciência (FREIRE, 2000)? “O que é que esta sociedade fez de mim que eu não quero mais ser?” (GIROUX, 1997, p. 39).

Santos (2018) explica que o paradigma da Modernidade ocidental, as epistemologias do Norte consolidaram o que entendemos por conhecimento válido, causando um “epistemicídio massivo” de outras produções de sentidos provenientes de culturas à margem desse centro, por exemplo, das populações indígenas nas sociedades coloniais. Dentro dessa lógica, aprendemos, sobretudo com o pensamento cartesiano, a dicotomizar razão e emoção: a razão é válida, verdadeira e nos leva a tomar “atitudes corretas”; por outro lado, a emoção “distorce a realidade”, ofusca a razão e, por isso, precisamos controlá-la e vigiá-la a todo o momento. Certamente, já ouvimos (principalmente as mulheres) e até mesmo pronunciamos falas do tipo: “Você é muito emotiva, tem que ser mais racional!”, como se a emoção nos levasse a cometer desatinos e, assim, atrapalhasse a ordem racional patriarcal civilizatória. Trata-se de discursos da biologia, medicina, psicologia e filosofia tradicionais que nos ensinaram a compreender emoções como a partir de construções individualizantes e patológicas.

No campo científico, há o temor de que emoções atravessem a racionalidade causando danos à almejada objetividade, deslegitimando o conhecimento acadêmico. Boler (1999, p. 109) discute sobre o risco de se tratar sobre o assunto na academia, setor que privilegia a razão e a verdade: “Nessa hierarquia, emoções são culturalmente associadas com feminilidade, baixo conhecimento, distorção da verdade e viés tendencioso” (tradução minha¹). Sendo assim, emoções é um assunto marginalizado também nas áreas de estudos linguísticos e educação (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2007, 2011, 2019; BARCELOS, 2013). Mas para onde nos levou e está nos levando essa aspiração iluminista eurocêntrica da busca pela razão e verdade?

Santos (2005, p. 157) explica que o tradicional conhecimento científico universitário foi construído ao longo do século XX a partir de uma relação unilateral com a sociedade, em um processo “relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. Assim, são os pesquisadores acadêmicos que definem o que será ou não investigado, descartam ou selecionam conhecimentos,

¹ A partir deste, os trechos citados no corpo da tese de autores que publicaram em inglês serão traduzidos por mim. Entretanto, não traduzirei textos literários na epígrafe e no corpo da tese.

estabelecem estruturas e metodologias de pesquisa. Dessa forma, o sociólogo problematiza que esse conhecimento hierárquico e homogêneo pouco dialoga com questões alheias aos centros acadêmicos, anseios e problemas sociais, como se estivesse fechado em uma bolha restrita à elite intelectual. Por conseguinte, Santos (ibid., p.156) alerta para o fato de que a universidade vem perdendo prestígio e se tornando alvo de críticas sociais, apesar de “continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico”. Paradoxalmente, é por meio da academia e das universidades que compreendemos grande parte das conquistas (modernas) da humanidade, tais como as evoluções tecnológicas (computadores, internet, conectividade global, aviões e demais meios de transporte, avanços na medicina, engenharia, biologia e certamente nas humanidades). Assim, talvez precisemos da universidade, mas remodelada, uma pluriversidade (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019).

No Brasil, recentemente, a educação pública, em especial as universidades, tem sido alvo de duras críticas e ataques da sociedade e do próprio governo federal. Centros universitários foram apontados como locais de “balbúrdia” pelo ministro da educação o que, segundo o mesmo, justifica os bloqueios/cortes orçamentários impostos. A validade de pesquisas científicas vem sendo contestada, professores de ensino superior têm sido criticados (até mesmo ofendidos) pelos “altos” salários, estudantes de universidades públicas sendo chamados de “idiotas úteis” e “comunistas”, enfim, o cenário parece ser mesmo de contestação à educação superior pública. Ao olharmos para o projeto “Future-se” do Ministério da Educação e suas propostas de privatização do ensino superior, devemos questionar os interesses por trás desses ataques, porém, não vou me aprofundar nessa discussão aqui. Quero chamar a atenção para alguns desdobramentos de resistências a partir desse cenário.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi realizada, ao dia 15 de maio de 2019, a “1ª Mostra Balbúrdia Universitária”, da qual fiz parte. Tratou-se de um evento totalmente diferente dos padrões acadêmicos, no qual estudantes, professores e técnico-administrativos tomaram a iniciativa de dialogar sobre suas pesquisas com a própria comunidade científica e a população em geral. Banners e cartazes foram fixados em muros e paredes e universitários se espalharam dentro e fora do campus convidando transeuntes para o diálogo. Segundo a Associação dos docentes da UFES, o objetivo principal era “dar visibilidades a todas as iniciativas de ensino, pesquisa, extensão e assistência que são realizadas por nós para que a comunidade interna e externa tenha

conhecimento do tipo de “balbúrdia” que é feita todos os dias nos campi”². A seguir, alguns registros da mostra:



Figuras 1. Imagens da “1ª Mostra Balbúrdia Universitária”, UFES. (Vitória, 2019). Foto: Naiara Pinudo: <http://ncd.ufes.br/index.php/2019/05/15/ncd-na-1a-mostra-balburdia-universitaria-ufes/>.

O diálogo, o entusiasmo, a solidariedade, a alegria, as emoções, os sorrisos e os abraços que presenciei nesse dia foram inéditos em eventos acadêmicos. Santos (2005, p. 156), ao discutir sobre a unilateralidade do conhecimento científico, propôs a necessidade de outro modelo, o “conhecimento pluriversitário”, no qual haveria uma construção coletiva das ciências “extra-muros”, isto é, para além dos redutos universitários, com parcerias entre pesquisadores, integrantes de movimentos sociais, sindicatos, lideranças comunitárias, gerando “(...) um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo (...)”, um movimento parecido com o que a “Mostra Balbúrdia” pretendeu. Parece-me que os ataques à comunidade acadêmica e ao conhecimento científico tenham chamado a atenção da universidade para sua primordial responsabilidade social e construído um importante movimento de aproximação com a população, resistência e luta. Além desse esforço, ao longo do ano de 2019, a comunidade universitária da UFES se uniu a estudantes e professores do país inteiro para ir às ruas protestar contra o desmonte da educação.

Menezes de Souza (2019b) tece um interessante comentário a respeito da atual crise da educação superior pública no Brasil:

Pergunte para uma pessoa negra, que sofre discriminação e violência todos os dias, quando sai de casa e quando volta para casa, se alguma coisa mudou. Compare as experiências dela com as nossas experiências como acadêmicos, hoje. Nós estamos nos sentindo discriminados hoje enquanto professores,

²Disponível em: < <https://adufes.org.br/portal/noticias/34-conjuntura/2950-inscricao-para-1-mostra-balburdia-universitaria.html> >. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

ameaçados e acuados. Essa é uma experiência cotidiana antiga de uma boa parcela da população, que a gente não enxerga. Então eu acho muito boa essa experiência pela qual estamos passando, porque precisamos sair de nossa torre de marfim, onde ficávamos felizes, e aprender a enxergar a desigualdade e a injustiça e combatê-las (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p.165).

Concordo com o estudioso ao indicar a potência desse momento de crise para nos aproximarmos de realidades opressoras e, coletivamente, lutarmos para desconstruí-las. É momento oportuno para refletirmos sobre a responsabilidade social das universidades públicas e a homogeneidade do conhecimento científico. Nesse sentido, Santos (2018, p. 1) discute “o fim do império cognitivo” e o fortalecimento das “epistemologias do Sul”, isto é, “(...) a produção e validação de saberes ancorados em experiências de resistência de todos aqueles grupos sociais que, sistematicamente, vem sofrendo injustiça, opressão e destruição causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado”. Concordo com o pesquisador ao afirmar que para combater esses sistemas de opressão devemos nos pautar e construir novos conhecimentos que subvertam as narrativas hegemônicas como, por exemplo, discursos científicos que binarizem corpo e mente, emoção e razão.

De acordo com Santos (ibid.), as epistemologias hegemônicas, ou “do Norte”, têm dificuldade de discutir o corpo e a dimensão emocional, excluindo-os de discussões científicas ou tornando-os objeto de investigação. Por outro lado, epistemologias “do Sul” não podem apagar essa dimensão e devem valorizar o corpo como lugar de resistência, de lutas sociais e políticas, além de reconhecer as emoções como “(...) a porta para e o caminho de uma vida em luta” (ibid., p.89). Dessa forma, defendemos, neste estudo, a importância da discussão de emoções nas ciências para que, ao desestabilizarmos a rigidez, a racionalidade e a homogeneidade do conhecimento moderno científico, aproximemo-nos da sociedade, de suas lutas por justiça e de nossa responsabilidade individual e coletiva nessas frentes.

Historicamente constituídos no paradigma ocidental cartesiano, estudos sobre formação de professores privilegiaram aspectos cognitivos como crenças e comportamentos individuais. Contudo, de acordo com Zembylas (2005), recentemente, pesquisas sobre emoções começaram a surgir na área educacional, uma vez que as abordagens cognitivas por si só não deram conta de explicar a complexidade do fazer/ser docente. De maneira a expandir essa compreensão e problematizar emoções de

professores a partir de questões políticas e socioculturais, Boler (1999), Zembylas (ibid.) e Benesch (2012, 2017) propõem perspectivas pós-estruturalistas como caminhos para tentarmos compreender o assunto e é nessa vertente que se situa esta pesquisa. Assim, não procuramos definir emoções, mas sim interpretá-las a partir da relação com diferentes sociedades, culturas, ideologias, valores e relações de poder.

Nesse sentido, entendemos que as emoções são contextualmente construídas por narrativas hegemônicas que nos ensinam o que podemos sentir e expressar (BOLER, 1999). Como exemplo, trago o depoimento da escritora negra norte-americana Morgan Parker (2019, p. 24) em “Who put this song on?”, livro em que compartilha e reflete sobre sua adolescência. A autora afirma que “Terapia definitivamente não é coisa de preto. É como se estabilidade emocional fosse a menor das nossas preocupações. Parte dos motivos pelos quais eu tenho tanta vergonha da minha depressão é que parece uma malcriação, algo desnecessário, um privilégio que eu não mereço”. Ela mesma comenta que, por isso, mesmo sofrendo, demorou muito para falar sobre sua dor e pedir ajuda. Quem ensinou Morgan a pensar e sentir dessa forma? Por quê? Quais as construções em torno da obrigação dessa emoção de culpa, inferioridade e de não poder sentir essa tristeza? Quem tem o direito de sentir e não sentir o quê? Discutimos, pois, que emoções têm a ver com classe social, cor da pele e gênero.

Assim, não partimos de uma perspectiva inata, universal ou que trate emoções por um viés patológico na tentativa de categorizá-las e controlá-las. No mesmo sentido, esta tese está carregada e permeada de emoções e os leitores estão convidados a acompanhá-las por meio de um texto escrito nos moldes acadêmicos, mas também com as vozes (por vezes, informais) desta pesquisadora; um texto metodologicamente híbrido em que teorias e documentos da pesquisa são costurados propositalmente desde a introdução. Na verdade, acredito que falem perguntas a respeito do assunto, *outras* perguntas. Por que falamos de emoções a partir de uma perspectiva individual? Por que não as problematizamos como complexamente imbricadas em subjetividades e, ao mesmo tempo, em relações comunitárias, contextuais e historicamente situadas? Por que julgamos as pessoas a partir de como elas se sentem? Quais emoções são julgadas como corretas e como erradas? Por que não podemos falar sobre emoções em contextos profissionais? Por que me sinto assim? Por que meus colegas de profissão se sentem da mesma forma? Há alguma relação contextual, social, política ou de poder imbricada? Muitos porquês...

Muitos professores que participaram desta pesquisa, por exemplo, disseram de emoções de culpa, solidão, exaustão e angústia em relação à atividade docente, como nas seguintes falas de Tati, Necker e Isadora³:

Eu tô passando por uma fase, até um certo desabafo mesmo, eu tô passando por uma fase no estado [seu contexto de trabalho] que eu comecei.. não é largar de mão, mas eu comecei a me preocupar um pouco menos porque isso estava me deixando mal (Tati, Encontro III).

Eu tô com 23 anos de profissão, vou começar a tirar licença psicológica (Necker, Encontro II).

Não consigo lutar sozinha, não tenho essa força (Isadora, Encontro II).

Será uma coincidência? Será que as emoções são apenas individuais? Para compreendermos e problematizarmos essas questões, convido vocês, leitoras, a perpetrarmos esse caminho de indagações não em busca de respostas, mas de problematizações que, espero, inquiete-nos e nos auxilie a formular novas perguntas.

Santos (2018) nos ensina que antes de tentarmos mudar o mundo, precisamos reinterpretá-lo. Essa (re)interpretação começa e perpassa, necessariamente, pela autorreflexão e o questionamento de nós mesmos, do reconhecimento das nossas ignorâncias e do apagamento que todo conhecimento provoca (SANTOS, 2007). Para Maturana e Varela (1995, p. 14), é a reflexão - “revisão da responsabilidade pessoal” – que possibilita transformações. Os autores brilhantemente argumentam que:

(...) a imperiosa necessidade de dar uma guinada, de promover uma transformação interna à "vivência da humanidade", só terá sentido realista se se começar pela reflexão aplicada à própria transformação individual, pois todos nós contribuimos para que nosso mundo seja o que é (...). Só quando, em nosso ser social, chegarmos a duvidar de nossa profundamente arraigada convicção de que nossas inabaláveis e "eternas" certezas são verdades absolutas (verdades inobjektáveis sobre as quais já não se reflete), aí então começaremos a nos desvencilhar dos poderosíssimos laços que a armadilha da "verdade objetiva e real" tece. Desumana armadilha esta, pois nos leva a negar outros seres humanos como legítimos possuidores de "verdades" tão válidas como as nossas. Só na reflexão que busca o entendimento nós, seres humanos, poderemos nos abrir mutuamente espaços de coexistência nos quais a agressão seja um acidente legítimo da convivência e não uma instituição justificada com uma falácia racional (MATURANA; VARELA, 1995, p. 25).

³ Usamos pseudônimos para resguardar a identidade dos colegas participantes do estudo.

Concordo, ainda, com Menezes de Souza (2011) ao argumentar que não podemos mudar nada se não a nós mesmos para então contagiarmos e sensibilizarmos os outros. Por isso, antes de nos aprofundarmos nas discussões neste estudo, arrisco uma tentativa de autorreflexão e autocrítica (exercício que tentarei fazer ao longo de toda a escrita deste trabalho) na qual interpreto e compartilho algumas cenas da minha trajetória profissional, alguns caminhos percorridos que me levaram a optar por este, dizendo, assim, do meu *locus* de enunciação (BHABHA, 1998).

Pontos de partida

Minha trajetória profissional começa em 2010, ainda cursando a graduação Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Viçosa, quando tive a grata oportunidade de atuar como professora de inglês em uma escola regular no interior de Minas Gerais. Minhas experiências anteriores em cursos de idiomas foram muito significativas, mas, quando me deparei com o contexto da educação básica, percebi que a docência ia muito além das aulas nos cursinhos. Foram seis meses de muita aprendizagem e inquietação pedagógica que me motivaram a permanecer no contexto da educação básica.

A partir dessa experiência, as discussões sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas nas aulas de estágio supervisionado passaram a fazer mais sentido e tracei como objetivo lecionar em contextos públicos, pois tinha vontade de conhecer e tentar contribuir com esse meio. Na verdade, mesmo sem conhecer esse contexto, minha vontade era “mudar” a escola pública, pois ouvia muitos comentários pejorativos a respeito do ensino de inglês nesses ambientes. Durante minha trajetória como estudante de educação básica, estudei apenas em escolas particulares, então não tinha experiência no espaço escolar público.

Ao final do ano de 2011, prestei concurso em um município da Grande Vitória (ES) para atuar como professora de inglês no Ensino Fundamental. Estava no fim do primeiro ano do mestrado, em 2012, quando fui convocada para tomar posse no cargo de PEB III (Professor da Educação Básica) Língua Inglesa. Em fevereiro de 2013, iniciei minha trajetória na educação pública e realizei um autoestudo sobre essa primeira experiência nesse contexto, o que resultou na minha dissertação de mestrado

(REZENDE, 2014). Nos anos seguintes, atuei em instituições de ensino superior privadas como formadora de professores de línguas, o que me fez ter mais certeza de que minha maior identificação profissional é com a educação básica. Seis anos após meu primeiro contato com a escola pública e ainda atuando nesse contexto, com um olhar um pouco mais maduro e problematizador, arrisco-me a fazer uma reflexão sobre essa caminhada.

Cheguei à escola pública com a convicção de que tudo ali estava errado, as atitudes dos profissionais, a estrutura da escola, o modelo de educação proposto aos alunos, enfim, havia aprendido desmerecer qualquer coisa que fosse própria daquele ambiente sem nem mesmo perceber como discursos naturalizantes e naturalizados sobre a escola pública me perpassavam.

No início da trajetória na educação básica, não entendia ao certo qual era meu papel, porém percebia que não era o mesmo que assumia em cursinhos de idiomas. Havia algo a mais, sentia algo a mais. Foi quando as discussões de Aragão (2007) e Coelho (2011) sobre emoções cruzaram meu caminho e me despertaram encantamento. Dediquei-me ao estudo sobre esse assunto na época da monografia e da dissertação, sobretudo pelo viés da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (MATURANA, VARELLA, 1995; MATURANA, 2001, 2009). Ainda pouco sei sobre o assunto, mas por acreditar na potência dos estudos sobre emoções para a discussão da área de educação e formação de professores, proponho-me a continuar seguindo esse trajeto, porém por uma estrada diferente, pelos caminhos de estudos pós-estruturalistas, conforme mencionado anteriormente (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2012, 2017).

Em sala de aula, procurava ser coerente com a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2008) que havia aprendido na graduação e que funcionava perfeitamente nos cursos de idiomas. Aos poucos, fui conhecendo e aprendendo sobre os estudantes, onde moravam, suas estruturas familiares, do que gostavam e, assim, aqueles alunos foram me ensinando a ser professora de inglês no mundo deles ou no mundo que construímos juntos. Ainda assim, enquanto em sala de aula tentava fazer o diálogo prevalecer (FREIRE, 2005), fora dela os embates não me permitiam dialogar e aprender com os colegas. Não reconhecia minhas ignorâncias (SANTOS, 2007a) e tentava impor meu ponto de vista desmerecendo verdades alheias.

Em 2014, comecei a participar das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação a qual era vinculada e tive a oportunidade de conhecer colegas da rede, formando uma comunidade profissional. Nesses encontros, recordo-me de que minha postura era questionadora, porém muitas vezes reprodutora do discurso da culpabilização do professor de inglês em relação a “ineficiência” do ensino de língua estrangeira em escolas públicas. Essa narrativa, de fato, circula na nossa sociedade, seja em políticas educacionais, em cursos de formação inicial e continuada, em escolas, nas salas de aula e em discursos de pais, alunos e professores (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; LIMA, 2011). Sentia angústia por acreditar que a responsabilidade pela aprendizagem de inglês dos estudantes era exclusivamente minha, e, por outro lado, pela certeza de que meu esforço individual não era suficiente.

Na convivência com outros professores de inglês, percebi que muitos partilhavam das mesmas aflições e, então, comecei a pensar que a questão poderia ser mais ampla. Resolvi, assim, participar da discussão e construção das diretrizes curriculares do município e da discussão para a reformulação das diretrizes municipais para Língua Inglesa. Foi uma experiência valiosa que me permitiu diferentes construções de sentido sobre meu trabalho e a ampliação da convivência com outros profissionais.

Ao mesmo tempo, iniciava o trabalho como professora de inglês na educação em tempo integral do município. Esperava que a carga horária ampliada favorecesse o aumento do número de aulas dessa disciplina, porém, isso não aconteceu. Dentro de uma carga horária de quarenta aulas semanais, os alunos continuavam com a mesma quantidade de aulas de inglês comparado às vinte e cinco horas das escolas regulares, ou seja, duas aulas semanais de cinquenta minutos. Sempre levantei o questionamento da baixa carga horária para inglês por diversos motivos, mas o principal é que acredito que quanto mais tempo de convivência, relação e diálogo com os estudantes, maiores são as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Aos poucos fui percebendo o caráter neoliberal do modelo de educação da escola integral onde estava trabalhando e, diante do discurso da mercantilização da língua inglesa (PENNYCOOK, 2007; FERRAZ, 2015) – por mais que não concorde – não achava coerente o fato de que, dentro daquele modelo neoliberal de educação, a disciplina de inglês continuasse subalternizada no currículo escolar. Por outro lado, após me deparar com leituras críticas a esse respeito (FERRAZ, 2015, 2018), percebi

que essa construção neoliberal assume o inglês como um “produto” que não deve ser adquirido nem disponibilizado para todos, aos alunos de escola pública inclusive, sendo sua aprendizagem garantida aos filhos das classes mais abastadas por meio do acesso aos cursos de idiomas e às escolas bilíngues (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Sobre essa exclusão, Leffa (2009) pontua que

Em nenhuma outra disciplina do currículo escolar seja tão fácil excluir o aluno como no caso da língua estrangeira. Há inúmeros mecanismos para isso, desde as insinuações ideológicas à falta de patriotismo, de ameaça à cultura nacional e à própria língua, até a autoexclusão, sutilmente inculcada no aluno pela sociedade (LEFFA, 2009, p.123).

Expando essa problematização de Leffa (ibid.) para mecanismos de exclusão também do professor de inglês, por meio de discursos recorrentes, como “professor de inglês não ensina porque não sabe a língua”, “para quê você tenta ensinar inglês para esses alunos? Eles nunca vão viajar para o exterior”, “Ah! Você é a professora de inglês? Também dá aula em cursinho ou só engana na escola?”, e assim por diante. Esse discurso do fracasso do ensino de inglês em escolas regulares (FORTES, 2017) pode acabar se relacionando com as emoções do professor que, ou nem se arrisca a lecionar no ensino regular, ou acaba se auto excluindo e, muitas vezes, abandonando a profissão (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011; JUCÁ, 2017). Durante os dois anos de convivência com esse modelo educacional, aprendi bastante e experienciei divergências filosóficas que me incentivaram a continuar no caminho dos estudos.

Iniciei o doutorado em 2016 no programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo. Ao cursar a primeira disciplina de Letramentos, deparei-me com leituras e discussões muito diferentes das que havia tido contato na graduação e no mestrado. Filosofia da linguagem, letramentos, educação crítica, educação linguística... Tudo isso era novo para mim. Contudo, quanto mais lia e discutia com professores e colegas, mais me interessava e, assim, essas teorias e conversações passaram a fazer parte de mim e da minha filosofia como professora.

Discussões a respeito de Educação Linguística (FERRAZ, 2012, 2015, 2018; MONTE MÓR, 2013a; JORDÃO, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011), Educação Antirracista (CAVALLEIRO, 2001), questões de raça/etnia na formação de professores de línguas (FERREIRA, 2006) etc., foram encontros muito felizes nessa trajetória, uma vez que pude expandir minhas interpretações (MONTE MÓR, 1999). Passamos, eu e os

estudantes, a discutir nas aulas de inglês questões caras a nós como discriminação racial, machismo, feminismo, direitos estudantis etc., a partir do trabalho com a língua estrangeira. Os desdobramentos foram muito gratificantes, pois percebi o maior empenho e alegria dos alunos nas aulas e me senti mais coerente como professora ao tentar contribuir com a formação cidadã ativa (BRASIL, 2006) dos estudantes e minha também. Ao mesmo tempo, cada vez mais conhecedora dessas teorizações, percebo e vivencio tempos cada vez mais binários e complexos, nos quais um lado da balança (o tradicional, o conservador, o que exclui as minorias, apaga as diferenças e naturaliza o fascismo), tem maior peso nas administrações escolares, formações e práticas pedagógicas.

Diante de tantos diálogos provocadores nas aulas do doutorado, achei que seria interessante expandir e debater os temas também com meus colegas professores de inglês da rede municipal de ensino. Sabe-se que, muitas vezes, a situação do professor de inglês que atua na escola pública é extremamente desgastante, como relata o participante Jonas do estudo de Pessoa (2002, p. 155) afirmando que o descaso com o ensino de inglês em escolas regulares é “pior” do que com as outras disciplinas, uma vez que “nem os alunos, nem os pais, nem os coordenadores e nem os diretores veem razões para aprender essa língua” e que, por isso, “é preciso lutar contra muitas forças” para não desistir. Concordo com Jonas e acredito na construção de parcerias em busca da formação de uma comunidade profissional disposta a dialogar sobre questões micro de sala de aula, práticas pedagógicas, assim como questões macro – política, sociedade, cidadania, cultura – e a atuar em contextos para além do espaço escolar.

Essa construção hierárquica entre teoria e prática, saber científico e saber laico (SANTOS, 2007), professores universitários e professores da educação básica sempre me inquietou. Acredito que esse seja o motivo pelo qual não tenha seguido os caminhos de pesquisa que tomei antes de chegar a este. Inicialmente, as propostas eram de estudos colaborativos com professores a respeito de suas práticas pedagógicas. Contudo, a posição de “pesquisadora penetra” dentro da sala de aula de outro professor era muito desconfortável para mim, apesar da receptividade e acolhimento dos colegas e estudantes. Enquanto observava as aulas, me perguntava como eu estaria me sentindo no lugar da professora, tentava me tornar invisível para não atrapalhar ou causar qualquer tipo de desconforto naquele ambiente. Contudo, a questão era que eu mesma me sentia desconfortável nessa posição devido ao “abismo entre a universidade e a

prática pedagógica em nossas escolas” (TELLES, 2002, p. 93) e à construção histórica de relações hierárquicas entre pesquisador acadêmico e o professor executor da educação básica.

Considerando essa trajetória, questionava-me sobre qual poderia ser meu olhar no doutorado como estudante vinculada à universidade e professora de inglês vivendo o contexto da escola pública há seis anos. Não gostaria de realizar um estudo que reforçasse a relação vertical hierárquica entre escola e universidade, mas sim, de desconstruí-la. A reflexão de Coracini (2015, p. 133) sobre o silenciamento do professor da educação básica em pesquisas científicas me chamou a atenção: “O professor é falado por outros, poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo. Muitas pesquisas tomam o professor como participante ativo da mesma, em entrevistas, por exemplo, mas poucas, ainda, no âmbito de uma perspectiva discursiva”. Nóvoa (2007, p. 11) também problematiza essa questão: “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”.

Essas reflexões me atentaram para o importante espaço da tese como oportunidade de nós, professoras (es) de escolas públicas, falarmos. Seria um lugar para colocarmos nossas vozes e discutirmos questões caras a nossos contextos, trazendo nossas “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2007, 2018) para a superfície. Além disso, seria uma excelente oportunidade para compreender e problematizar emoções a partir das vozes e discursos de docentes em serviço (COELHO, 2011). Decisão tomada, faltava definir como se desenvolveria a pesquisa.

Certo dia, em um diálogo em uma plataforma digital com professores de inglês da rede pública da qual eu fazia parte, em meio a desabafos coletivos, lancei a sugestão de nos movimentarmos de modo a irmos além daquele espaço comunitário virtual. Alguns professores concordaram e mencionaram que, de fato, precisávamos fazer algo a respeito das nossas precárias condições de trabalho enquanto professores de inglês de escolas públicas. Então, uma professora tomou a iniciativa de convocar um encontro do grupo para discutirmos possíveis ações. Duas semanas depois, aconteceu a primeira reunião e apenas três professoras participaram, eu, a professora que fomentou o encontro e outra que havia se manifestado na discussão virtual.

Nesse encontro, ao início do ano de 2018, refletimos sobre algumas questões do nosso cotidiano profissional, sobre relações de poder na escola e discutimos brevemente algumas políticas educacionais de língua inglesa de âmbito nacional e local. Como primeiras ideias, pensamos em nos reunir nos nossos dias de planejamento visitando as escolas umas das outras. Surgiu também a ideia da escrita de um documento com as demandas dos professores de inglês da rede de ensino para submetermos ao Conselho Municipal de Educação para análise e discussão. O segundo encontro ocorreu ao dia dezenove de abril e o convite foi, novamente, oferecido a todos os professores que faziam parte do nosso grupo. Contudo, estiveram presentes, além de mim, uma das professoras que estava no primeiro encontro e uma docente do curso de Letras Inglês da UFES que se disponibilizou a nos ajudar a refletir sobre possíveis passos nessa tentativa de mobilização. Nesse encontro, a professora da rede municipal disse algo que me chamou a atenção sobre estar “feliz” por não se sentir mais “sozinha” e que agora, juntas, poderíamos “fazer alguma coisa”. Era exatamente assim que me sentia. Novamente, a pesquisa sobre emoções de professores voltou a me encontrar em um caminho agora diferente.

Lamentamos, na época, porém, o fato de não conseguirmos reunir mais colegas e tememos perder o ânimo para continuar esse movimento. Pensava sobre isso ao mesmo tempo em que vivia o dilema de escolha do tema da tese. Foi quando surgiu a ideia de construirmos um “curso” com professores de inglês de escolas públicas com o objetivo de problematizar e debater questões importantes para nós e, assim, tentarmos agir, tomar iniciativa, como discute Arendt (2009), para lutar por transformações nos nossos contextos. Dessa forma, poderíamos ampliar o convite para professores de outras redes de ensino e oficializar a formação continuada com respaldo da universidade. Para tanto, contamos com o generoso apoio do orientador deste estudo.

Delimitando a pesquisa

Este é um estudo inserido no campo de pesquisas qualitativas na área da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1999, 2010; RAJAGOPALAN, 2003), fundamentado nos preceitos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da teoria crítica (FERRAZ, 2015; GUBA; LINCOLN, 1994) uma vez que compreende as realidades como construções múltiplas dos sujeitos e atravessadas por fatores históricos

- políticos, econômicos, culturais – e, por isso, como construções históricas contextuais. Sendo assim, as subjetividades e as perspectivas da pesquisadora, dos participantes e, além disso, as construções que surgem dessa interação estão intrinsicamente conectadas ao desenvolvimento da pesquisa (ANDRÉ, 2008).

As perguntas que motivaram e guiaram este estudo foram:

- Que emoções são construídas por professores de inglês e o que essas emoções constroem?
- Quais as relações imbricadas?
- Que discussões sociais tais emoções evocam?

Esta pesquisa buscou, portanto, compreender e problematizar emoções de professores (de inglês) de escolas públicas. Optamos por colocar a expressão “de inglês” entre parênteses por acreditarmos que todos os docentes estamos envolvidos em questões do magistério e da educação, afinal formamos uma só classe trabalhadora. Assim, questões que afligem professoras de inglês perpassam outros professores, pois estamos todos imbricados nessa teia. Por isso, gostaríamos que este trabalho fosse lido e debatido não apenas por profissionais da área de língua inglesa, mas por colegas de outras áreas da educação básica, do ensino superior, enfim, por outros profissionais da educação dos mais diversos contextos.

Assim como a pesquisa de Pessoa (2002), este é um estudo sobre “reflexões interativas” de educadores que pretendeu compreender as significações dos participantes e as construções de sentido que emergem na interação em seus discursos. Uma vez que, assim como os participantes do estudo, também sou professora de inglês da educação pública e acredito ser a interação a possibilidade da construção de sentidos, posicionei-me como observadora-participante nos encontros. Essa postura certamente favoreceu para que minha relação com os demais professores fosse construída horizontalmente.

Menezes de Souza (2011, p. 302) nos ensina que nas interações devemos nos orientar pela ética social e responsabilidade e, de acordo com Freire, “escutar, depois refletir” valorizando, sobretudo, a autorreflexão, isto é, ler o mundo se lendo. A reflexão de si e do mundo *a partir de si* nos leva para um lugar de possibilidades da “consciência crítica ressignificada”, ou seja, do questionamento das origens dos saberes

e a nossa responsabilidade ética na (des) construção de sentidos. Por isso, não apaguei meu nome nem criei pseudônimo para mim nos documentos da pesquisa, exatamente porque busquei a autocrítica ao longo da escrita do texto.

Este estudo adotou métodos de pesquisa de cunho etnográfico e se caracteriza como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2005) por ter se apoiado no diálogo horizontal entre pesquisadora e participantes, nas construções de sentido problematizadas por todos os envolvidos no processo a fim de compreendermos, através de diversos olhares, nossos contextos micro e macro políticos.

Pimenta (2005) discorre sobre o conceito de pesquisa-ação crítico-colaborativa a partir da experiência de um estudo realizado entre professores formadores e alunos de pós-graduação da Universidade de São Paulo e professores da educação básica. Segundo a pesquisadora, o estudo surgiu a partir do convite de alguns ex-alunos da universidade que lecionavam em uma escola pública e teve a duração de quatro anos. O objetivo foi a compreensão de como se constituía a construção do conhecimento pedagógico pela equipe escolar e uma possível contribuição com tais processos.

A pesquisadora comenta que, desde o início, a ideia era pesquisar *com* os professores da escola pública e não *sobre* os mesmos. Para tanto, os pesquisadores observavam a rotina escolar e se reuniam periodicamente com a equipe para discutir e problematizar assuntos diversos, desde temas da sala de aula até políticas que atravessavam o fazer docente. Criou-se, portanto, um “processo formativo” que possibilitaria a reflexão crítica sobre práticas de ensino, organização curricular e a transformação de ações institucionais. Por isso, Pimenta (2005) define esse estudo como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que se configurou como um trabalho em conjunto, valorizando e respeitando os sujeitos envolvidos no processo e os conhecimentos partilhados e pretendeu-se a formação de uma “comunidade crítica” por meio de reflexão. De forma análoga, este estudo pretendeu a formação de uma “comunidade crítica de professores” e, assim, a construção coletiva de sentidos e compreensões a respeito dos nossos contextos profissionais.

Para a geração de documentos de pesquisa, adotamos gravações em áudio e/ou vídeo, anotações de campo e questionários de feedback dos participantes entregues ao fim de cada encontro (ANDRÉ, 2008; ZEMBYLAS, 2003). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) e responderam a um

questionário de perfil (anexo 2). Ainda, a cada encontro, preenchiam um formulário de inscrição online para a participação no encontro seguinte. Em relação ao questionário de feedback, a partir do quarto encontro sentimos a necessidade de direcionar algumas perguntas aos participantes a partir de seus comentários nos questionários anteriores (anexo 3)⁴.

Patton (1990, p.371) argumenta que pesquisas qualitativas apresentam o desafio da construção de sentidos a partir de uma grande quantidade de dados e, assim, segundo o estudioso, não há regras fixas a não ser “(...) fazer o melhor com todo o seu intelecto para representar de forma justa os dados”. Sendo assim, a discussão dos documentos desta pesquisa segue preceitos éticos discutidos por Kubanyiova (2008) e critérios metodológicos sugeridos por André (2008) e Pimenta (2005) de transcrição e organização sistemática dos dados gerados – por meio de temas -, o envolvimento dos participantes na discussão e construção de significados. Optamos por transcrever os documentos dos encontros mantendo, inclusive, a informalidade das falas.

Cabe reforçar que a proposta de escrita acadêmica deste texto propositalmente diverge do tradicional, pois tentamos costurar “dados”, teorizações, textos literários e arte de forma dialógica ao longo do texto. Corroboramos, assim, pesquisas e escrituras mais contemporâneas que problematizam (questionam) as separações estanques entre teoria e prática na academia das humanidades. Escrevo o texto, sobretudo, na primeira pessoa do plural marcando as vozes de todos aqueles que fazem parte desse estudo, seja os professores participantes, o orientador, os autores dos textos que li e os colegas de doutorado e professores com os quais tive a oportunidade de debater a pesquisa. O uso da primeira pessoa do singular também se faz presente quando julguei necessário marcar minha subjetividade e responsabilidade nas discussões.

Não pretendemos traçar uma discussão linear, nem por ordem cronológica. Optamos por uma escrita rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995) emaranhada por múltiplos pontos de vista (longe de serem esgotados), inclusive por minhas experiências enquanto docente em escolas públicas e como pesquisadora visitante na University of the Western Cape, Cidade do Cabo, África do Sul, como parte do período do doutorado sanduíche financiado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Nessa tentativa de construir um texto mais fluido, optamos por não subdividir

⁴ Os anexos foram organizados de acordo com a sequência dos encontros.

os capítulos – com exceção do primeiro por ser uma discussão mais teórica - de forma que as ideias, propositalmente, misturem-se em um todo significativo.

Contexto e participantes

Conforme apresentado, a partir de conversas com professores de inglês de escolas públicas, surgiu a ideia de propor o “Curso de Formação *com* Professores de Inglês de Escolas Públicas”. Nossa ideia, minha, do orientador do estudo e das duas professoras – Isadora e Maria – que se dispuseram a planejar a formação, era constituirmos uma “comunidade crítica de professores” (PESSOA, 2002) na qual discutíssemos horizontalmente questões para além do “como fazer” (MONTE MÓR, 2013a) em sala de aula e expandíssemos nossas reflexões a respeito de temas acerca de âmbitos micro e macro políticos, culturais e sociais da nossa profissão.

Propusemos, então, um “curso” com a carga horária total de quarenta horas ao longo de quatro meses com seis encontros presenciais de três horas e leituras extras. As inscrições foram feitas virtualmente a cada encontro, o que ampliou as possibilidades de participação dos professores de acordo com o tema, caso não pudessem participar de todos os momentos. A cada encontro, os professores recebiam um certificado de participação. Além dos encontros presenciais, criamos um arquivo virtual onde todos compartilhamos textos, vídeos e apresentações dos palestrantes. O quadro a seguir indica as datas, os temas propostos, os palestrantes convidados e o número de participantes em cada encontro:

Encontro	Tema proposto	Palestrantes	Nº de participantes
07/06	Acolhimento, apresentações e discussões de textos	-----	27
28/06	Políticas Linguísticas e Educacionais	Prof ^{as} Magali, Maria e Isadora	24
12/07	Relações de poder e o professor de inglês da escola pública	Prof ^a Thalita Rezende e Prof. Artur	18
09/08	O professor de inglês no sec. XXI	Prof. Dr. Douglas e Prof. Wander	22
27/09	Educação Linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Prof ^a Dr. Cissa e Prof ^a Maris	19

04/10	Avaliação e confraternização	-----	14
-------	------------------------------	-------	----

Tabela: Cronograma dos encontros

Os participantes deste estudo foram grandes parceiros nessa empreitada, compartilhando, problematizando e refletindo sobre questões que surgiam durante nossos encontros. Por isso, eles serão apresentados com suas próprias vozes ao longo dos capítulos que se seguem e não de forma mecânica (dados gerados por números e porcentagens sobre seus perfis socioeconômicos). Nesta seção, brevemente apresentamos o contexto da pesquisa e seus participantes. É importante reforçar que usamos pseudônimos para resguardar a identidade dos colegas.

Majoritariamente, os participantes eram professores efetivos de inglês de escolas municipais e estaduais, com experiência de seis a vinte e um anos na profissão, trabalhando com diferentes faixas etárias, desde a pré-escola à Educação de Jovens e Adultos. Também contamos com a participação de docentes de outros contextos e de estudantes de licenciatura: Márcia, professora de Português/Espanhol de uma rede de ensino municipal que procurou o curso por estar atuando como formadora de professores de português e inglês em uma Secretaria de Educação; Tis, professora de História de escolas públicas que relatou ter se interessado pelo curso pela proximidade com professoras de inglês e pela oportunidade de debater a educação; cinco alunos da graduação do curso de Letras/Inglês da UFES – Danilo, Tatá, Jú, Cleide e Zara; uma estudante do curso de Letras/Português de uma faculdade particular, Cris; além de duas estudantes de programas de Pós-Graduação em Linguística na Universidade, Magali e Carolina. Ao total, trinta e sete professores passaram pelos encontros, cinco homens e trinta e duas mulheres. Desses, dez participaram de apenas um e nove participaram, aleatoriamente, de mais de um. Dezoito participantes concluíram as 40h previstas para o curso.

Sabemos que as formalidades de um “curso”, culturalmente construídas na nossa sociedade, pressupõem a presença de alguém que “sabe mais” e que, por isso, irá ensinar a outros que “sabem menos”. A própria configuração palestrantes e ouvintes já marca uma verticalidade, contudo nossa educação positivista binária não nos possibilitou, inicialmente, elaborar outro modelo de formação. Entretanto, à medida

que convivíamos, relações mais horizontais foram sendo construídas e a hierarquia esperada em um ambiente de “curso” foi se desconstruindo. Por conseguinte, a organização dos encontros foi modificada de modo que os palestrantes convidados dividissem esse espaço com participantes do curso que manifestassem interesse em também palestrar, o que de fato aconteceu em todos os encontros. Esse diálogo entre palestrantes e professores, ambos apresentando suas perspectivas sobre os temas de forma horizontal, foi extremamente enriquecedor, como percebo nos relatos abaixo:

Aqui somos todos palestrantes (Artur, Encontro III).

A informalidade das reuniões é um ponto crucial para o bom desempenho das discussões. Estamos todos bem à vontade e acredito que estamos construindo conhecimento para a vida toda aqui (Wander, Feedback Encontro IV).

Nossas reuniões também foram espaços/tempo para o estabelecimento de novas parcerias, como relata Maris, estudante da graduação em Letras Inglês, ao fazer “contato profissional e estagiar sob a supervisão da professora Tati” (Feedback Maris, Encontro IV) e de reencontros, como narra Peter:

(...) minha maior felicidade foi rever ao acaso uma professora do ensino médio. Após um abraço apertado fiquei emocionado ao saber que ela ainda lembrava de mim! (Peter, Feedback Encontro IV).

Dos encontros

No primeiro encontro, nosso desejo era que os professores se sentissem muito bem acolhidos. Iniciamos dizendo que aquele lugar, a universidade, não fazia sentido sem a presença deles, os professores de escolas públicas. Aquele espaço também era nosso e precisávamos ocupá-lo. Após esse momento, expliquei como a ideia do curso havia surgido, apresentei a proposta do estudo da tese e convidei-os a participarem da pesquisa. Os professores se apresentaram, falamos um pouco sobre nossas trajetórias e, assim, nos conhecemos e muitas angústias da profissão foram compartilhadas. Posteriormente, lemos e discutimos textos relacionados aos temas das palestras dos encontros seguintes (LEFFA, 2009; FERRAZ; MATTOS, 2019; ROCHA, 2007; MERLO, 2018). Foi um momento muito especial, apesar de eu estar apreensiva e nervosa sem saber se os professores voltariam no encontro seguinte. Entretanto, em

geral, parecia que havíamos conseguido acolher e entusiasmar as professoras, como mostram os seguintes feedbacks do Encontro I:

Me senti bem à vontade e as experiências dos outros professores foram importantes para meu aprendizado como futura professora (Jú, Feedback Encontro II).

Tive as melhores impressões e me senti muito bem. Senti que realmente fazia parte (Rafaella, Feedback Encontro II).

O primeiro encontro foi agradável e permitiu o compartilhamento e discussão de angústias e questões relativas ao ensino de inglês na rede pública (Dri, Feedback Encontro I).

No segundo encontro, discutimos sobre o tema Políticas Linguísticas e Educacionais com as palestrantes Magali, Isadora e Maria, todas elas eram também participantes do curso. Magali é aluna da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Isadora e Maria são professoras de inglês de redes públicas de ensino. O planejamento desse encontro, assim como de todos os outros, foi feito coletivamente entre mim e os palestrantes em reuniões informais – as quais não documentei – nos quais debatíamos os textos a serem discutidos nos encontros e, juntos, elaborávamos dinâmicas e apresentações. Acredito que nossas trocas tenham sido profícuas e, assim, começamos a formar nossas redes de conversações (MATURANA, 2009):

Achei ótimo o encontro, precisamos muito falar sobre nossa vivência diária. Pensar a importância da língua inglesa é muito importante para sentirmos mais fortes e ouvidos (Necker, Feedback Encontro II).

Como o primeiro encontro, este segundo foi extremamente importante para conhecermos o que temos sobre a língua inglesa nas leis existentes e o que podemos fazer para nos fortalecer legalmente (Selma, Feedback Encontro II).

Necker e Selma são professoras de inglês em redes públicas há mais de vinte anos. É interessante observarmos as falas de Necker sobre se sentir “mais forte” e “ouvida” e de Selma sobre a importância de conhecer as leis para “nos fortalecer”, pois, a meu ver, ambas apontam para a cultura individualista e opressora do magistério. De fato, a cada encontro aprendia muito com os colegas e me sentia também mais fortalecida e encorajada a lutar, pois não estávamos mais sozinhos. É interessante notar que essa emoção de pertencimento entre professoras também foi apontada nos estudos de Aragão (2007) e Coelho (2011). Nesse encontro, foram sugeridas algumas ideias para nos mobilizarmos e lutarmos por nosso espaço enquanto professores de língua estrangeira

de escolas públicas, procurando espaço para debate em Conselhos de Educação, participando de formações oferecidas pelas secretarias de educação não apenas como ouvintes, mas também como apresentadores, dentre outras ideias que surgiram no decorrer do encontro. Sobre essa movimentação, Márcia pontua:

É mais que salutar essa movimentação em favor da posição do profissional em relação às melhorias da qualidade do trabalho (Márcia, Feedback do Encontro II).

No terceiro encontro, iniciamos com o debate sobre algumas frases que todos já ouvimos e/ou falamos sobre o ensino de inglês na escola pública, tais como: “Meu filho aprendeu inglês no cursinho, não foi na escola”; “Ah, professora, não sei nem o português, quanto mais o inglês”, “Sem inglês hoje você não consegue um bom emprego, é melhor você estudar”. Os palestrantes fomos eu e Artur, professor de inglês de uma rede municipal e participante do curso. A partir desse debate, inserimos temas como relações de poder na sala de aula, no currículo, relações hierárquicas na escola, políticas nacionais e locais sobre a língua inglesa, falamos ainda sobre o “mito do inglês como língua internacional” (PENNYCOOK, 2007) e sobre como às vezes reforçamos discursos imperialistas neoliberais sobre a língua estrangeira que ensinamos. Percebi que esse encontro foi um dos que mais movimentou nossos corpos e emoções, uma vez que provocamos o processo de desconstrução de discursos hegemônicos sobre a língua inglesa, nosso papel como professores de inglês de escolas públicas, as relações de poder que estabelecemos e sustentamos (FOUCAULT, 2004). Os comentários abaixo retirados dos questionários de feedback apontam para algumas rupturas:

Fico feliz e ansiosa porque percebo que tenho muito a aprender. Também confronto minhas emoções e sentimentos me reportando à sala de aula, pensando em todas as situações (...) (Márcia, Feedback Encontro III).

A cada encontro me sinto mais fortalecida para recomeçar de forma diferente, revendo meus conceitos e práticas diárias (Necker, Feedback Encontro III).

No quarto encontro debatemos sobre o professor de inglês no século XXI e educação linguística, refletimos se faz sentido continuarmos tentando depositar estruturas gramaticais nas mentes dos nossos alunos e sobre nosso papel em âmbitos micro como a sala de aula e macro contextuais como a participação de discussões curriculares, por exemplo. Os palestrantes foram Douglas, professor universitário, e

Wander, professor de inglês da rede estadual e participante do curso. Os depoimentos abaixo apontam para a importância dessa discussão na construção de relações horizontais entre universidade e escola:

Me senti esperançosa. Acho que essas reconstruções de conhecimentos são relevantes para alimentar meu desejo de permanecer como professora, principalmente como professora de inglês (Isadora, Feedback Encontro IV).

Eu me senti acolhida e à vontade. O que contribuiu foi a atitude do palestrante com relação às pessoas que estão participando do curso, demonstrando que todos estamos aqui para aprender uns com os outros independentemente da sua experiência ou do tempo que está atuando na área (Sara, Feedback Encontro IV).

Isadora e Sara são professoras de inglês de escolas públicas e é interessante notar as emoções de “esperança” e “acolhimento” construídas nesse encontro e a potência dessas emoções para a compreensão de que “todos estamos aqui para aprender”, ou seja, na construção de relações horizontais, além de “alimentar” o desejo de Isadora de continuar seguindo sua carreira como professora de inglês. Havia (e há) espaço para a esperança.

Passados mais de quarenta dias, o quinto encontro foi sobre ensino de inglês para crianças. Esse tempo de distância entre um encontro e outro não estava programado, contudo houve contratempos e, infelizmente, não conseguimos nos reunir antes. As palestrantes foram a professora universitária Cissa e Maris, estudante da graduação em Letras Inglês e participante do curso. Elas abordaram o tema educação linguística para crianças, levantando questões a respeito do por que e para quê devemos (ou não) ensinar língua estrangeira para alunos com essa faixa etária. Trazemos alguns comentários sobre esse encontro:

É confortante saber que ainda existem profissionais da academia como a Cissa refletindo sobre necessidades tão fundamentais à nossa prática (Wander, Feedback Encontro V).

Me senti provocado, informado e estimulado a adaptar minha prática docente para tentar alcançar objetivos mais consistentes e relevantes com os “aluninhos” das séries iniciais (Mark, Feedback Encontro V).

Novamente, percebemos que a afinidade com os palestrantes doutores contribuiu para o estreitamento da relação dos participantes com a universidade, como afirma Wander. Mark, professor de inglês da rede pública há mais de vinte anos, afirma ter se sentido

“provocado” e, a partir dessa construção, tentar buscar uma educação relevante para seus alunos e para ele próprio. Esse fluir emocional-reflexivo dos encontros têm relação com outros estudos que também observaram fases na transformação das emoções em relação com o processo de autoconsciência como Aragão (2007), Coelho (2011) e Zolnier (2011).

No sexto encontro, fizemos uma avaliação geral do “curso” e comentamos sobre nosso desejo de continuarmos unidos. Além disso, fizemos uma confraternização para comemorar a grata oportunidade de termos construído e traçado essa trajetória juntos. Tati, professora de inglês de uma rede municipal, teceu o seguinte comentário, destacando a importância da coletividade e parceria dos professores:

A gente se sentiu acolhido aqui, por isso que foi tão prazeroso. Porque quando você está sozinha na escola, você acha que aquilo só está acontecendo com você, apesar de você saber que não é só com você
(Tati, Encontro VI).

Nesse último encontro, discutimos novamente sobre passos que podemos dar no sentido de lutarmos pelo nosso espaço como professores de inglês nas redes públicas de ensino e para garantir o direito dos nossos alunos de aprender essa língua estrangeira. É de uma conversa que ocorreu nesse encontro que surgiu a ideia para o título deste trabalho:

Jana: A gente estar aqui é diferente. Nós estamos fora do nosso horário de trabalho, nós estamos aqui porque queremos estar.

Artur: Somos a resistência.

Jana: Somos a resistência.

Thalita: Somos a resistência.

(Diálogo Encontro VI)

Destacando, de início, as essenciais autocríticas (que serão retomadas ao longo do texto), incluo, para encerrar a narração dos encontros, algumas críticas negativas e o que não deu certo no curso. Apesar de um dos nossos principais objetivos ter sido a construção de um ambiente de relações horizontais, parece que, para alguns participantes, isso não se efetivou. Preocupamo-nos com o fato de os professores de escolas públicas se sentirem confortáveis no ambiente universitário, porém não prestamos a mesma atenção nos participantes que não faziam parte desse contexto,

como os estudantes de graduação e pós-graduação. Sobre isso, Magali, aluna da pós e Danilo, aluno da graduação, comentam:

Hoje senti que poderia ter sido menos incisiva em minhas contribuições. No debate sobre “quem pode falar”, apesar de defender que todos podem e devem falar, senti/fiquei pensando se minhas observações são legítimas, já que estou na rede pública, mas não na educação pública. Ainda assim, temo soar ‘pedante’ ao dialogar com os professores, por estar atualmente ‘lotada’ no ensino superior (Magali, Feedback Encontro III).

Eu ainda estou cursando o curso de Letras, e estou mais como ouvinte e aprendendo muito a cada encontro (Danilo, Feedback Encontro IV).

De fato, analisando os “dados”, percebo que esses participantes que não eram professores de escolas públicas tiveram poucas oportunidades de se colocarem nos encontros e falhei em perceber isso tardiamente. O próprio título da formação “Curso de Formação *com* Professores de Inglês de Escolas Públicas” já é excludente. Por outro lado, quisemos ressaltar o “de escolas públicas” para chamar a atenção de docentes desse contexto e marcar esse lugar no ambiente universitário onde, muitas vezes, não temos voz. Contudo, hoje entendo a importância da diversidade e da colaboração de todos no processo de reflexão sobre a docência e, por isso, penso que o título poderia ser diferente, assim como minha atitude em relação aos participantes não professores de escolas públicas.

Além disso, após ler os seguintes feedbacks de Danilo e Tatá, estudantes da graduação em Letras Inglês, percebo outra falha:

Principalmente no primeiro encontro eu me questioneei por várias vezes meu futuro como professora. Sempre soube que essa seria a profissão que eu iria seguir, mas diante das realidades compartilhadas no grupo tenho pensado duas vezes. Penso em trabalhar na área sim, porém em outras vertentes como educação infantil, por exemplo. Entendo que minha experiência será diferente da dos demais e que só depois da minha prática terei uma resposta dos meus questionamentos (Tatá, Feedback Encontro IV).

O último encontro me trouxe muitos choques de realidade, novamente em relação à minha perspectiva de escolas públicas. Às vezes vejo tantos desafios pela frente, pensando em ser professor que não penso realmente se a opção de ser docente está em meus planos (Danilo, Feedback Encontro IV).

Acredito que tenha nos faltado o cuidado em acolher as diferentes perspectivas, em especial a de estudantes de licenciatura, pois depoimentos de professores em serviço parecem ter se chocado com as expectativas de Tatá e Danilo a ponto de eles questionarem a escolha profissional. Não se trata de mascarar ou censurar os discursos, mas, talvez, de ter a sensibilidade de acolher as diferentes trajetórias e momentos profissionais.

Além disso, Paula, professora de inglês de escolas públicas, pontua a falta de discussões sobre questões da prática em sala de aula:

O tema foi muito relevante e as provocações feitas sobre as relações de poder são pertinentes, mas mais uma vez saio com uma sensação de impotência face às situações que encontro na escola (Paula, Feedback Encontro III).

Os encontros são excelentes, mas neste de julho especificamente tive um sentimento de tristeza por não poder (ou ao menos não conseguir vislumbrar a possibilidade) de ter grandes alterações na minha prática de sala de aula (Paula, Feedback Encontro IV).

Na verdade, a ideia desse curso surgiu por meio de um movimento e de um desejo de avançarmos as discussões para além do “como fazer” (MONTE MÓR, 2013a), pois dicas de atividades e compartilhamento de práticas eram os únicos temas das formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação municipais e estadual às quais estávamos vinculados. Sentíamos a necessidade de nos engajar em debates e reflexões macro sociais e políticas a respeito da nossa posição como professores de inglês de escolas públicas. Por outro lado, os comentários de Paula me mostram que não talvez não tenhamos conseguido romper com o binarismo teoria *versus* prática e, para tanto, poderíamos ter incluído discussões a respeito de práticas em sala de aula no curso.

Após essa breve apresentação do contexto e dos participantes, gostaria de salientar que o foco deste estudo não é discutir sobre o curso de formação onde geramos conhecimentos da pesquisa de campo, mas sim o debate sobre as emoções construídas nos encontros. Por isso, vamos a elas, as emoções!

Capítulo I – Emoções... Ah, emoções!



Figuras 3: Refugiados ocupando ruas do centro da Cidade do Cabo (África do Sul, 2019). Foto: Thalita Rezende.

Mesmo que não nos demos conta, o tema “emoções” está presente no nosso dia a dia, seja em uma conversa com amigos, na escrita ou leitura de um texto ou em uma postagem em redes sociais. Aliás, o *Facebook* traz uma gama de opções de sentimentos a serem assinalados pelo usuário a partir da pergunta “Como você está se sentindo?”. Fico me questionando qual seria o interesse dessa rede social ao lançar essa opção e por que o nosso interesse em compartilhar nossas emoções. Isso daria uma boa pesquisa... Concordo, pois, com Lindholm (2005, p.31) ao asseverar que o assunto “emoções ocupam lugar central no nosso dia a dia”. Por outro lado, em contextos profissionais, geralmente, falar sobre emoções não é aceitável ou benquisto, a não ser quando se trata da expressão de agradecimento a um chefe ou de subordinação à autoridade.

Em ambientes escolares, espera-se que professoras e estudantes deixem seu corpo “lá fora” e entrem apenas com a mente (hooks, 2010), como se fosse provável essa separação e como se as emoções pertencessem ao domínio individual corporal, remetendo à tradicional divisão mente (razão) e corpo (emoção). Como se também fosse possível ignorar as emoções construídas na interação - se bem que o professor é cobrado cultural e socialmente a “amar” seus alunos, principalmente se estes forem crianças. Há, pois, cobrança para que “gerenciemos” nossas emoções de forma a nos enquadrarmos

nas regras de determinados contextos profissionais e sociais (HOCHSCHILD, 1979; BENESCH, 2017). Em pesquisas acadêmicas também existe o temor de que emoções e subjetividade atravessem a racionalidade científica e deslegitimem o estudo, mas temos que ter coragem se queremos questionar essa epistemologia tradicional acadêmica, mesmo nas Humanidades (BOLER, 1999) e o que tradicionalmente entendemos por emoção.

Esta tese fala de emoções. Ahhh, as emoções... Desabafo, escuta, resistência, acomodação, demandas, todas se conectam a elas. Sim, trata-se de uma tese científica, e fala de emoções: das minhas, das suas e das que iremos juntos construir nessa leitura. Esta tese departe da escuta freireana atenta, mas também do desabafo, desde o meu mestrado (REZENDE, 2014), em relação às questões em torno das emoções humanas e a educação. Trata, ainda, das minhas angústias enquanto professora nesse Brasil 2019-2020 distópico (um Brasil-governo que decidiu desmontar a educação pública deste país), e das demandas a mim aqui colocadas enquanto pesquisadora.

Antes de avançarmos, gostaria que voltássemos às imagens acima. São fotos que tirei no centro da cidade de Cape Town onde dezenas de refugiados estavam morando há mais de oitenta dias. Famílias inteiras que tiveram que abandonar ou fugir de seus próprios lares em Cape Town – “The mother city” (“a cidade mãe” - de/para quem?) -, segundo os mesmos, por ataques violentos xenofóbicos de sul-africanos - humilhações, saques, incêndios criminosos. Cidadãos da Nigéria, Zimbábwe, Ruanda, Tanzânia e Congo que vieram para a “Rainbow Nation” (“nação arco-íris” unida e multicultural - para quem?) em busca de paz devido a guerras em seus países de origem e de oportunidades de emprego, de sobrevivência, enfim.

O que pedem é para “deixar a África do Sul” – “esse país xenofóbico”, como estava escrito em uma das faixas fixadas por eles perto de onde se instalaram. Solicitam ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR) que os transportem para um país onde possam viver em paz e segurança. À época de conclusão da escrita deste texto, ainda não haviam obtido nenhuma resposta. Aliás, o governo sul-africano por meio de sua polícia deu-lhes uma resposta: um violento ataque armado a essas famílias para expulsá-las à força das ruas do centro da cidade. Crianças, bebês recém-nascidos, idosos, pais, mães foram fisicamente atacados, alguns levados presos. Sem ter para onde ir, no dia seguinte as famílias estavam de volta, dessa vez, um pouco mais afastadas do centro turístico. No dia seguinte a essa brutalidade, fui até lá e

registrei as fotos. Conversei com mães e seus filhos, vi as marcas da violência em seus braços, pernas, desabafos, lágrimas. À época, havia completado 24 dias que essas famílias estavam morando nas ruas, dormindo no chão, sem condições básicas de higiene, suprimentos, vivendo com o mínimo. E continuaram por lá.

No Brasil, um fato que me chamou a atenção e se assemelha à desumanização no caso relatado dos refugiados na África do Sul é a recente operação militar do governo João Dória que tentou, violentamente, expulsar a população da região conhecida como “Cracolândia”, em São Paulo.



Figuras 4: “Operação Sufoco” na região conhecida como “Cracolândia”, no centro da cidade de São Paulo. Fotos: <https://www.yahoo.com/news/pol%C3%AAdcia-militar-volta-a-e-xpulsar-usu%C3%A1rios-de-drogas-da-cracol%C3%A2ndia.html>.

De acordo com Nasser (2018), a Cracolândia, também conhecida como “o fluxo”, é alvo de intervenções violentas desde seu surgimento na década de 90. Trata-se de repressões da polícia militar com o objetivo principal de dispersar a concentração de usuários de drogas de uma região nobre da capital paulista. De acordo com a pesquisadora, nenhuma dessas abordagens abusivas obteve o sucesso esperado pelos governantes, pois as pessoas apenas se reagrupam em outros espaços ou, até no mesmo local, após a saída da força policial. Duboc e Ferraz (2018, p. 7) criticam essa “abordagem higienista” em uma tentativa de achar soluções rápidas para problemas sociais complexos, “(...) recuperando uma das três estratégias atualmente usadas por

estados nações em seus tradicionais processos de tornarem-se um território unitário: assimilação, expulsão e extermínio (GELLNER, 1983)”. Nas imagens acima, vejo a barbárie. Pessoas sendo agredidas, violentadas e humilhadas como se não fossem dignas de serem tratadas como seres humanos.

Que emoções construímos ao olhar para essas imagens e ler esses relatos? Para mim são tristeza, dor, empatia, indignação, revolta, vontade de intervir, lutar. “Em tempos de extrema violência de todos os tipos – simbólicas, mas também físicas – em relação àqueles que são diferentes, simplesmente por serem diferentes e por não pertencerem à classe média/alta branca (...)” (MIZAN; FERRAZ, 2019), acredito na força política das nossas emoções para a transformação e espero que esta tese desperte essa provocação.

Estenderei as descrições e discussões teóricas neste capítulo dialogando com estudos sobre emoções na filosofia, passando pela biologia, psicologia, educação, linguística aplicada e ciências sociais com o intuito de fazer referência a alguns estudos precursores mencionados por pesquisadores contemporâneos de emoções humanas.

Embarquemos nelas, com elas, a partir delas, construindo-as: as emoções.

1.1. Emoções e tradição

Apesar de a discussão parecer recente no meio acadêmico, paixões, emoções, sentimentos e afeto são temas cortejados desde a filosofia clássica ocidental, porém apenas recentemente assumidos como foco de discussões científicas. Para Ahmed (2004), aquilo que é marginalizado está quase sempre exatamente no centro do pensamento. Passeemos brevemente pela filosofia clássica, medieval, moderna e nos estudos de Charles Darwin para compreendermos algumas origens do pensamento ocidental a respeito de emoções (“por que pensamos assim?”) e, assim, problematizarmos discussões contemporâneas sobre o tema.

Iniciamos com Platão e Aristóteles. Esses filósofos elaboraram pensamentos dicotômicos a respeito do corpo e da alma, no sentido de tornar o corpo o local das paixões, emoções e da degradação terrena. Por outro lado, a alma foi constituída como o local da razão, o caminho para a verdadeira libertação da condição humana, pois seria a conexão com o sagrado. É fato que, como nos ensinou Foucault (2014), discursos não desaparecem nem surgem ao acaso, mas dispersam-se, apagam-se temporariamente,

voltam à cena, repetem-se... “Vou me entregar de corpo e alma”. “Mulheres são muito emotivas, não se podem confiar. Homens são mais racionais”. Quanto da dicotomia corpo x alma está presente nessas falas? Sim, esse binarismo permanece circulando na nossa sociedade e nos constituindo (BOLER, 1999; ARAGÃO, 2007).

Em *Fedro*, Platão (2000) discorre sobre a alma que escolhe suas “moradas temporárias”. O filósofo estabelece a relação entre razão, paixões e força de vontade - as três partes ou funções da alma por meio de uma metáfora de um cocheiro que guia e controla cavalos obedientes e selvagens: os cavalos obedientes são a força de vontade, os selvagens, as paixões e o cocheiro é a razão que luta para administrar e, principalmente, domar os cavalos rebeldes. Em outras palavras, desejos e paixões devem ser freados e resistidos pela razão e força de vontade para que a alma – imortal, perfeita, verdadeira – liberte-se do corpo – pecador, fonte de lascívia, entregue às sensações (CHAUI, 1995). É preciso ressaltar que a palavra “paixão” é derivada do latim *passiō,ōnis* que significa “passividade; sofrimento”. Ahmed (2004, p. 3) ressalta que “A associação entre paixão e passividade é instrutiva. Funciona como um lembrete de como ‘emoção’ tem sido vista como inferior às faculdades do pensamento e da razão. Ser emotivo é ter o pensamento afetado: é ser passivo em vez de ativo, dependente em vez de autônomo”. Assim, se a dimensão corporal é o lugar da paixão, então o corpo é o lugar da aflição, enquanto a alma, o lugar da razão, calma, da libertação.

Aristóteles discorda do mestre em relação à separação completa entre corpo e alma, porém continua conceituando o corpo como um instrumento de acesso para a alma no mundo e esta como dirigente do corpo. O discípulo de Platão não menospreza as paixões, mas as assume como estados da alma, respostas e julgamentos em relação à concepção que fazemos dos outros e que os outros fazem de nós. No segundo livro da obra *Retórica*, Aristóteles (2015) discorre sobre algumas emoções - cólera, calma, temor, segurança, inveja, imprudência, amor, ódio, vergonha, emulação, compaixão, favor, indignação e desprezo – apresentando ao leitor regras para uma teoria da argumentação. O estudioso relaciona emoções e cognição, julgamentos, afirmando que certas reflexões só são possíveis dependendo do estado da alma da pessoa. Por isso, um bom orador é aquele que consegue “afetar as tomadas de decisões” (ibid., p.69) despertando certas paixões nos espectadores:

Quando as pessoas se sentem amigáveis (...), pensam de certa forma; quando estão se sentindo raivosas ou hostis, pensam de uma forma totalmente diferente ou do mesmo jeito, porém com uma intensidade diferente: se elas se sentem compreensivas e amigáveis em relação ao homem que deve ser julgado, elas consideram que ele errou pouco; quando eles se sentem hostis, pensam da forma oposta (ARISTÓTELES, 2015, p. 6).

Assumamos como exemplo a emoção da raiva descrita por Aristóteles. Ele argumenta que a raiva está relacionada à dor, ao impulso e ao prazer da possibilidade da vingança e do sofrimento alheio. O filósofo estabelece estados da mente que nos levam a sentir raiva: quando temos o resultado contrário ao esperado em determinada situação; quando não temos nossos desejos satisfeitos ou ao sermos proibidos de fazer algo que gostaríamos. Aristóteles segue com suas certezas afirmando que as pessoas das quais sentimos raiva são aquelas que são nossos rivais, aquelas que nos desdenham, menosprezam e falam mal de nós, aquelas que nos impedem de fazer algo, ou mesmo pessoas que amamos e que, surpreendentemente, passam a nos tratar de forma oposta ao habitual. Ele afirma, ainda, que a emoção oposta à raiva é a calma, sentimento que temos quando a outra pessoa é humilde e se coloca em uma posição de inferioridade diante de nós. Sendo assim, o filósofo define paixões/emoções da seguinte forma:

As emoções são todos aqueles sentimentos que mudam os homens de modo a afetar seus julgamentos e que são, ainda, acompanhados pela dor ou pelo prazer. Tais como a raiva, a piedade, o medo e outros semelhantes e seus opostos (ARISTÓTELES, 2015, p.70).

Ambas as discussões de Platão e Aristóteles brevemente apresentadas sobre a busca pela compreensão humana, organização, delimitação e estruturação de argumentos são válidas, obviamente, e de extrema importância, pois parecem ser marcos na discussão ocidental sobre paixões, emoções. Por outro lado, problematizando essas visões (haja ousadia...) na contemporaneidade, suspeito de que tudo o que tentamos separar, demarcar, fixar e definir em “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007) nos escapa, ainda mais quando o assunto é emoções.

De acordo com Faria, Pessanha e Costa (2012), as ideias de Platão e Aristóteles tiveram grande influência e repercussão na construção das filosofias Patrística e Escolástica durante o período medieval. São Tomás de Aquino (1225-1274) assumiu a missão de “cristianizar a filosofia aristotélica” (FARIA; PESSANHA; COSTA, 2012), conciliando fé, razão, teologia e filosofia. Em sua obra *As paixões da alma*, Aquino (2015) explora em dez artigos a natureza das paixões e a relação entre corpo e alma. O

filósofo escolástico defende que as paixões são moções da alma e podem ser boas quando seguem as regras da razão e más quando delas se desviam. Deus é visto como “a regra suprema da moralidade” por meio da “lei eterna divina”. O homem deve, então, orientar-se por essa lei divina e alimentar as paixões boas, aquelas que, guiadas pela razão, produzem virtudes e não vícios. A filosofia tomista não separa corpo e alma assumindo o vínculo aristotélico entre ambos e o fato de que é a alma que “(...) dá o ser, o viver e o sentir ao corpo” (AQUINO, 2015, p. 26).

No século XVII, o racionalismo surge como uma doutrina oposta ao ceticismo, ao empirismo e ao misticismo (JAPIASSU, 2005). René Descartes (1596-1650) destaca-se na época com a elaboração de um “método” para guiar a busca do conhecimento embasado em princípios seguros e fundamentos sólidos que forneceriam certezas e não verossimilhanças. O filósofo centraliza suas questões em torno do sujeito do conhecimento e inicia sua busca por “(...) procurar o verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz” (DESCARTES, 1973, p. 51). Tal verdade só seria encontrada em Deus, o ser perfeito, por meio das verdades matemáticas por ele garantidas. O estudioso compara a poesia e a “eloquência” às “Matemáticas” apontando que as primeiras se configuram em “dons do espírito”, aptidões subjetivas, enquanto as matemáticas são da ordem dos estudos, da “certeza” e das “razões” e, por isso, seus fundamentos são “tão firmes e tão sólidos” (ibid., p.6). Nessa busca pelas certezas, o filósofo assume o homem como um “animal racional” e a razão como um dom divino:

(...) a razão não nos dita que tudo quanto vemos ou imaginamos, assim, seja verdadeiro, mas nos dita realmente que todas as nossas idéias ou noções devem ter algum fundamento de verdade; pois não seria possível que Deus, que é todo perfeito e verídico, as houvesse posto em nós sem isso. (DESCARTES, 1973, p.40).

Por isso, o estudioso francês afirma que a verdade básica de seu método é o fato de a natureza humana consistir apenas no pensar, de onde formula sua primeira certeza: o “*Cogito, ergo sum*” - “penso, logo existo”. Para ele, na busca pelo “caminho reto da virtude” é preciso que se abandone tudo que não for a razão, ou seja, tudo que não for de ordem do espírito, da alma. Descartes defende que “(...) esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de

conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é” (ibid., p. 35). Estabelece-se, assim, a tese do dualismo, ou seja, a separação entre alma e corpo argumentando que as dimensões da alma são a do pensamento e da inteligência e as dimensões do corpo são os sentidos e a imaginação. Se a alma é perfeita, o corpo, em contrapartida, é imperfeição que se torna obstáculo e pode perturbar a razão.

Chaui (1995) destaca duas inovações nas reflexões de Descartes para a época: a primeira é a argumentação de que a alma não é “princípio da vida e do movimento do corpo” (ibid., p. 56), já que o corpo opera segundo as leis da mecânica clássica, e que o corpo não é a causa dos sentimentos e pensamentos da alma, que também opera segundo sua essência; a segunda inovação, de acordo com Chaui (ibid.), é a afirmação de que as paixões nascem de conflitos entre os pensamentos da alma e os movimentos do corpo e não no interior da alma conforme anteriormente assumido. Entretanto, essa separação entre corpo e alma, de acordo com Chaui (op.cit.), provou-se um entrave para o desenvolvimento das ideias de Descartes, pois o homem seria uma substância heterogênea que jamais conseguiria alcançar o conhecimento verdadeiro, as ideias claras e distintas. Por isso, mais tarde, o filósofo francês se viu obrigado a rever sua teoria afirmando que os movimentos do corpo agem sobre a alma causando-lhe paixões e que a alma age sobre o corpo dominando-o. Essa comunicação entre alma e corpo se daria por meio da glândula pineal instalada no cérebro que serviria como o local da alma no corpo.

A leitura atenta de Descartes (1973) me permite verificar a relação que o filósofo sustenta entre seus sentimentos e a elaboração de seu método: “Eu sentira tão *extremo contentamento*, desde quando começara a servir-me deste método, que não acreditava que, nesta vida, se pudessem receber outros mais doces (...)” (ibid., p. 19, grifo meu) e “(...) descobrindo todos os dias, por seu meio, algumas verdades que me pareciam assaz importantes e comumente ignoradas pelos outros homens, a *satisfação* que isso me dava enchia de tal modo meu espírito, que tudo o mais não me tocava” (ibid., p. 19, 20 – grifo meu). Isso me sugere que, apesar do esforço em dissociar razão e emoção, o próprio Descartes acaba afirmando essa relação, porém a elimina.

Um contemporâneo do Racionalismo Clássico é o responsável por abalar o pensamento herdado dos filósofos gregos e as estruturas de verdade defendidas por Descartes: Baruch de Espinosa (1632-1677). De origem judaica, tendo sofrido perseguições e até excomunhão de sua comunidade religiosa por suas obras e

convicções científicas, Espinosa desenvolve uma teoria que encerra algumas dualidades e premissas tradicionalmente estabelecidas e traz o corpo e os afetos, marginalizados e relegados por intelectualistas e moralistas, para o centro da discussão.

O filósofo holandês argumenta que corpo e alma estão em profunda ligação, conectados de tal forma que não há relação hierárquica entre ambos, pois são concebidos pela mesma Substância que causa a existência e a essência de todos os seres do universo, Deus. Deleuze (2002) denomina essa tese por “paralelismo”, isto é, corpo e alma assumem o mesmo patamar sem estabelecer relações de inferioridade ou superioridade. Em *Ética*, Espinosa (2009) provoca essa reflexão com a seguinte declaração: “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo (...) pode e o que não pode fazer” (ESPINOSA, 2009, p. 101). Dessa forma, o holandês “(...) propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo” (DELEUZE, 2002).

Para Espinosa, o corpo e a alma - os indivíduos - são partes do todo da Natureza, não como um poder perturbador, mas participantes das atividades do universo. Os corpos afetam e são afetados por outros corpos em uma relação dialógica. Afeto seria, então, essa potência do indivíduo de afetar e ser afetado: “(...) o que é ação na alma, é também necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez necessariamente paixão na alma” (DELEUZE, 2002, p.24). Espinosa explica que pensamos e agimos graças aos afetos, os quais podem aumentar ou reduzir a potência de agir do corpo. A alegria, por exemplo, é um afeto que estimula a potência de agir e leva a mente a uma perfeição maior, enquanto a tristeza realiza o oposto.

Outro ponto que destaco é a explicação de Espinosa de que somente uma paixão mais forte vence outra, isto é, não existe uma “vontade racional” que seja capaz de dominar as paixões (CHAUI, 1995). Sobre essas rupturas, Chauí (op.cit.) defende que “[P]ela primeira vez, a filosofia deixa de diabolizar e culpabilizar os afetos para tomá-los como essência do humano” (ibid., p.71). Há diversos estudos contemporâneos sobre afeto embasados na teorização de Espinosa (MASSUMI, 2015; WHITE, 2017; GREGG; SEIGWORTH, 2010). Clough (2007) chegou a demarcar uma “virada afetiva” nas ciências humanas e sociais a partir do protagonismo do “afeto” em pesquisas dessas áreas relacionadas a temas como cotidiano, política, poder e tecnologia.

Com a proposta de mensurar a felicidade, o filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) (dentre suas ideias está a invenção da prisão circular – o Panóptico – resgatada posteriormente por Foucault), afirma que: “(...) tudo se relaciona com a maneira pela qual você sente. A felicidade é prazer e ausência de dor. Mais prazer, ou maior quantidade de prazer do que dor, significa mais felicidade” (BENTHAM, apud WARBURTON, 2020). Parece-nos que a vida moderna neoliberal cada vez mais mede a felicidade com a somatória de “produtos felizes”: ter uma casa, adquirir uma família “perfeita”, comprar um carro, ter um animal de estimação, ganhar cada vez mais melhores salários, ascender na carreira, enfim, a lista é infinita.

Deixando a área da Filosofia (se é que isso é possível), outro estudo que compõe a tradição na compreensão sobre o tema emoções é a clássica obra de Charles Darwin sobre a expressão das emoções em homens e animais. Como parte de sua teoria evolucionista, o biólogo defendia a ideia de que homens e animais compartilhavam, além de estrutura física, hábitos comportamentais. Assim, desenvolveu um estudo longitudinal para investigar as expressões de emoção de humanos e animais. Por meio de observações de obras de arte, esculturas, de reconhecimento de expressões de crianças e animais e aplicação de questionários fechados – com perguntas do tipo “O espanto é expresso pelos olhos e bocas bem abertos e pelas sobrancelhas levantadas?” (DARWIN, 2018, p. 16) -, o cientista analisou as respostas de “nativos puros”, “aborígenes”.

A hipótese de Darwin era a de que feições e movimentos corporais “(...) expressavam as mesmas emoções em raças distintas de seres humanos”, o que possibilitava o entendimento de que eram “verdadeiras”, ou seja, “inatas e instintivas” (DARWIN, 2018, p.16). O cientista chama a atenção constantemente para a necessidade de desconfiarmos da memória e da “imaginação” porque são “enganosas” e, por isso, “podem não ser confiáveis” (ibid., p. 17), em uma possível tentativa de eliminar de sua pesquisa fatores subjetivos, culturais e sociais, fato compreensível para o paradigma científico da época. O naturalista detalha mudanças no sistema nervoso, sensações físicas e expressões faciais e corporais específicas de algumas emoções (raiva, dor, amor etc.) apontando para o fato de que as emoções foram essenciais como mecanismos adaptativos no processo de preservação de homens e animais e são importantes para o “bem-estar da humanidade”, como o medo que prepara o organismo e leva à fuga ou ao ataque. Nessa perspectiva, Darwin argumenta que as ações são o resultado direto dos

estados da mente e da constituição do sistema nervoso, independentemente da vontade e da consciência do ser. Como resultado de sua pesquisa longitudinal, o biólogo afirma comprovar sua hipótese atestando que “(...) o mesmo estado de mente é expresso ao redor do mundo com notável uniformidade; e esse fato é em si interessante como evidência da semelhança próxima na estrutura corporal e disposição mental para todas as raças humanas” (ibid., p. 18).

Alinhados a esse pensamento, estudos da psicologia comportamental e da neurobiologia relacionam emoções ao funcionamento cerebral, à construção de caráter, personalidade e moralidade (TOMKINS, 1962; EKMAN, 1993; DAMASIO, 2012). Abordagens cognitivas e psicológicas sociais também reconhecem a expressão física das emoções, mas, em geral, concentram esforços na compreensão de suas causas, isto é, na relação entre emoções, linguagem e as avaliações/julgamentos como forma de explicar a relação entre emoções e processos mentais (SCHERER, 2005). Dessa forma, parecem focalizar a descrição física na tentativa de categorizar, isolar, descrever e estudar a universalidade das emoções, encaradas como processos e não estados internos como na visão biológica.

Essa concisa discussão da tradição ocidental nos estudos das emoções foi importante para nos auxiliar na problematização de debates contemporâneos sobre o tema e compreendermos como discursos a respeito de emoções como características negativas que devam ser controladas se repetem. É isso o que faremos a seguir, afunilando a conversa para as áreas da Educação e da Linguística Aplicada.

Há estudos que trazem apanhados gerais, revisões e discussões teóricas sobre estudos de emoções na Linguística Aplicada (LA) e Educação em âmbitos nacional e internacional (ARAGÃO, 2007; BARCELOS; ARAGÃO, 2019; BARCELOS, RUOHOTIE-LYHTY, 2018; BARCELOS, 2013; PAVLENKO, 2013; BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2005). Apoiada em todos eles – apesar de não ter a intenção de descrevê-los aqui - e, com o intuito de complementá-los, discutirei a respeito de diferentes perspectivas de estudos de emoções em ambas as áreas e, principalmente, me debruçarei sobre debates atuais concernentes ao tema emoções nos quais devemos prestar (muita) atenção.

Benesch (2017) distingue abordagens estruturalistas e pós-estruturalistas para o estudo de emoções em Linguística Aplicada e Educação. Segundo a pesquisadora, as

primeiras estão interessadas na sistematização e busca de uniformidades a partir de uma perspectiva positivista - estudos tradicionais da biologia e da psicologia -, enquanto as abordagens pós-estruturalistas abarcam complexidades, variações e buscam compreender (e não descrever) emoções não como estados individuais, mas como construções dinâmicas, culturais, sociopolíticas.

De modo geral, estudos que seguem o escopo de abordagens estruturalistas se baseiam em discussões da Biologia e da Psicologia tradicional e tentam enquadrar emoções de estudantes e professores, classificá-las para então tentar driblá-las, ajustá-las para que a aprendizagem aconteça da melhor forma – o que me faz lembrar Aristóteles (2015) e suas estratégias retóricas para que o orador identifique, controle e provoque certas emoções em seu ouvinte ou Benthan (2011) na proposta de mensuração da felicidade. Acontece que educar em língua estrangeira (FERRAZ, 2015, 2018) vai muito além da transmissão e aquisição de estruturas linguísticas (aprofundaremos essa discussão no capítulo III). Portanto, esse olhar estruturalista para o ensino e para as emoções não focaliza relações socioculturais, históricas, contextuais e hierárquicas envolvidas nos processos. Além disso, me parece que tais estudos buscam resgatar a tradicional separação corpo e alma, emoção e razão, como apregoa Descartes (1973) ao se tentar eliminar e/ou modificar emoções para que a razão, o "conhecimento puro", a ciência e o método, aconteçam de forma mais eficaz.

Por outro lado, segundo Benesch (2017) perspectivas pós-estruturalistas baseadas em discussões feministas, antropológicas e sociológicas não buscam definir, categorizar, nem criar estratégias para controlar emoções, mas buscam compreender suas relações com o corpo, performance, contexto, história, política, práticas sociais e relações de poder. Para a estudiosa, esse paradigma se preocupa “(...) com o projeto político mais amplo de justiça e igualdade social” (ibid., p.33), ou seja, em como as emoções (des)constróem relações de poder no cotidiano. Por isso, o foco não é em definir emoções, mas sim compreender como elas são construídas na linguagem, nos discursos e o que constroem (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2005). Esse olhar me interessa, pois leva a discussão para o lado de lá da linha abissal, o nosso lado, o sul (SANTOS, 2007a).

Pautando-me na didática organização de Benesch (2017), nas próximas seções busco problematizar discussões contemporâneas estruturalistas no cenário educacional

brasileiro e mergulhar em diferentes estudos pós-estruturalistas a respeito de emoções buscando o lugar das emoções nesta tese.

1.2. Emoções e “educação socioemocional”: uma interpretação crítica

O debate sobre emoções em âmbito nacional ganhou destaque recentemente com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, e o suposto compromisso da base com uma “educação integral” que, para além da “dimensão cognitiva”, contemplaria a “dimensão afetiva” visando ao “desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017, p.17). Apesar de a BNCC não explorar esses termos empregados no texto, o fato é que discursos estruturalistas sobre emoções (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2005) vêm circulando no meio educacional e merecem o nosso olhar atento e curioso.

Questões “socioemocionais” vêm sendo debatidas em diversas redes de ensino público e privado no país mesmo antes da publicação da BNCC (talvez por isso tenham aparecido nesse documento oficial). Em estados como Espírito Santo, Recife, Ceará, Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, secretarias de educação pública e gestores de escolas particulares implementaram ou planejam implementar em seus currículos pacotes de modelos pedagógicos sobre “aprendizagem socioemocional” comercializados por empresas e organizações do terceiro setor. Exemplos desses programas são: a “Educação Integral” do Instituto Ayrton Senna, o “Programa Laboratório de Inteligência de Vida” da empresa Eleva; o “Programa Semente” fundado por um médico psiquiatra e um linguista; o programa “Educação Socioemocional” da Fundação Telefônica; o programa “Mind Lab” de uma empresa israelense e a “Escola da Inteligência” cujo mentor é o psiquiatra e escritor Augusto Cury.

Intrigante é o interesse e o financiamento de empresários ou associações empresariais na compra desses “pacotes emocionais” para a educação básica pública, tal como a parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do estado e a empresa P&G para a implementação da “Proposta de Educação Integral” do Instituto Ayrton Senna para o Ensino Médio carioca. Diante desse cenário, lançamos algumas questões: de que tratam esses pacotes?

Por que o foco em “competências emocionais” na educação? Qual o interesse de empresários no financiamento desses pacotes de aprendizagem socioemocional? Pois bem, volto-me à BNCC e aos materiais de apresentação dos programas de “educação socioemocional” acima mencionados para tentar compreender esse fenômeno. Um ponto de interseção entre os textos é a alusão a dois documentos internacionais concernentes à educação integral e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O primeiro é o relatório “Learning: the treasure within”⁵ publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sob a presidência de Jacques Delors. Argumenta-se, nesse documento, que devido às mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e das relações trabalhistas a educação formal precisa se reinventar para acompanhar as mudanças do século XXI. Para tanto, seria necessário que a educação estivesse apoiada em “quatro pilares”: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Dessa forma, a escola formaria pessoas autoconscientes, carismáticas e comunicativas aptas para o mercado de trabalho, para a resolução de problemas individuais e sociais e para a convivência pacífica com as diferenças. A atenção direcionada a esses quatro pilares é o que o documento denomina por “educação integral”, isto é, a formação humana a partir dos âmbitos pessoal, social e produtivo.

Outro texto mencionado pelos programas de aprendizagens socioemocionais e a BNCC é o “Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills”⁶ publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) em 2015 que clama por um ensino “balanceado” entre habilidades cognitivas, sociais e emocionais a fim de que os estudantes estejam preparados para “os desafios do século XXI”. Tal relatório afirma que crianças motivadas, resilientes, empáticas, autoconscientes e autônomas têm mais capacidade de resolver conflitos, de performar melhor no mercado de trabalho e, logo, alcançar sucesso na vida (OCDE, 2015, p. 13). O documento salienta, ainda, que a dimensão emocional é “essencial” para que esses objetivos sejam alcançados por meio da Educação.

A partir dessas considerações e de estudos da Psicologia, da Neurociência, mas, sobretudo, da área da Economia, os programas, em linhas gerais, prometem “educar as

⁵ Publicado no Brasil em julho de 2010 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”.

⁶ Publicado no Brasil em 2015 com o título “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”.

emoções” dos estudantes por meio da identificação dos próprios sentimentos e dos sentimentos alheios, do autocontrole e escolha sobre como agir a partir das emoções que sentem, além de ensiná-los “competências socioemocionais” como perseverança, resiliência, sociabilidade e autoestima. Como resultados e benefícios, os programas prometem a melhora do rendimento acadêmico dos alunos, a diminuição da violência no ambiente escolar, a redução do uso de drogas, da prática de *bullying*, além do desenvolvimento de uma postura empreendedora e aumento da qualidade de vida de alunos, pais e professores ⁷.

Tais discursos se relacionam com a teorização de Daniel Goleman (2001) sobre Inteligência e Alfabetização Emocional (SMOLKA ET AL, 2015). O jornalista afirma que “(...) temos duas mentes – a que raciocina e a que sente” (ibid., p. 23) e que é preciso encontrar um “equilíbrio” entre ambas para que as emoções informem as “operações da mente racional” e para que a razão “refine” e até mesmo “vete” a entrada das emoções na mente racional. Além disso, assevera que as emoções possuem “imensos poderes de influenciar o funcionamento do cérebro” e, assim, de “dominar” o pensamento e a razão. Dessa forma, para “usar inteligentemente a emoção” (ibid., p. 42), é preciso aprender ou adquirir a inteligência emocional, “(...) uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas” (ibid., p.93). Para o autor, a inteligência emocional pode ser adquirida por meio do ensino de habilidades emocionais tradicionalmente delegado às famílias, mas que passou a ser responsabilidade da educação formal, devido à “desestruturação” de muitos núcleos familiares. Sendo assim, o autor comenta que “(...) as escolas permanecem como o único lugar a que a comunidade pode recorrer em busca de corretivos para as deficiências da garotada em competência emocional e social” (GOLEMAN, 2001, p. 293).

A alfabetização emocional seria, portanto, um conjunto de “(...) ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e, enfim, a boa convivência entre as pessoas” (ibid., p. 245). Para tanto, “aptidões emocionais” devem ser ensinadas tais como o “(...) autocontrole, zelo e persistência, e a capacidade de automotivação” (ibid., p. 12). Em relação às “aptidões sociais”, Goleman (op.cit.) argumenta que “(...) poder exercer controle sobre as

⁷Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/>; <https://inteligenciadevida.com.br/>; <http://programasemente.com.br/>; <https://www.mindlab.com.br/>>. Acesso em 25 de maio de 2019.

emoções do outro é a essência da arte de relacionar-se” (p. 125). Seria preciso, assim, aprender a identificar a emoção alheia e “direcionar o estado emocional da outra pessoa” de forma a “dar o tom emocional de uma interação” e exercer a “capacidade de dominação” sobre o outro (ibid., p. 130).

Goleman apresenta alguns estudos e programas de “alfabetização emocional” e seus “excelentes resultados” como o “programa de controle da raiva” desenvolvido por John Lochman, psicólogo da Universidade Duke, para “garotos agressivos” que, após três anos de treinamento, eram “muito menos perturbadores nas salas de aula, se sentiam melhor consigo mesmos e havia uma menor probabilidade de que fossem beber ou usar drogas” (GOLEMAN, 2001, p. 253). Goleman (ibid.) discorre ainda sobre um estudo patrocinado pela Fundação W.T. Grant a respeito do “programa ideal” sobre inteligência emocional a ser aplicado em escolas na qual se chegou a uma lista de “aptidões emocionais” – identificar e rotular sentimentos, controlar impulsos etc -, “aptidões cognitivas” – falar consigo mesmo, ler e interpretar indícios sociais etc - e “aptidões comportamentais” – comunicar-se por contato ocular, expressão facial, resistir a influências negativas, ouvir os outros etc.

Em terras brasileiras, existe um sistema de avaliação com o propósito de medir a Inteligência Emocional de estudantes. Trata-se do *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) desenvolvido por um economista e um psicólogo vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a OCDE e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014). Tal sistema, fundamentado em teorias da economia e da psicologia, testa os “(...) traços de personalidade, autoconceito, autoeficácia, autoestima, motivação, atitudes e crenças de controle dos eventos (atribuição interna ou externa) e questões de adaptação socioemocional” dos indivíduos (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 42). Na prática, de acordo com os autores, o sistema funciona com a aplicação de um questionário aos alunos e de um roteiro para guiar os professores na avaliação socioemocional dos estudantes. De acordo com o documento “Competências socioemocionais – material de discussão” do IAS em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), esse sistema de avaliação “(...) será disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e

práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil”⁸ (s/d, p. 22).

Monte Mór (2013b) e Ferraz (2012, 2015) nos ensinam sobre a importância de suspeitar das verdades a fim de problematizarmos e expandirmos interpretações. Para tanto, lancemos um olhar “duvidoso” e uma atitude filosófica (CHAUI, 2000) às questões expostas acima.

Essa individualização do estudo do ser humano, ou, como retrata Zembylas (2016), a “psicologização dos discursos educacionais” não é recente. De fato, Louro (2004, p. 457) comenta que a partir do final do século XIX, momento em que se buscava “ordenar e regular os sujeitos” devido a novas configurações de sociedade que se formavam, discursos da psicologia ganharam força e passaram a defender o ensino do “autocontrole”, com destaque para a infância como momento ideal para tal.

Considero discussões sobre emoções no âmbito educacional interessantes pelo fato de que essa é uma área historicamente marcada pela razão, pelo apagamento do corpo – apesar de podermos discutir emoções com apagamento do corpo - em detrimento da mente e pela transmissão e aquisição de conhecimentos e valores acumulados pela sociedade (BOURDIEU, PASSERON, 1992; FOUCAULT, 2014; GIROUX, 1997; hooks, 2010). Entretanto, os discursos sobre “competências/habilidades emocionais” e “alfabetização/educação socioemocional” presentes nas teorizações, nos documentos e programas expostos acima parecem corroborar a dicotomização determinista razão x emoção, além de perpetuar a noção de escola como local de disciplinarização e de transmissão de valores de uma elite social.

A começar pelas epistemologias usadas para legitimar cientificamente a venda desses pacotes – teorias da Economia, da Psicologia comportamental e da Neurociência (EKMAN, 2003; DAMASIO, 2012) - e pelo patrocínio de empresários, são no mínimo suspeitos esses discursos sobre competências emocionais no âmbito educacional. Boler e Zembylas (2016) alertam para o fato de que a ascensão da neurociência como fonte de explicação e teorização sobre emoção vem se relacionando com o surgimento de pedagogias e políticas prescritivas na educação.

⁸Disponível em: file:///T:/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE_DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em 25 de maio de 2019. Não é mencionada a data de publicação nem os autores do documento.

Segundo Goleman (2001), os programas de “alfabetização emocional” “(...) melhoram as notas de aproveitamento acadêmico e o desempenho na escola”, além de “(...) ajudar as crianças a melhor desempenhar seus papéis na vida, tornando-se melhores amigos, alunos, filhos e filhas – e no futuro têm mais probabilidade de serem melhores maridos e esposas, trabalhadores e chefes, pais e cidadãos”. Percebo, portanto, o caráter utilitarista conferido à educação na busca da individualização e do apagamento do Estado de direito por meio da tentativa do que Foucault (2014) chamou de docilização dos corpos e, acrescento, das emoções.

Biesta (2012, p. 817) chama a atenção para essa “(...) tendência que se inclina a tornar a educação uma forma de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de alunos e estudantes do que com sua emancipação”. De fato, o “ensino de habilidades emocionais” parece ser mais um instrumento de disciplinarização dos corpos, de apagamento do “sujeito de direito” (PIOVESAN, 2006, p. 22) em detrimento da afirmação do indivíduo de deveres, em um esforço para isentar o papel do Estado na promoção de políticas públicas sociais e na “implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais” (ibid., p. 18).

No mesmo sentido, Zembylas (2016) alerta para a “virada terapêutica” nas abordagens educacionais, isto é, o atravessamento de discursos da psicologia de (a)normalidade, deficiência e medicalização no cotidiano escolar promovendo “pedagogias terapêuticas” que enfatizam a perspectiva individualista apagando, assim, contextos políticos de injustiça social. Essa “virada terapêutica”, segundo o educador, retoma e reforça o antigo discurso de “normalizar comportamentos de crianças, tornando-as cidadãos obedientes” (ibid., p. 289) por meio da promoção do “(...) cultivo de emoções, atitudes, disposições e competências como a resiliência, autoestima, estoicismo, perspectiva otimista, confiança, habilidades de regulação emocional, letramento/alfabetização emocional e inteligência emocional (...)” (ibid., p. 289) nos currículos escolares. Dessa forma, argumenta Zembylas (op.cit.), essas pedagogias terapêuticas criam a marginalização e a vulnerabilização de indivíduos ao mesmo tempo em que transformam reivindicações políticas sobre justiça social em questões psíquico-emocionais. Por outro lado, o educador ressalta que não devemos prender nossa atenção nessa psicologização opressiva da educação, mas sim nas possibilidades de ruptura e de expansão política que essa abordagem cria, ou seja, como a vida escapa a essas “técnicas de poder” (FOUCAULT, 2004).

Giroux (1997) e Biesta (2012) lamentam que as discussões sobre educação tenham, atualmente, girado em torno de questões de eficiência e controle, apagando, assim, responsabilidades sociais e democráticas próprias da questão educacional (FREIRE, 2005). O fato é que a escolarização sob o ponto de vista do positivismo e do neoliberalismo serve à qualificação para o trabalho, à manutenção *do status quo* e à transmissão de valores hegemônicos (BORDIEU, PASSERON, 1992; RIBEIRO JUNIOR, 1994). Por isso, talvez, o interesse da OCDE no planejamento e execução de exames de mensuração da educação ao redor do mundo, vide o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) cujo objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes no último ano do Ensino Fundamental II na aplicação de conhecimentos sobre leitura, matemática e ciências para a resolução de problemas do cotidiano⁹.

Biesta (2012) denomina esse fenômeno de “cultura da mensuração” ou “cultura da performatividade” e explica que “dados factuais” não são o problema, mas sim o fato de os números, a eficácia, o *ranking* e os resultados tornarem-se o centro e o rumo da educação. Além disso, outro viés desse paradigma da eficácia é o apagamento de debates sobre o que é a educação, para que serve, a que interesses atendem, ou seja, a ruptura com o papel da educação na formação crítica cidadã e na emancipação social. Em relação ao papel dos professores nessa dinâmica, Giroux (1997, p. 160) comenta que são “(...) reduzidos à tarefa de implementação” de “pacotes curriculares à prova de professor”. No caso específico do sistema de avaliação SENNA que intenta medir as “habilidades emocionais” de estudantes, a dúvida é “(...) o que, de fato, se avalia, porque e para que, quando se aplica tal instrumento de “medida socioemocional” em larga escala?” (SMOLKA et al, 2015, p.237).

Corroboro as críticas de Smolka et al (2015) sobre o SENNA, extensivas a qualquer tipo de tentativa de mensurar “aspectos socioemocionais”, uma vez que se “(...) tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar” (ibid., p. 236). No mesmo sentido, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo publicou uma “Nota de Repúdio sobre a Avaliação em Larga Escala das Habilidades Socioemocionais de Crianças e Jovens”

⁹ Disponível em <<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Acesso em 25 de maio de 2019.

(2015)¹⁰ e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) redigiu uma “Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens” (2014)¹¹ expondo discordância e indignação sobre a questão.

Outro aspecto que merece suspeita é o interesse na comercialização de pacotes educacionais e no patrocínio de empresários para a implementação desses programas privados em redes públicas de ensino. Roberto Junior (1994, p. 35) expõe que no Estado positivista, idealizado por Augusto Comte, o “patriciado” - composto por empresários, banqueiros, comerciantes - é a classe hegemônica responsável por “garantir a justiça social” em seus termos, ou seja, basicamente promovendo a manutenção do *status quo* da sociedade. Em tempos neoliberais, parece que empresários incorporaram essa “missão” deliberadamente – com a mesma pretensão de manter sua dominação e a manutenção do *status quo* - por meio da escolarização.

De fato, no Brasil, o maior “nicho educacional” encontra-se nas redes públicas que detém mais de 80% das matrículas da educação básica (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva de “garantir a justiça social”, Goleman (2015, p. 16) argumenta que “muitos dos benefícios resultantes do desenvolvimento de capacidades de inteligência emocional foram destinados aos privilegiados, como executivos de alto nível e crianças de escolas particulares” e, por isso, o jornalista afirma desejar “democratizar” esse ensino levando essa prática para “bairros pobres”, crianças marginalizadas. Deixando de lado os preconceitos e determinismos presentes nessa citação, esse discurso incentiva a “parceria” entre redes de ensino públicas e o que o próprio autor chama de “mini-indústrias dentro do mercado da educação” (GOLEMAN, 2001, p. 271).

Retomando as teorizações de Goleman (2001) sobre Inteligência Emocional (IE), é interessante destacar que o jornalista faz menção a Aristóteles em seu texto ao apresentar um modelo curricular para o ensino de IE nas escolas cujas ênfases são o desenvolvimento de “aptidões recomendadas como prevenção básica para a gama de

¹⁰Disponível em: <<http://www.crpsp.org/site/fique-de-olho-interna.php?noticia=979&titulo=Nota%20de%20Rep%EF%BF%BDdio%20do%20Conselho%20Regional%20de%20Psicologia%20de%20S%EF%BF%BDdo%20Paulo%20sobre%20a%20Avalia%EF%BF%BD%EF%BF%BDdo%20em%20Larga%20Escala%20das%20Habilidades%20Socioemocionais%20de%20Crian%EF%BF%BDas%20e%20Jovens>> Acesso em 25 de maio de 2019.

¹¹Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>> Acesso em 25 de maio de 2019.

armadilhas que ameaçam as crianças” e o “controle das emoções”, afirmando que “[S]e vivo estivesse hoje, Aristóteles, tão preocupado com aptidões emocionais, bem poderia aprovar” (ibid., p. 283) o tal modelo. Goleman, assim, faz alusão à retórica e à discussão do filósofo grego sobre emoções como estados da alma e julgamentos. Aristóteles, porém, estava determinado a construir uma teoria da retórica e não a ensinar crianças a controlar e manipular emoções. Por isso, duvidamos muito da aprovação do pensador grego a esse modelo para a educação.

Também merece ênfase a perspectiva universalista sobre emoções nesses discursos. Goleman (2001), ao asseverar que temos duas mentes - uma racional e uma emocional - e que é preciso racionalizar as emoções de modo que não atrapalhem o pensamento, está reafirmando o pensamento dicotômico ocidental sobre mente e corpo. Ainda, ao defender o ensino do “controle” das próprias emoções e das emoções dos outros almejando o “bem-estar” do indivíduo e da sociedade, o autor não apenas distingue, mas eleva a razão a um patamar inalcançável à emoção.

Por tudo isso, esse olhar pautado na tradição do pensamento ocidental para emoções e em discussões dicotômicas e hegemônicas, a meu ver, pouco contribuem com a compreensão da complexidade do mundo em que hoje vivemos. Interessam-me problematizações sociais, culturais e políticas e, portanto, olhares pós-estruturalistas para as emoções. Vamos a eles.

1.3. Emoções em abordagens pós-estruturalistas

Boler e Zembylas (2016) pertinentemente argumentam que estudos contemporâneos sobre emoções devem dialogar com discussões “multi-, trans-interdisciplinares”, tamanha complexidade do tema. Partindo do princípio de que não há abordagens/epistemologias certas e erradas, nem teorizações absolutas, apenas pontos de vista diferentes com os quais podemos (e devemos) aprender, revisito aqui minha dissertação sobre emoções (REZENDE, 2014) e discuto estudos pós-estruturalistas da biologia, antropologia e da educação sobre emoções.

À época do mestrado, desenvolvi um autoestudo sobre minhas emoções enquanto professora de inglês iniciante na escola pública (REZENDE, 2014) pautada,

sobretudo, nas teorizações e discussões de Maturana (2009), Aragão (2007, 2010) e Coelho (2011). Era meu primeiro ano na escola pública e queria compreender como minhas emoções se relacionariam com a prática em sala de aula, convivência com os estudantes, colegas, etc. Corroboro Aragão (2007), Barcelos e Aragão (2018), Pellanda (2009) e Dosse (2018) ao posicionarem as discussões de Maturana (2009) e Maturana e Varela (1995) na esteira da complexidade e do pós-estruturalismo, uma vez que rompem com o paradigma científico cartesiano.

Em linhas gerais, Maturana e Varela (op. cit.) partem da dinâmica celular e neurobiológica dos seres vivos para distingui-los das máquinas ao estabelecerem que estas dependem da produção e programação de outros – sistemas alopoiéticos –, enquanto os seres vivos se “auto-produzem” e, por isso, independem de ações externas para existirem e se organizarem – sistemas autopoieticos. Contudo, essa teorização, chamada de “Biologia do Conhecer”, assume o “acoplamento estrutural” dos seres com o meio, isto é, reconhece que os seres se relacionam direta e historicamente com o ambiente onde vivem. Dessa forma, apesar do “determinismo estrutural”, Maturana e Varela reconhecem a interação e o contexto na dinâmica relacional dos seres vivos. Mudanças estruturais que ocorrem nesses seres - e no próprio meio onde vivem - podem ter relação com o interagir no ambiente – caso sejam sistemáticas e consensuais –, porém o meio não as determina, uma vez que as transformações psíquicas e comportamentais dependem da organização interna do ser vivo.

A respeito das emoções, Maturana (2009, p. 15) afirma que se fundamentam no corpo, são “(...) disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” – o coração bate mais rápido quando fluímos na emoção da raiva, transpiramos quando fluímos na emoção da vergonha ou do medo, por exemplo. Quando fluímos em determinadas emoções, segundo Maturana, algumas ações são possíveis e outras não. Na emoção da tristeza, preocupação e angústia, por exemplo, o autor afirma que seja difícil agirmos expansivamente ou prestarmos atenção a uma aula/palestra/discussão, como apontam Magali e Maris em feedbacks dos encontros:

Não consegui prestar muita atenção no encontro hoje, pois estou com problemas pessoais (Magali, Feedback Encontro V).

Não estava bem hoje e, por isso, não consegui aproveitar muito bem e participar das discussões (Maris, Feedback Encontro IV).

Contudo, apesar desse acontecimento corporal, o autor afirma que as emoções surgem no domínio relacional entre o ser e o meio, ou seja, nas dinâmicas interacionais recorrentes, na convivência. Por isso, não podem ser estados internos nem fenômenos exclusivamente cognitivos, pois as emoções são fluidas e se movimentam continuamente. Portanto, emoções não parecem ser, para esse estudioso, inatas e universais, conforme defendem abordagens biológicas. Maturana até mesmo discute e critica a valorização da razão em detrimento das emoções como consequências da nossa convivência na cultura patriarcal que nos ensina a negá-las, escondê-las e até mesmo manipulá-las (ARAGÃO, 2019).

Ao não opor a dinâmica fisiológica à relacional/comportamental – preservando a distinção entre ambas -, Maturana (2009) não polariza razão e emoção, mas afirma que o ser humano se constitui pelo entrelaçamento de ambas. O reconhecimento e a teorização da relação entre organismo e meio; sobre o ser humano e o linguajar; entre o domínio individual/biológico e o domínio interacional/sociocultural e entre cognição e emoção são inovadores na área de conhecimento da biologia (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011). Na discussão sobre emoções, por exemplo, é louvável o abandono do ponto de vista intrínseco do indivíduo e o fim da oposição entre cognição e emoção, além da discussão sobre a relação da cultura patriarcal e o modo como vivemos e encaramos as emoções na nossa sociedade.

Sem dúvida, o desenvolvimento do autoestudo no meu primeiro ano na escola pública e o encontro com as discussões de Maturana e Varela, Aragão e Coelho foram essenciais para me constituir como professora, pesquisadora e para me trazer até aqui. Neste caminho do doutorado, flertei com outras discussões que me apresentaram o diálogo entre emoções, estudos feministas, antropologia, linguística aplicada crítica e uma perspectiva de problematizações de questões sociais, culturais, políticas, enfim, pela qual me encantei e compartilho com vocês, caras leitoras.

Considerado objeto de estudo da psicologia e da biologia e tema marginal às humanidades, as emoções tardaram a ser foco de estudos nas ciências sociais. Lutz e White (1986) afirmam que foi apenas da década de 70, com o florescer da abordagem interpretativista nos Estados Unidos, que sociólogos e antropólogos lançaram olhar para a relação entre cultura, sociedade e emoções. No Brasil, de acordo com Koury (2014), foi somente na década de 90 que as emoções surgiram como questão científica nas ciências sociais inspirada, sobretudo, nas teorizações de Gilberto Velho (1986) e Da

Matta (1979). Contudo, apesar de recentes, podemos dizer que a antropologia e a sociologia das emoções são áreas de conhecimento consolidadas no nosso país, com linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, núcleos de pesquisa¹², revista científica própria¹³ e diversos trabalhos acadêmicos defendidos e publicados (REZENDE; COELHO, 2010; KOURY, 2014).

Diferentemente de análises universais e individualistas, a antropologia/sociologia das emoções defende que as emoções são construídas nas interações, nas práticas sociais e nos discursos permeados por ideologias, culturas, políticas e relações de poder. Para ilustrar essa argumentação, recorro ao brilhante documentário “Human” de 2015 - dirigido pelo francês Yann Arthus-Bertrand - que problematiza a questão “o que nos torna humanos?” a partir de repostas/depoimentos de diversas pessoas ao redor do mundo. Chama a atenção o relato de Leonard Scovens sobre como aprendeu o amor¹⁴. Ele conta ter vivido uma infância abusiva, sofrendo violência física e psicológica por parte de seu padrasto o qual sempre justificava suas agressões com a frase “só fiz isso porque te amo”. Dessa forma, Leonard relata ter aprendido que “o amor tinha que fazer mal” e que costumava medir o amor por quanta dor alguém suportava. Por isso, ele relata, machucava a todos que amava, chegando a cometer duplo homicídio e ser condenado à prisão perpétua. Foi na cadeia, por meio de sua relação com Agnes, mãe e avó das vítimas, que Leonard diz ter “aprendido o amor”: “Agnes tinha todo o direito de me odiar, mas não o fez” e “durante a jornada que fizemos juntos, (...) ela me deu o amor, ela me ensinou o que era o amor”, comenta Leonard. Pois bem, com seu padrasto, Leonard aprendeu que o amor deveria machucar; e com Agnes que o amor deveria perdoar. Amor se aprende e se ensina, ou seja, se constrói na interação e na convivência, então não pode ser inato e universal.

Podemos dizer que o padrasto de Leonard não o amava? Cabe afirmar que o amor de Agnes é o “correto” e que o do padrasto era o “errado”? Para responder a essas questões é necessário nos localizarmos cultural, sócio-historicamente e marcamos o lugar de fala: de que amor estamos falando? Sob qual ponto de vista? Em qual contexto? Quem está falando sobre amor? Para quem? Dessa forma, não podemos falar

¹² Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Emoção (Grem) – Universidade Federal da Paraíba; Núcleo de Antropologia das Emoções (Nante) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹³ Revista Brasileira de Sociologia das Emoções – RBSE <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/>. 1ª edição em 2002.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=afvN6se3Yug>>. Acesso em 31 de julho de 2019.

de emoções como se fossem universais e absolutas, pois há diferentes construções socioculturais significadas de diversas maneiras por sujeitos sócio-historicamente posicionados. Podemos sim e devemos discutir e problematizar contextualmente a respeito das diferentes construções sobre o amor, mas não definir “o” amor como uma emoção dada a priori (voltarei a essa discussão sobre amor no próximo capítulo).

Röttger-Rössler (2008) desenvolveu um estudo na Indonésia com o povo islâmico makacês e percebeu que “a possibilidade do desenvolvimento de afeição entre homens e mulheres jovens e solteiros é culturalmente ofuscada ou hipocognitivada” (p. 193), uma vez que os casamentos geralmente são organizados pelas famílias e motivados por interesses econômicos e políticos. Por isso, nessa sociedade, não há espaço para o que ocidentalmente concebemos como “paixão amorosa”, um forte sentimento de atração que provoca comportamentos atípicos nos apaixonados, ocorrendo mais frequentemente à época da adolescência (RÖTTGER-RÖSSLER, 2008). Contudo, para o pesquisador alemão, isso não significa que makacêses e makacêsas não se apaixonem com a mesma intensidade que nós, por exemplo, mas que as interpretações e experiências são vivenciadas de forma culturalmente diferente. De acordo com o pesquisador, o povo makacês descreve “paixão” de forma parecida com que é feito na cultura ocidental contemporânea – atração que muda comportamentos, deixa a pessoa “fora de si” -, porém, o que é por nós encarado como “sentimento amoroso”, no contexto makacês é tido como uma “doença da juventude” (*garring lolo*), uma magia (*guna-guna*) a ser tratada espiritualmente por curandeiros. Por outro lado, jovens makacêses de contextos urbanos vêm modificando os discursos sobre “garring lolo” devido ao contato com a cultura ocidental por meio de interações na internet.

O antropólogo Roberto Rosaldo desenvolveu uma pesquisa longitudinal nas Filipinas com o povo Ilongot e nos chama a atenção para as emoções da raiva e fúria que esse povo diz experimentar no luto. De acordo com Rosaldo (1993), essas pessoas experienciam profundo ódio no luto extravasado, apenas, no momento em que cortam cabeças. Em vez de mantê-las como troféus, descartam-nas no intuito de assim também eliminar a raiva do luto. Rosaldo conta que, mesmo depois de anos de convivência e de desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica longitudinal, não conseguia elaborar o poder dessa emoção entre os Ilongots. Segundo o antropólogo, apenas quando sua esposa Michele faleceu - ao tropeçar e cair de um precipício durante uma pesquisa de campo que ambos desenvolviam nas Filipinas - é que experienciou e compreendeu

melhor a emoção da raiva diante da morte sobre a qual esse povo tanto falava: “Imediatamente ao encontrar seu corpo fiquei furioso. Como ela pôde me abandonar? Como ela pôde ter sido tão estúpida e cair? Eu tentei chorar. Eu soluzei, mas a raiva bloqueou as lágrimas” (ibid., p.9) ¹⁵. No paradigma cristão ocidental, a morte representa o fim da vida terrestre e início da vida celeste eterna, de forma que a tristeza pela saudade da pessoa querida é aceitável, porém a raiva e a revolta são abomináveis uma vez que significam falta de fé no Deus trino. Deve-se lidar com a dor da perda por meio de orações, confissões e, de acordo com a medicina ocidental, a saber, frequentando terapias e usando medicamentos. Isso quer dizer que cristãos não sintam ódio ao se depararem com a morte de uma pessoa amada? Quer dizer que os Ilongots não sintam tristeza, mas apenas raiva, no luto? Acredito que ambas as problematizações caminham para o entendimento de que emoções têm relação histórica com as culturas das quais fazemos parte e ajudamos a construir.

Tomemos outro exemplo, a emoção da dor. Para Le Breton (2017), há diferentes interpretações da dor conforme a história e pertencimento social dos sujeitos. Há culturas indígenas, por exemplo, nas quais meninos são provados na dor em um ritual no qual devem vestir luvas cheias de formigas tucandeiras por um período de cinco minutos e, assim, iniciarem-se na vida adulta. Pode parecer absurdo para alguns exatamente porque “[O]s homens atribuem valor e significados diferentes à dor conforme sua história e pertencimento social” (ibid., p. 53). Emoções estão, portanto, relacionadas a repertórios culturais dos grupos.

Olhares pós-estruturalistas consideram, ainda, questões socioculturais, hierarquias ideológicas e o poder político das emoções (BENESCH, 2017; BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005; MASSUMI, 2015; LUTZ, 2002). Na nossa sociedade ocidental, poderíamos problematizar essa discussão partindo das seguintes construções culturais: mulheres são instáveis, emotivas, choram, se desesperam; homens são racionais, fortes, não choram, não “se deixam levar pelas emoções”; gays são felizes e

¹⁵ Minha tradução para “Immediately on finding her body I became enraged. How could she abandon me? How could she have been so stupid as to fall? I tried to cry. I sobbed, but rage blocked the tears” (ROSALDO, 1993, p.9).

estão sempre de bom humor; pobres e negros¹⁶ não têm depressão, é “frescura”, isso é “doença de branco rico”, pobre favelado é forte, “aguenta o rojão”.

Carolina Maria de Jesus (1997), com sua resistência e bravura pulsantes, nos mostra e ensina, em seus diários publicados sob o título *Quarto de Despejo*, o duro contexto de sua vida enquanto mulher, negra, mãe de três filhos, catadora de lixo, favelada, moradora de São Paulo na década de 50. Nesse livro que deve ser considerado um registro histórico, Carolina conta que resistia, lutava, era forte (não como um homem, mas como uma mulher), mas também sofria, sentia-se só, tinha vontade de desistir e morrer diante da vida que enfrentava:

9 DE MAIO. ... Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que estou sonhando. (JESUS, 1997, p.26)

13 DE MAIO. (...) ... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comê eles brada:

- Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. (JESUS, 1997, p.27)

17 DE MAIO. Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? (JESUS, 1997, p.29)

19 DE MAIO. (...) ... Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa (JESUS, 1997, p.30).

7 DE JUNHO. (...) Quando o arco-iris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-iris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante do povo. Eu cançava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cançar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. (JESUS, 1997, p.48)

Carolina diz sentir tristeza, decepção e revolta por não prover o sustento de sua família e por se sentir ignorada e menosprezada pelos governantes. O fato de a autora discutir essas emoções é revolucionário, uma vez que rompe com discursos sobre “a alegria e a força de persistência do povo brasileiro”, assumindo a infelicidade e a indignação com a falta de ação do Estado. Nas mídias hegemônicas, por exemplo, raramente há espaço

¹⁶ No nosso país, infelizmente, esses substantivos são quase sinônimos. De acordo com dados do IBGE (2014), o Brasil é um dos países que mantém **os maiores índices de desigualdade social na América Latina** (índice Gini de 0,56 entre o período de 2010 a 2013). Tal quadro se agrava quando é feita a comparação segundo a cor ou raça da população, que “(...) historicamente, atinge de forma mais desfavorável às pessoas que se identificam como de **cor ou raça preta ou parda**. Estes últimos representavam **76,0%** das pessoas entre os 10% com **menores** rendimentos e **17,4%** no 1% com **maiores** rendimentos, em 2014” (IBGE, 2014, p.89).

para favelados exporem suas reais condições de vida e exigirem providências do governo, mas sempre existe uma brecha para a divulgação de histórias de superação ou sobre o jeito alegre de viver da (o) favelada (o), “mesmo vivendo com dificuldades”. A tristeza do povo também é explorada pela grande mídia, porém, com o intuito de enaltecer aquele homem/mulher – quase sempre branco (a) - tão bondoso e compassivo que ajuda ou salva o “cidadão negro indigno”.

A quem interessa o sofrimento silenciado e a construção da falta de esperança do povo favelado? A quem interessa o discurso de que “favelado não tem tempo para depressão”? Ou, como a própria Carolina escreve, por que “(...) o povo não deve cançar. Não deve chorar”? Se fosse interesse a felicidade e a dignidade do povo favelado, políticos não iriam às favelas apenas em épocas de eleição, como a própria escritora denuncia. Pelo contrário, atualmente enfrentamos um governo de extrema direita que em mais de trezentos dias de atuação não apresentou nenhuma proposta de política pública direcionada ao combate à desigualdade social e econômica no país.

A quem interessam as emoções de felicidade, conformismo e aceitação do “povo brasileiro”? A circulação dos discursos “o brasileiro é um povo feliz”, “povo que não desanima” que “não desiste nunca” interessa aos governantes, às elites, aos privilegiados, pois assim é mais fácil negar a extrema desigualdade social na qual vivemos, é mais fácil negligenciar as demandas sociais, é mais fácil ter o controle social, “controlar as emoções do povo”, fazendo-nos acreditar nesses discursos de força e alegria e, assim, garantir a manutenção do *status quo*. É por meio da angústia, da tristeza e da revolta construídas *no e a partir* do discurso de Carolina - discurso esse que me perpassa me imbuindo de outras emoções e desnudando meu lugar de privilégio como mulher branca não favelada - que devemos “lutar para melhorar o Brasil” (JESUS, 1997, p. 48).

Esses discursos criam micropolíticas emocionais que organizam práticas sociais e criam realidades (REZENDE; COELHO, 2010), como discursos pejorativos sobre “reações emotivas” e sobre “virtude emocional” atribuídos às mulheres e a seus hormônios podem nos posicionar no serviço doméstico, justificar salários mais baixos em comparação aos homens e justificar a subordinação feminina (LUTZ, 2002; LE BRETON, 2017). Ainda, de acordo com discursos religiosos e patriarcais hegemônicos, mulheres não devem sentir raiva e revolta, não devem se sentir humilhadas, pois essas emoções não interessam à manutenção da organização e controle social (BOLER, 1999)

– pelo contrário, devem ser obedientes e sentir gratidão aos homens por trabalharem para sustentar a casa. É frequente, em bate papos com amigas heterossexuais casadas, compartilharmos emoções de insegurança e dúvida sobre como nos colocar diante dessa obrigatoriedade cultural da gratidão da esposa em relação ao marido e, ao mesmo tempo, nos posicionarmos como feministas que lutam por igualdade de gênero. Devemos agradecer pelo fato de o marido cuidar do bebê? E se agradecermos estaremos reforçando a “superioridade” masculina? Essa é a capacidade micropolítica das emoções (REZENDE; COELHO, 2010). A questão que levanto é: a quem interessam as emoções de gratidão e subordinação das mulheres?

Lutz (2002) afirma que teorias feministas contribuíram com o estudo das emoções ao ressaltarem a importância e o lugar dos questionamentos, sobretudo, destacando quais perguntas não eram feitas e quais os interesses envolvidos. Por que as mulheres são consideradas frágeis, emotivas, inferiores? Por que a emoção é patologizada enquanto a racionalidade é normativizada? O feminismo negro trouxe outras questões de caráter moral e racial ao denunciar o privilégio da mulher branca frequentemente descrita por características psicológicas – “emotivas”, “sensíveis” – e relacionada a serviços domésticos, enquanto as mulheres negras são descritas de acordo com atributos físicos, propensão ao ócio ou ao auto-sacrifício.

A contribuição de Boler (1999) para esse debate é fundamental. Apoiada em estudos feministas, a pesquisadora discute e localiza emoções no terreno do coletivo, político, social, corporal, performativo e cultural na tentativa de problematizar os pensamentos dualistas cultural corpo/mente; masculino/feminino; público/privado; razão/emoção e retirar a discussão sobre emoções da esfera patológica. A pesquisadora argumenta que emoções são “um meio primordial pelo qual nós aprendemos a internalizar ideologias e verdades do senso-comum” (BOLER, 1999, p. 34) e, portanto, lugar de controle social. Por outro lado, a educadora fala da potência das emoções também como lugar de luta e resistência, quando, por exemplo, normas emocionais são transgredidas e reconstruídas. De acordo com Boler (ibid.), e Boler e Zembylas (2016), discussões de emoções na educação com esse viés problematizador ainda são pouco exploradas. No Brasil, de acordo com a recente revisão de estudos sobre emoções de professores de Barcelos e Aragão (2018), não parece haver pesquisas que trabalhem o tema das emoções de professores de inglês no âmbito do quadro dos estudos críticos de

linguagem buscando relações entre situações vividas na escola com uma cultura que situa essas emoções.

Massumi (2015), apoiado em Espinosa e em Deleuze e Guattari, define afeto como o poder de afetar e ser afetado, ou seja, a capacidade do sujeito de agir, adaptar-se, movimentar-se e transformar e, por conseguinte, ser transformado. Para o filósofo, emoção é apenas a expressão do afeto, seja por gestos ou palavras, como se fosse a resposta subjetiva para uma experiência de afeto. Não adotamos essa distinção entre emoção e afeto neste estudo, porém as considerações do filósofo sobre afeto e poder enriquecem a nossa discussão. Para Massumi (op.cit.), na contemporaneidade, o poder funciona mais pela “manipulação da dimensão afetiva (...)” (ibid., p. 30) e menos pelos moldes normativos e disciplinares. Por exemplo, ele destaca o papel das mídias na repercussão sobre o onze de setembro como “mecanismos de controle” por suas “habilidades de modular a dimensão afetiva” construindo o medo da população de ir e vir. Além disso, o filósofo canadense cita o ex-presidente dos Estados Unidos George Bush e o patriotismo forjado no seu governo como consequência da construção do medo e insegurança da população. Dessa forma, segundo Massumi (op.cit.), o ex-chefe de Estado conseguiu mobilizar a população e enviar tropas para o Iraque porque fez “(...) a população se sentir bem sobre seu país ou se sentir segura, e não porque o líder foi capaz de apresentar argumentos consistentes (...)” (ibid., p. 31) que justificassem o uso da força.

Nosso atual presidente certamente ganhou força nas eleições de 2018 - principalmente com o uso de redes sociais virtuais - por meio da construção do ódio ao Partido dos Trabalhadores (PT), aos homossexuais, aos negros, às mulheres e a qualquer tipo de oposição a seu pensamento de extrema direita. Dessa forma, outras emoções foram construídas, como revolta, vingança e medo – ao afirmar diversas vezes que, se o PT permanecesse na presidência da república, o Brasil “viraria uma Venezuela”, por exemplo. Os principais slogans do então candidato eram um gesto de arma com as mãos – que passou a ser imitado por seus eleitores – e o trecho bíblico do livro de João 8:32 “Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”. Ferraz (2019b) afirma que “(...) esse desgoverno se utiliza de uma fórmula bizarra, qual seja, números, do governo, produzindo “a verdade” + religião (falam em nome do Cristianismo) + política (Brasil acima de tudo, Deus acima de todos) = governar um país”. Por mais contraditório que possa parecer, na campanha eleitoral do atual presidente, a construção do ódio

caminhou ao lado de discursos cristãos sobre “valores tradicionais da família brasileira” – se bem que na época do golpe de 1964 foram construídas essas mesmas emoções de medo ao comunismo, amor à pátria e aos valores cristãos. Novamente, a construção dessas emoções ou, como defende Massumi (2015), a “manipulação da modulação afetiva” parece ter sido decisiva para que um governo que tem se mostrado antidemocrático alcançasse o cargo da presidência da república.

O presente governo não precisou discutir projetos para o país para conquistar o apoio de grande parte da população. A sensação coletiva de ódio, discórdia, vingança e da esperança do “novo” – após treze anos de governos que claramente avançaram em pautas sociais - foi mais decisiva nessas últimas eleições do que moldes antigos de imposição de normas e comportamentos. Uma tuitada de um governante, hoje em dia, encontra mais respaldo na população do que dados de pesquisas de órgãos do próprio governo.

Por outro lado, Massumi (2015) nos ensina que onde há repressão e vulnerabilidade há espaço para resistência e subversão. Argumento que as emoções são esse espaço de luta política e transformação (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005; JIMENO, 2010; MASSUMI, 2015). Zembylas (2016), ao problematizar programas de alfabetização emocional nas escolas, o que o autor chama de “psicologização de problemas sociais”, afirma ter observado em suas pesquisas que, apesar da coação e imposição de normas institucionais, estudantes e professores construíam emoções de discordância e força e, assim, resistiam e transgrediam currículos e práticas.

Por isso, nós, professores, estudantes, pesquisadores precisamos nos deslocar desse centro de racionalidade no qual fomos constituídos (DERRIDA, 1978; DOSSE, 2018) para “(...) desconstruir o projeto da razão e da ciência moderna (positivista, iluminista e colonialista) questionando as oposições binárias superior *versus* inferior, verdade *versus* mentira, etc” (FERRAZ, 2019b, p. 23). Essas oposições servem ao interesse de alguém, por isso devemos desconstruí-las e construir outras formas de mundo a partir das “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2018) e, conforme defendo, a partir das emoções. Separar razão e emoção é uma tentativa de sufocar nossa potência de agir, construir e transgredir. Para transformarmos o mundo e não apenas nos adaptarmos a ele (FREIRE, 2000), é preciso que nos reconheçamos como sujeitos que sentem o mundo.

Após esse debate, apoio-me, sobretudo, em Boler (1999), Zembylas (2005) e Benesch (2012, 2017) para, nos capítulos seguintes, compreender e problematizar emoções de docentes, suas relações políticas, históricas, contextuais, culturais e hierárquicas por meio de seus discursos (FOUCAULT, 2014). Não esperes, caras leitoras, definições, afirmações e a busca pela verdade, mas sim (muitos) questionamentos e discussões (atrevidas). Seguimos!

Capítulo II – Sobre amor e outras opressões à docência



Figura 5. Koleka Putuma. Foto: <https://www.thedailyvox.co.za/stirring-up-spaces-with-poet-koleka-putuma/>.

Culturalmente, assumimos amor como uma emoção positiva, potencialmente construtiva, homogênea e revolucionária que só pode construir felicidade, paz, empatia, harmonia... Mas já que estamos “(...) fomentando o estímulo à fuga da zona de conforto (...)” (ONO, 2019) e nos propondo a discutir política das emoções (BOLER, 1999; LUTZ, 2002; REZENDE; COELHO, 2010; BENESCH, 2017), buscarei seguir um caminho diferente, suspeitando desse lugar confortável do amor. Início este capítulo com um poema sobre amor: “1994: A LOVE POEM”, escrito por Koleka Putuma (imagem acima), escritora ativista negra sul-africana:

1994: A LOVE POEM

I want someone who is going to look at me
and love me
The way that white people look at
and love
Mandela.

Someone who is going to hold onto my memory
the way white people hold onto Mandela's legacy.

A lover who will build Robben Island in my backyard

and convince me that I have a garden
and fresh air, a rainbow and freedom.

A TRC kind of lover.

You don't know love
until you have been loved like Mandela.
You don't know betrayal
until you have been loved like Mandela.
You don't know fuckery
until you have been loved like Mandela.
You don't know msunery
until you have been loved like Mandela.

And this is one of the many residues of slavery:
being loved like Mandela.
(PUTUMA, 2017, p.101)

O título do poema traz o ano da primeira eleição democrática que levou Nelson Mandela ao cargo de presidente da África do Sul, após o regime de segregação étnico-racial *apartheid* ter sido legalmente encerrado no país. Bock e Stroud (2018, p. 12) definem esse regime como “(...) um sistema de racismo legalizado, um produto da política de desenvolvimento separatista do regime, projetado para consolidar os privilégios e poder dos brancos (...)”. Os autores explicam que, de acordo com o Ato de Registro da População (1950), os sul-africanos foram classificados nas seguintes categorias raciais: ‘white’, ‘coloured’, ‘native’ (‘black’) e, posteriormente adicionou-se a categoria ‘Asian/Indian’, segregação que se tornou fortemente associada a questões de poder econômico, social e político. Ferris, Peck e Banda (2019) comentam que essa categorização racial – oficialmente feita com base na cor da pele, textura do cabelo, a língua falada e aceitação do grupo – era extremamente ambígua e, por isso, famílias foram separadas, pois não era raro um filho ser classificado dentro de um grupo diferente do dos pais.

Diante dessas informações somadas à expressão “a love poem / um poema de amor” no título do poema, automaticamente, associei-o à esperança, a um amor reconciliador. Assim, minha expectativa era a de um poema que enaltecesse Nelson Mandela e celebrasse o fim do apartheid. Contudo, a primeira estrofe desconstrói tudo isso e me deixa a sós com meu espanto e ignorância (SANTOS, 2007): nunca havia refletido sobre a relação entre questões raciais, a era apartheid, TRC – Truth and

Reconciliation Commission¹⁷ (Comissão de Verdade e Reconciliação) -, e o tão divulgado amor a Nelson Mandela.

Como ressaltado, tive a oportunidade de realizar o doutorado sanduíche (CAPES/PDSE) na Universidade de Western Cape, em iKapa/ Cidade do Cabo, África do Sul e compartilho algumas experiências (daqui do meu lugar – não fixo, em constante mudança (MENEZES DE SOUSA, 2019b) - de mulher, branca, estrangeira, professora, estudante bolsista). Ao transitar por pontos turísticos na cidade é comum ver imagens e frases de Mandela estampadas em muros, banners, outdoors etc, como se o ex-presidente fosse o “garoto-propaganda” da nova “rainbow nation” - a nação arco-íris, como classificou o Arcebispo Emérito Desmond Tutu (FERRIS, PECK, BANDA, 2019) - uma suposta África do Sul unida e multicultural pós-apartheid. “Poxa, que legal, Mandela é venerado, talvez ele tenha mesmo conseguido reconciliar e unir a nação” foi meu primeiro pensamento logo ao chegar à cidade. Contudo, minhas experiências na Cidade do Cabo me mostraram que não é bem assim.

Ao conversar sobre Nelson Mandela e levar esse poema para discussão com estudantes de uma escola de ensino médio que atendia alunos de *townships*¹⁸ - onde trabalhei como professora voluntária -, ouvi alunas/os de diferentes turmas afirmando que Mandela não era “o super-herói que se diz por aí”, pois, segundo os mesmos, “Madiba” os traiu ao não cumprir as promessas de justiça, equidade social e econômica. Uma aluna chegou a problematizar a denominação do país como “nação arco-íris” dizendo: “You know ma’am there’s no black color in the rainbow” / Sabe, professora, não existe a cor preta no arco-íris!” (e foi amplamente aplaudida por sua turma), em uma óbvia crítica à persistente segregação nessa sociedade pós-apartheid. Na mesma perspectiva, Bond (2004) discute que o regime de segregação racial se tornou um “apartheid de classe” no qual a opressão se mantém por meio de estruturas econômicas, políticas, linguísticas e culturais. Braz Dias (2012a, p.308) comenta sobre como o

¹⁷ “A Comissão da Verdade e Reconciliação da África do Sul foi criada pelo Governo da Unidade Nacional para ajudar a lidar com o que aconteceu no apartheid. O conflito durante esse período resultou em violência e violações de direitos humanos de todos os lados. Nenhuma parte da sociedade escapou desses abusos”. Nossa tradução para “The South African Truth and Reconciliation Commission (TRC) was set up by the Government of National Unity to help deal with what happened under apartheid. The conflict during this period resulted in violence and human rights abuses from all sides. No section of society escaped these abuses”. Disponível em: <<https://www.justice.gov.za/trc/>>. Acesso em novembro de 2019.

¹⁸ “As townships são aglomerados urbanos, afastados dos grandes centros, abrigando populações em sua imensa maioria negras ou mestiças (coloureds), financeiramente desfavorecidas” (DIAS, 2013, p.312). Locais para onde a população negra foi violentamente transportada na era apartheid.

regime de segregação racial foi sendo aos poucos internalizado pela população sul-africana e deixando “(...) de ser pura restrição para se tornar um valor”. Dessa forma, Ferris, Peck e Banda (2019) afirmam que a categorização racial persiste na contemporaneidade como uma marca de identidades na África do Sul. Por exemplo, segundo os autores, pessoas que conversam online frequentemente iniciam o bate-papo com desconhecidos com a expressão ‘aslr?’, o que significa ‘age, sex, location, race’ – idade, sexo, localização, raça -, enquanto a expressão comum utilizada em vários outros países não inclui o pedido de informação sobre ‘raça’.

Ao reler o poema de Putuma (2017) após três meses morando em iKapa, levanto algumas questões: será que nas *townships* e nos *Cape Flats* – “bairros” de *blacks* e *coloureds*¹⁹ -, há fotos e frases enaltecendo Mandela? Quais as construções de emoções de *blacks* e *coloureds* - ainda menosprezados e segregados física, econômica, social e linguisticamente (BOCK; STROUD, 2018) - ao ver fotos de Mandela estampado como herói em pontos turísticos frequentados, sobretudo, por pessoas brancas? Que amor é esse que sul-africanos brancos (africânderes descendentes de holandeses, ingleses, alemães, franceses, europeus, enfim) dizem sentir (ou querem dar a entender que sentem) por Nelson Mandela? Amam-no pela conquista de anistias de seus crimes contra direitos humanos concedidas pelo TRC²⁰? Qual a relação nessa sociedade pós-apartheid entre o amor a Nelson Mandela e a persistente segregação entre “*whites, blacks and coloureds*” (BRAZ DIAS, 2012a)? O que esse amor (des) constrói?

Peço licença para dividir com vocês, leitores, um episódio que despertou minha atenção durante a visita a *Robben Island* – antiga prisão de segurança máxima onde Mandela e tantos outros presos políticos que lutaram contra o fim do apartheid ficaram reclusos por longos anos. A visita foi guiada pelo ex-presidiário político Itumeleng Makwela que passou sete anos naquele lugar. Ao longo do trajeto pelos corredores, celas e pátios, ele nos contou suas experiências de sofrimentos, sessões de torturas, as regras impostas na cadeia, mas também sobre a resistência dos presidiários para que continuassem lutando contra o apartheid mesmo dentro da prisão. Estratégias subversivas como greves de fome, articulação com colegas separados em outras áreas

¹⁹ Segmento da sociedade sul-africana estabelecido de acordo com a classificação étnico-racial do regime apartheid. “O termo *coloured* surgiu como uma categoria residual, forjada para dar conta de todo aquele “que não é uma pessoa Branca ou Negra” (BRAZ DIAS, 2012a, p.308).

²⁰ Para se aprofundar nessa discussão, indico o vídeo do TEDx Talks (TEDxSoweto) de Sisonke Msimang “Mad at Mandela”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ueUjXlz-3w...>> Acesso em 10 de dezembro de 2019.

da prisão por meio de mensagens escondidas dentro de bolas de tênis, dentre outras, fizeram com que eles continuassem unidos na luta. Quase ao final da visita, Itumeleng perguntou se alguém gostaria de fazer perguntas. A única pergunta partiu de um homem branco: “Você perdoou seus torturadores?”. Para não gerar curiosidade, a resposta de Itumeleng foi: “Ainda não tive a oportunidade de conhecê-los, mas gostaria muito. No meu coração eles estão perdoados”. Entretanto, o que me chamou atenção foi o fato de que, dentre tantas perguntas possíveis, o interesse era no perdão do homem negro ao homem branco. Assim, sorratamente, em nome do amor e do perdão, tenta-se apagar as persistentes consequências da era da legalizada segregação racial na contemporaneidade sul-africana.

De alguma forma, os temas hegemônicos discutidos pós-apartheid são a reconciliação, o perdão, a união, a paz e o amor à Mandela como se esse amor colocasse um ponto final na barbárie vivida no regime de segregação racial, legitimasse seu esquecimento e apagasse suas terríveis consequências na diversa sociedade sul-africana. Para mim, é sobre isso que Putuma (2017) trata no poema acima: a relação entre o amor à Mandela e a construção de traição, mentira e amnésia. Ela me escancara como o amor pode (ser usado e manipulado para) silenciar, apagar, legitimar exclusões e criar verdades que favorecem uns enquanto destroem outros. Amor e amnésia. Amor e controle social. Amor e manutenção do *status quo*.

Moutinho (2015) também fala de amor ao discorrer sobre sua experiência como antropóloga na África do Sul e vivenciar o velório e o funeral de um líder nacionalista africânder pró-apartheid. Em 2010, Eugène Terre’Blanche foi assassinado por dois homens negros em sua fazenda enquanto dormia. Segundo a pesquisadora, esse acontecimento reacendeu o ódio racial, o medo de uma nova guerra e rumores sobre um “genocídio africâner” no país. Moutinho (op.cit.) conta ter acompanhado o funeral de Terre’Blanche em sua cidade natal e presenciado uma comoção geral em homenagem ao “herói nacionalista africânder”. Discorrendo sobre suas impressões, a antropóloga comenta que “confrontou” o ódio de pessoas saudosistas da época do apartheid com suas dores e pesares pela perda do ente/herói/amigo querido. Nas palavras da pesquisadora:

Observei a reza e os rostos emocionados. Observei meu próprio estranhamento àquilo que me soava, num primeiro momento, próximo de uma loucura coletiva. Aos poucos, fui notando que o que mais me

surpreendia em toda a cena, em todo o racismo que eu podia entrever em cada som, gesto, palavra, era o amor partilhado entre aquelas pessoas. Foi assustador notar como esse sentimento está igualmente na base da construção do próprio racismo vivido contra outras pessoas. Lembro-me vivamente de como me senti sufocada. Não somente o ódio produz o horror, foi o que pensei naquele momento (MOUTINHO, 2015, p.78).

A antropóloga relata ter se sentido confrontada, assustada e sufocada, provavelmente, porque seu entendimento sobre amor vai de encontro ao que estava sendo construído na cidade natal de Terre'Blanche à época de seu funeral. A “certeza cristã” dos africanos sobre sua “superioridade” racial e o amor à “luta” em “defesa da identidade de seu povo” produziram (e continuam produzindo) o horror. Amor e violência. Amor e horror. Amor e segregação racial.

Boler (1999), recorrendo à Jessica Benjamin (1988), diz do amor como uma das formas de domesticar nossa agressão e de nos tornar “civilizados” por meio da submissão àqueles que amamos. A lógica seria “se você ama, obedeça”. A pesquisadora explica que, assim como Benjamin problematizou, essa obediência às regras de civilização é inspirada não no medo ou prudência, mas sim no amor. Tomemos como exemplo a passagem bíblica

O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor. O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta (1 Coríntios 13:4-7).

Quantas e quantas vezes esse “amor” já deve ter sido usado para “educar”, “civilizar”, impor obediência, encerrar discussões e questionamentos, silenciar indignações e lutas por justiça...

Boler (1999, p.34), remetendo a Foucault, chama de “poder pastoral” a “forma de governar populações” por meios desses discursos religiosos de auto regulação, autopolicamento e controle emocional. Quantas devem ser as construções de subserviência, alienação, servilismo (sem falar no possível uso desse amor para o acúmulo de riqueza de algumas igrejas por meio do “dízimo” dos fiéis) a partir dessa definição bíblica do amor: “se você crê, obedeça”... Amor e sujeição. Amor e silenciamento. Amor e opressão.

Como discutido no capítulo anterior, volto a defender que emoções estão intrinsecamente relacionadas a práticas sociais, ideologias e relações de poder. Não

cabe, portanto, discutirmos o que é ou não é “amor”, mas sim suas relações e desdobramentos, pois bem como nos mostram Putuma (2017), Boler (1999) e Moutinho (2015), diferentes construções de amor podem servir como controle social e perpetrar ou justificar a barbárie, a brutalidade, o horror, a segregação e o silenciamento.

Mas por que falar de amor aqui?

Sabemos que, na nossa sociedade, discursos acerca de amor são recorrentes quando se trata da profissão docente, especialmente de professoras da Educação Básica, como ilustram as imagens abaixo:



Figuras 6. Amor à docência. Imagens: <https://www.rondoniagora.com/artigos/dia-do-professor-uma-classe-com-muitos-herois-e-muitas-heroínas>.

Esses discursos de amor circulam em redes sociais, em rodas de conversa com familiares e amigos, nas salas de professores nas escolas, nos cursos de licenciatura: “se você não ama a educação, então pode abandonar, porque só com muito amor mesmo pra aguentar”; “nossa, que lindo trabalho, você nasceu pra isso”, “você faz a diferença na vida dessas crianças” e “professores são heróis mesmo pra aguentar tanta humilhação” são algumas frases que já ouvi por aí... Pois é, há quem fale que professoras têm poderes especiais para suportar uma profissão tão desvalorizada e “ainda” cumprir a missão de educar e salvar vidas de alunos/as (será esse superpoder “o amor?”). No “dia do professor”, então, o tema mais falado é “o amor”, sobretudo quando se trata de professoras dos anos iniciais da escolarização. Corroboro, pois, Cericato (2016, p.281) ao afirmar que “Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores”.

Recentemente, o governo federal lançou a campanha Pátria Voluntária por meio do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, incentivando projetos de participação espontânea. De acordo com o site do Governo, “o objetivo é fomentar a prática do voluntariado como ato de humanidade, cidadania e amor ao próximo” (BRASIL, 2019, p. 1). Na mesma semana, o IFES - Colatina lançou um edital para a contratação voluntária de um profissional para atuar como tradutor e intérprete de LIBRAS (com carga horária semanal de 40 horas). Amor e manipulação. Quero ressaltar que esse edital foi repudiado na abertura do V CONEL – Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, realizado na UFES em dezembro de 2019.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47) explicam que “Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade (...)”. Recordo-me que ao decidir pelo curso de licenciatura na época do vestibular, ouvi muitos comentários irônicos pejorativos, como “mas por que Letras? Vai ser professora? Você pode mais”; “Mas você estuda tanto... se eu fosse fazer Letras rasgaria meus livros”. Duvido que um jovem que opte pela faculdade de Medicina ou de Direito, por exemplo, ouça algo parecido. Aliás, alguém menciona que se é médico ou advogado por amor? Talvez até haja a associação entre medicina e amor, mas suspeito de que essa relação construa respeito e admiração. Em contrapartida, a associação entre amor e magistério, a meu ver, constrói (não somente, mas sobretudo) falta de respeito, dó, piedade.

Penso ser essencial, nesse momento, problematizar discursos (FOUCAULT, 2008) a respeito de amor, missão e vocação e compreender como elas se relacionam com as emoções de professoras participantes deste estudo, uma vez que isso pode nos auxiliar na reflexão sobre “nossos pertencimentos sócio-históricos” (JUCÁ, 2017) e sobre o lugar que ocupamos nesse cenário. Não pretendo aqui tecer uma descrição histórica sobre a constituição do magistério no Brasil, já que temos pesquisas consolidadas a esse respeito (SAVIANI, 2009, 2013; GHIRALDELLI, 2001) e não é esse o propósito. Recorro a alguns estudos (LOURO, 2004; SÁ; ROSA, 2004; FEITOSA, 2017; VIANNA, 2001; BOLER, 1999; MONTE MÓR, 2013abc) na tentativa de compreender “o amor à docência” e suas construções.

Quando ouvimos falar sobre docentes nas grandes mídias, geralmente, os temas circulam entre aquelas que amam a educação ou aqueles que não amam o suficiente :

histórias de superação daquelas que, “mesmo com todos os problemas, dão o seu melhor para educar crianças e jovens”; reportagens sobre professoras/es grevistas que “negam o direito dos alunos à aula”; matérias responsabilizando professores pelo “fracasso” da educação – geralmente maquiadas em falas sobre “a importância do professor”; ou sobre algo grandioso que a professora super-heroína fez por seus alunos, como “resgatá-los da criminalidade”. Segundo Ficher e Baladeli (2017), a construção social e identitária em torno do super-heroísmo e, acrescentaria do amor à docência, possui relação com filmes de Hollywood ao retratarem docentes que, movidos pelo amor, cumprem sua “missão” tão nobre de “resgatar vidas” por meio da educação, como mostram as imagens a seguir:



Figuras 7. Professor herói. Imagens: <https://za.pinterest.com/pin/705376360359251177/> e <http://pdelano.blogspot.com/2017/03/meu-professor-meu-super-heroi.html>

Por exemplo, o filme “Escritores da Liberdade” – supostamente inspirado em fatos reais - conta a história da professora de inglês Erin Gruwell e sua dedicação para “transformar as vidas” de alunos de uma escola de ensino médio localizada em uma periferia da Califórnia. É a primeira experiência profissional de Erin e a professora se choca com o comportamento apático dos estudantes e com a violência e as disputas de gangues inerentes ao contexto. Ela decide, então, solicitar aos alunos que escrevam diários sobre suas rotinas. Há cenas que retratam o desespero e a tristeza da professora ao ler esses textos e entrar em contato com as realidades e desabafos de seus alunos. De acordo com o enredo, como Erin recebe um baixo salário e a escola não provê materiais

e recursos para o desenvolvimento de seu trabalho, a professora começa a trabalhar em outros dois empregos para sustentar sua atividade docente, ou seja, passa a assumir três turnos de trabalho para alcançar seu objetivo de prover o melhor para os estudantes. Como indica o filme, sua dedicação à docência e aos alunos é tamanha que seu marido não suporta ver a esposa se sacrificar e abdicar de sua vida pessoal e decide, assim, romper o casamento. A esse respeito, Louro (2004, p. 454) comenta que

A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes”, pois a representação da professora “solteirona” é conveniente para exigir a doação integral ao trabalho e justificar o caráter de doação, desprofissionalizando, assim, a atividade docente: “A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma, essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si* (LOURO, 2004, p.466).

No final das contas, o final feliz do filme se resume ao “resgate” desses alunos que de infelizes, apáticos e violentos tornam-se esperançosos, apaixonados pelo conhecimento e cheios de perspectivas para o futuro. Soma-se a isso, obviamente, o triunfo da professora Erin como a super-heroína que, por amor a seus alunos, sofreu, enfrentou obstáculos e sacrificou sua vida pessoal por seus alunos.

Recordo-me da primeira vez que assisti a esse filme, ainda na graduação. Fiquei encantada pela história da professora, seu amor à docência, bravura e heroísmo. Eu queria ser como ela, queria ensinar em escolas públicas e “resgatar” vidas (nossa, muito brega isso, mas é verdade, era verdade). Apoiado em Giroux (2002), Ferraz (2012) passou por processo similar de desencantamento ou movimento autocrítico. Sobre o aclamado filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, o autor, junto a Giroux, critica a leitura vigente de que o filme seria “(...) uma desconstrução de moldes educacionais e de resistência a uma educação considerada tradicional” (FERRAZ, 2012, p. 92). Ao contrário, o filme, por meio dos “apelativos (o que Grosberg chamou de epidemia afetiva) e da relação estabelecida entre espectadores e o professor, pretende proclamar uma pedagogia de resistência, entretanto, reforça valores neoliberais” (ibid., p. 92-93).

A esse respeito, Boler (1999, p.185) afirma que “A mídia de massa se relaciona com as construções culturais dominantes dos nossos sentimentos e símbolos

diariamente”. De fato, no meu primeiro ano como professora de inglês em uma escola pública, sentia-me na obrigação de “fazer a diferença” nas vidas daqueles estudantes. No autoestudo que desenvolvi (REZENDE, 2014), é possível perceber que esse amor à docência se relacionou com emoções de angústia, tristeza, frustração, culpabilização e até mesmo raiva, a ponto de eu pensar em desistir da profissão. Além disso, tive um relacionamento amoroso de muitos anos (com casamento marcado) interrompido, sobretudo, devido à minha devoção, meu “amor” e dedicação exclusiva ao trabalho e aos estudantes.

Hoje em dia, após seis anos de atuação como professora de inglês em escolas públicas (casada!), a partir de discussões e reflexões, tenho alguns questionamentos sobre a construção desses discursos em torno da docência: amar é obrigatório na nossa profissão? É uma regra emocional (ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2017)? Como aprendemos isso (BOLER, 1999)? E se eu não amar a docência? Isso me torna uma professora medíocre, ruim? Querem nos convencer de que trabalhamos por amor e assim nos silenciar, controlar e manter a baixa remuneração e péssimas condições de trabalho? E quanto aos estudantes? Sabemos mais e somos melhores que nossos alunos e por isso podemos ou devemos salvá-los ou “fazer a diferença” na vida deles? Que diferença? Eu os conheço? Sei de suas realidades? Salvá-los de quê? Como? O que significa essa “salvação”? Provoações à reflexão... *Food for thought...*

O fato é que, de uma forma abrangente, professoras são vistas (e se veem) como aquelas que trabalham por amor à educação e aos estudantes. Marco o gênero aqui propositalmente, pois segundo Gatti et al (2019), os cursos de licenciatura são majoritariamente femininos, inclusive o de Letras. O último Censo Escolar registrou que as mulheres representavam 81% do total de docentes da Educação Básica (BRASIL, 2018) ²¹. O Brasil não está sozinho nessa conta, pois o ensino nos primeiros anos da escolarização é “(...) exercido quase exclusivamente por mulheres na maioria dos países ocidentais” (CARVALHO, 1996, p. 82). Além disso, nossos encontros eram compostos majoritariamente por mulheres e fomos apenas nós, mulheres, que tivemos falas a respeito do amor à docência. Nenhum professor tocou nesse assunto, o que me leva a suspeitar do desígnio da profissão docente como “trabalho de mulher” e a

²¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=69921>>. Acesso em 06 de novembro de 2019.

conveniente associação entre docência e amor, vocação, missão em sociedades de relações patriarcais como a nossa (BOLER, 1999; LOURO, 2004; VIANNA, 2001).

Discursos sobre amor foram recorrentes nas interações de professoras (e não professores) nos encontros, inclusive no meu próprio:

Ser professor é amar o que se faz e querer melhorar sempre (...) (Cris, Feedback do Encontro III).

Eu amo o que eu faço. Amo mesmo, me dedico (Jana, Encontro V).

Eu sou mesmo apaixonada pela educação, eu amo o que eu faço. Eu acredito muito na educação pública (Thalita, Encontro VI).

Cris, recém-formada em Letras Português/Inglês à época do curso e iniciante na escola pública, fala do amor à profissão para definir o que é “ser professor”, como se “amar o que se faz” fosse condição para o exercício docente. Jana, professora de inglês de escolas públicas há dezessete anos, declara seu amor à profissão e relaciona a dedicação ao trabalho como uma das construções desse amor. No mesmo sentido, eu mesma afirmei meu amor à docência e relatei a “esperança na educação pública” a esse amor, como mostra o último excerto. De fato, não vejo a relação emocional na educação como um problema (até porque entendo que não exista separação entre “racional” e “emocional”), pois corroboro Freire (1996, p. 145) ao dizer que “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Além disso, consoante hooks (2010, p. 115), devemos problematizar a lógica positivista de construção da educação como uma prática racional, na qual fomos ensinados a deixar “(...) nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado – depois da aula - para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”.

Por outro lado, concordo com Boler (1999, p. 21) ao afirmar que nossas emoções são construídas por meio da linguagem, valores e hábitos sociais e que “raramente sentimos algo “naturalmente”, num vácuo distante de forças externas, estruturas e relações” e, por isso, entendo que precisamos questionar essa relação entre amor e profissão docente e o que ela constrói, uma vez que, retomando a discussão do início do capítulo, vimos que há diferentes construções sobre e a partir do que se

denomina “amor”. É interessante perceber que, apesar da diferença de experiência profissional entre mim, Cris e Jana – uma com seis anos de profissão, outra iniciando a carreira e a última com dezessete anos de profissão -, nossos discursos de amor à docência se assemelham. Soa para mim como se fosse uma justificativa na qual precisássemos nos agarrar para justificar a escolha e permanência em uma das profissões mais desvalorizadas em nosso país: a docência na educação básica pública. Amor e justificativa. Amor e conformismo.

Ao olhar para a constituição da profissão docente no Brasil, especialmente para o processo de “feminização do magistério”, ou seja, “(...) o processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente” (COSTA, 2010, p. 1), percebo a circulação de discursos sobre amor, vocação, domesticação e responsabilização. As relações patriarcais e a ideologia da domesticação construídas desde a colonização coibiram a ocupação do meio público por mulheres, segregando-nos, por muito tempo, ao espaço privado. De fato, Apple (1988) explica que a diferença de gênero como construção ocidental forneceu um meio importante de controle social e exclusão da mulher da vida pública. Ainda, Boler (1999) nos mostra que o domínio social por meio do controle das emoções é marcante na relação entre patriarcalismo, gênero e construção da docência: discursos hegemônicos – religiosos, científicos e sociais – idealizam a mulher e tentam nos ensinar que “o correto” é ser doce, amável, subserviente, obediente, carinhosa e, assim, por meio da domesticação das emoções, tenta-se controlar o sujeito e a sociedade.

De acordo com Tanuri (2000) e Louro (2004), a Lei de 15/10/1827 que regulamentou a abertura de “escolas de primeiras letras” marcava o gênero feminino na docência: as candidatas nomeadas para os cargos docentes seriam “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2004, p. 444), pois deveriam transmitir às alunas essas características e funções “essencialmente” femininas. O interessante é que “honestidade” e “prudência” não eram pré-requisitos determinados para homens, mas exclusivo às mulheres que quisessem se candidatar ao magistério, o que aponta para a constante vigilância e cobrança social em relação ao gênero feminino. Tanuri (ibid., p. 63) adiciona a informação de que muitos parlamentares teriam “(...) solicitado dispensa das mulheres nos referidos exames” exigidos para a seleção, assumindo a mulher a priori como um ser cauteloso e íntegro. De acordo com Boler

(1999), o “poder pastoral” instituía (passado?) a mulher como um ser dócil, carinhoso, amoroso, aquela que não expressa raiva nem indignação e tem “autocontrole emocional”.

Scheibe (2008) explica que a entrada massiva de mulheres na atividade docente brasileira se deu a partir da abertura do ensino elementar à população ao final do século XIX - com o estabelecimento da república e a tentativa de modernização da ex-colônia. Assim, as professoras escolares seriam recrutadas para agirem como a polícia moral/emocional (BOLER, 1999) e edificar os novos valores do Brasil republicano. Nada mais conveniente em uma sociedade patriarcal do que transferir às mulheres o suposto dever cristão de domesticar e formar cidadãos obedientes. Esse fenômeno parece ter sido parecido em outros países ocidentais, como destaca Apple (1988) ao debater a relação entre docência e gênero na Inglaterra e Estados Unidos.

Com a universalização do ensino, o aumento da demanda discente exigia a expansão do número de professores e, assim, a docência se tornou o que Carvalho (1996) chama de “gueto feminino”. Nessa época, as escolas normais já formavam mais mulheres do que homens e, por consequência, a formação docente se feminizava “ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os” (LOURO, 2004, p. 456). Por exemplo, o código de ética e conduta nas escolas normais proibia discussões de ordem política e religiosa, pois “Apontava-se que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina” (ibid., p.458). Em contrapartida, é importante destacar, “(...) essas jovens também constituíam as resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas” (LOURO, 2004, p. 458).

Para Hypolito (1997) e Louro (2004), o processo de industrialização e urbanização no país também tem relação com a abertura do mercado de trabalho docente para as mulheres, uma vez que a mão de obra nas indústrias deveria ser ocupada pela “força masculina” com a promessa de melhores remunerações comparadas às do magistério. Dessa forma, homens abandonaram a docência ou assumiram cargos hierarquicamente superiores aos das professoras, como de diretor ou inspetor escolar. Os homens que permaneceram em sala de aula passaram a “carregar o estigma de alguém que exercesse a função a contragosto” e a serem vistos como fracassados, aqueles que não conseguiram um trabalho “mais digno” (TAMBARA, 1998, p. 43).

Com a universalização do ensino público e a partir da necessidade política e econômica das mulheres assumirem as salas de aula, espalharam-se discursos que configuraram a docência como a profissão feminina ideal porque a qualquer momento elas poderiam (ou deveriam) abandonar a sala de aula para cuidar do lar, do marido, dos filhos, além da possibilidade se ocuparem com o trabalho em apenas um turno, sobrando tempo livre para os afazeres domésticos. Perceba a construção da desvalorização do magistério. Mulheres (sobretudo brancas de classe média) estavam, assim, oficialmente autorizadas a participar da vida pública – para além da participação em missas - com a condição de que transferissem para a esfera docente suas funções da vida privada: “a de civilizadora, moralizadora e difusora do altruísmo” (TAMBARA, 1998, p. 44).

Aliás, como apontam Hypolito (1997) e Rosa e Sá (2004), o trabalho docente era o único socialmente aceito para as mulheres, justamente, pela esperada fusão entre as esferas pública e privada. Cabe destacar que, segundo Louro (2004), as mulheres também procuravam a profissão como uma alternativa para expandir suas relações sociais, para se livrarem da dependência econômica dos homens, ou porque realmente precisavam financeiramente do emprego, isto é, a visão de que mulheres “abraçaram o magistério” e se tornaram professoras apenas pelo amor às crianças poder ser equivocada.

Esse caráter transitório e complementar da docência, segundo Louro (2004), acabou contribuindo para as justificativas de estabelecimento e manutenção de baixos salários. Tambara (1998, p.43) também relaciona o processo de deterioração salarial ao processo de feminização do magistério, uma vez que a profissão foi desqualificada pelo fato de passar a ser assumida por “pessoas socialmente marginalizadas – as mulheres”. Segundo Apple (1988), questões econômicas - a lógica do capital diante da educação das massas e sociais – e não apenas de gênero também tiveram relação com essa degradação salarial, isto é, o aumento no quantitativo de professores certamente contribuiu para a redução dos salários.

Recordo-me de certa vez, a poucos anos atrás, ter indagado um colega que trabalhava na Secretaria de Estado da Fazenda do Espírito Santo sobre os motivos pelos quais a remuneração dos professores estava estagnada há tantos anos e a resposta foi: “Vocês são muitos, não tem condições. A conta não fecha”. De fato, enquanto a

educação e a formação de professores no país não forem valorizadas, a conta nunca irá fechar. Não se trata apenas de números, obviamente.

Sobre esse assunto, um ponto que me chamou a atenção ao interpretar os documentos da pesquisa foi que, ao longo dos seis encontros, ninguém (me incluo nessa afirmação) se queixou dos baixos salários de profissionais da educação básica. Questões particulares do ensino de inglês foram colocadas, como baixa carga horária no currículo e a desvalorização da disciplina (discuto isso no capítulo seguinte), mas não houve discursos sobre questões salariais. Será de fato que a questão salarial não nos incomoda? Tenho minhas dúvidas... Parece-me que não seria “correto” para uma “boa professora” ou “um bom professor” reivindicar melhores salários, já que é esperado que o bom docente trabalhe por amor. Boler (1999) comenta sobre como nós podemos aprender a agir de acordo com o que a cultura dominante nos ensina, isto é, como nós “sentimos o poder” ao incorporar papéis de subordinação através de expressões emocionais e, principalmente, silêncios. Será que nós, docentes da Educação Básica, aprendemos a nos conformar e silenciar?

De volta ao processo de entrada massiva de mulheres na docência, sabe-se que foi contestado com argumentos de que mulheres não teriam capacidade moral e cognitiva para educar crianças ou do risco de mulheres assumirem salas de aulas de alunos mais velhos (TANURI, 2000; SCHEIBE, 2008). Essas formações discursivas certamente se relacionavam a discursos científicos e religiosos tradicionais enraizados na filosofia grega - que construíram a mulher como ser emocional, inferior, associado ao mal, ao pecado, à tentação, cognitivamente incapaz para a realização de trabalhos que não fossem os domésticos, potencialmente perigoso para a vida pública e a ordem racional (BOLER, 1999). É curiosa essa relação com o fato de que até hoje temos mais professores homens no ensino fundamental II e médio e aproximadamente 90% do corpo docente feminino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Compartilho uma experiência sobre esse “potencial perigo” da mulher professora “emotiva”, “emocional”. Em 2018, ano de eleição presidencial carregado de discursos ultra conservadores (homofóbicos, machistas, racistas) passei por “maus bocados” na escola onde trabalhava após realizar uma pesquisa sobre relações étnico-

raciais no ambiente escola²². Perseguições ideológicas, profissionais, morais, enfim, provenientes de discursos e atitudes de colegas e familiares de estudantes que discordavam das discussões da pesquisa – dentre as quais, a existência de racismo na escola, conforme relatado por vários participantes do estudo. Enfim, não vou me estender muito, mas gostaria de relatar um episódio específico: fui “convidada” a participar de uma reunião do Conselho de Escola com o pretexto de explicar alguns pontos que “não ficaram claros” após a leitura do relatório do estudo. Pois bem, lá fui eu preparada com slides, questionários dos participantes, livros, convicta de que seria uma boa oportunidade de dialogar sobre a pesquisa. Na verdade, o clima não era nada harmonioso, mas sim de ataque. Não era um espaço de debate, mas sim de insultos e comunicação de decisões que o Conselho já havia tomado mesmo antes de me ouvir, como a deliberação de proibir a devolutiva da pesquisa à comunidade escolar. Em certo momento daquela inquisição toda, caí aos prantos. Chorei copiosamente e quando não suportei mais, pedi licença para me retirar. Todas ficaram apavoradas – sim, eram somente mulheres na reunião: diretora, três professoras e a mãe de um aluno – com a possibilidade de eu voltar para a sala de aula “naquele estado” e foram unânimes em rapidamente me “autorizar” a deixar a escola: “você está muito nervosa, não tem condições de voltar pra sala de aula agora, vai pra casa”. Ignorei a “recomendação” e retornei à sala de aula do nono ano. Os alunos perceberam meu rosto vermelho, olhos inchados e perguntaram o que havia acontecido. Compartilhei com eles a opressão e perseguição que vinha sofrendo na escola por causa da pesquisa – que inclusive contava com a participação de alunos daquela turma. Imediatamente, ao perceberem que eu havia retornado à sala de aula, a coordenadora invadiu a sala de aula na tentativa de interromper o “perigo” que eu representava naquele momento à “ordem racional” da escola. Perigo porque estava chorando. Perigo porque os estudantes me viram chorando. Não bastasse isso, o fato de eu retornar para a sala de aula chorando foi parar na ATA da reunião, como um registro oficial de um comportamento indisciplinar e subversivo.

Como se pode notar, discursos religiosos, sociais e científicos mostram-se adaptáveis a interesses e demandas políticas e sociais, como o discurso do comportamento perigoso da professora tem voltado a circular e repetir nesses tempos

²² Para conhecer sobre a pesquisa, indico a seguinte leitura: FERRAZ, D; REZENDE, T. Relações étnico-raciais e educação linguística em língua inglesa: por uma educação não-envenenada. Revista *Olhares*. Guarulhos, v.7, n.2, agosto. 2019.

neoconservadores (DUBOC; FERRAZ, 2018). No caso da franca abertura da docência às mulheres no final do século XIX, dispersaram-se discursos que constituíam a mulher como amorosa, frágil, vulnerável, paciente e subserviente (BOLER, 1999; LOURO, 2004) e retratavam a atividade docente como uma “extensão do amor, cuidado e zelo materno” (SÁ; ROSA, 2004, p. 5). Concomitantemente, discursos da psicologia passaram a relacionar “o afeto como fundamental e a vê-lo como “ambiente facilitador” da aprendizagem” (LOURO, 2004, p. 458) posicionando, assim, a mulher como fundamental para assumir essa tarefa. Louro (2004, p.451) comenta que o magistério passou a ser justificado como “(...) uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação”.

A repetição de discursos de amor entre as professoras no nosso curso despertou minha atenção para a problematização desse tema, especialmente, a fala de Necker, professora de Português e Inglês que, à época dos nossos encontros havia completado vinte e três anos de carreira. Necker relacionou seu amor à profissão ao fato de estar ficando “cansada” e “psicologicamente fraca” e isso me fez questionar o que esse “amor à docência” tem construído e como se relaciona com as emoções de professoras na contemporaneidade. Disse Necker:

Eu tenho um sonho de mudar o Brasil, gente. Eu dou uma aula de inglês e de português com tanto amor e penso “Nossa, eu tô fazendo a diferença na vida dessa criança”. Então eu dou aula por amor, mas eu tô ficando psicologicamente fraca, porque o tempo vai passando e nada muda (Necker, Encontro III).

Recordo-me exatamente de como interpretei e senti o que me pareceu um desabafo da professora. Orgulho e satisfação ao dizer do amor, do sonho de “mudar o Brasil” através da educação, da luta por “fazer a diferença” na vida de seus alunos e, por outro lado, frustração ao concluir que estava perdendo sua saúde ao perceber que seu amor é vão. Pense bem o fardo de se responsabilizar pela “mudança do Brasil”. Boler (1999, p. 36) retoma discursos científicos do século XX e explica que mulheres foram construídas como “cientistas domésticas” que deveriam aprender as “habilidades corretas” para curar a sociedade de todas as suas doenças sociais - crime, pobreza e miséria- como se essas questões fossem sua culpa por não cuidarem bem de seus lares, famílias, filhos. Olha aí os discursos se repetindo... Será que ainda carregamos essa culpa e responsabilidade?

Ao questionar a professora sobre a qual mudança ela se referia ao dizer que “nada muda”, ela me respondeu: “(...) queria que o aluno aprendesse, melhorasse de vida” (Necker, Encontro III). Veja que parece que Necker não almeja nenhuma “mudança” para si, ou para a profissão. Não reivindica mudança nas condições de trabalho ou em questões salariais. O olhar é para o aluno, exclusivamente. Tambara (1998, p. 42) explica que a premissa da atividade docente como um ato de missão se associa à ideia de “sofrimento, mortificação, sacrifício, etc, em prol de uma causa. Existe um processo de transferência pelo qual a professora transfere para o aluno a possibilidade do sucesso. A vitória do aluno é vista como uma vitória sua”.

Ainda, o fato de Necker repetir a expressão “dou aula por amor” me soou como um dever ético moral, como se isso a respaldasse e a legitimasse como professora. Pareceu-me, ainda, uma tentativa de ênfase ao desinteresse material, buscando, assim, a empatia dos participantes do encontro. Revelaria, em outras palavras, que quem não “dá aula por amor” está equivocada, na contramão do que é correto, esperado, senso comum. Mais tarde, no mesmo encontro, Necker disse que iria “começar a tirar licença médica” porque já não estava “aguentando mais”. Amor e exaustão. Amor e culpabilização. Amor e doença. Amor e fracasso.

De fato, segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47), “Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos”.

É bom destacar que nem sempre essa responsabilização é explícita e nítida, pois o mais comum é nos depararmos com “discursos *slogans*” (CONTRERAS, 2002), isto é, uma espécie de ênfase, enaltecimento e reverência à figura do professor que maquiagem a culpabilização docente pelo suposto fracasso educacional (notas baixas de alunos, altos índices de reprovação, ...).

Consoante Foucault (2008, p. 23), nenhum discurso surge em um vácuo, mas se relaciona com repetições, apagamentos, evidências e dispersões de enunciados ao longo da história: “Supõe-se que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio”. Discursos de culpabilização têm relação, a meu ver, com a ideia de que educar é uma missão e de que “bons professores” possuem vocação para tal. Esse discurso vem se construindo desde a chegada dos jesuítas ao Brasil.

Segundo Saviani (2013), quando chegaram por aqui, os portugueses se depararam com uma organização social e educacional diferente das sociedades europeias: a função de professor cabia aos homens mais velhos, os pajés das tribos que transmitiam a sabedoria indígena e às mulheres mais velhas que se encarregavam de ensinar costumes e hábitos para as mais jovens. Objetivando a “(...) a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (SAVIANI, 2013, p. 44), a Coroa Portuguesa enviou jesuítas para iniciarem o processo de educar, ou melhor, catequizar indígenas e os filhos dos colonos. Os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta foram os principais responsáveis pela elaboração de um plano de instrução pedagógica que abarcava o ensino (imposição) da língua portuguesa, da doutrina cristã, do trabalho agrícola, do canto e da música instrumental. Multiplicaram-se os colégios de ordenação e se garantiu o monopólio jesuíta do ensino regular por um longo período da nossa história.

Foram esses nossos primeiros professores: homens, europeus, brancos e cristãos, “os donos da alma” (GHIRALDELLI, 2001). Os jesuítas seriam essas pessoas “iluminadas”, esses super-heróis que salvariam os indígenas da escuridão de suas ignorâncias, trazendo-lhes “o progresso”... Foi esse o nosso primeiro entendimento (enquanto colônia) de educação formal: sacerdócio, missão, vocação, assistencialismo.

Esses discursos foram se reelaborando desde então e ganharam força quando da entrada das mulheres na docência. Na época do Brasil Império, por exemplo, o barão de Macahubas, Abílio César Borges, participou do Congresso Pedagógico em Buenos Aires como delegado do Brasil e é interessante reparar o seguinte trecho de sua argumentação apresentada por Saviani (2013):

É “coisa universalmente incontroversa que sem bons mestres não pode haver boas escolas, não pode haver bom ensino” (MACAHUBAS, 1882, p.125). E a falta de bons mestres é sentida por todos os países, mesmo aqueles mais adiantados como os da Europa e os Estados Unidos. E onde será possível encontrar os mestres tão requeridos por todas as nações? Por toda a parte se acreditou que garantindo boas condições de trabalho, de vida e salários surgiriam homens de talento que se converteriam em mestres exemplares. Completo engano, afirma o Barão de Macahubas: “os legítimos, os verdadeiros mestres, não os podem fazer os laboratórios sociais, ainda os mais aperfeiçoados; existem feitos: só a natureza os cria” (idem, ibidem). A vocação educativa é, em suma, um dom (SAVIANI, 2013, p. 146).

Percebam, caros leitores, a ideia de que não é por meio da garantia de “boas condições de trabalho, de vida e salário” que se atrai “bons mestres”, já que, como conclui o

Barão, trata-se de uma vocação, como se fosse obrigação dos docentes devolverem à sociedade esse dom que receberam dos céus. A construção do professor ideal como um missionário, super-herói, obediente. Se olharmos para um trecho de outro documento oficial, dessa vez da Reforma Geral da Instrução Pública Paulista datado de 1890, veremos que o discurso do professor ideal se repete: “(...) sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p. 145).

Encontramos esses discursos slogans dispersos também na contemporaneidade, como, por exemplo, em outubro de 2017, na fala da então secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Helena Guimarães de Castro. Ao discursar sobre no evento de lançamento da então “Política Nacional de Formação de Professores”, Helena afirmou que essa política pública partia da premissa de que “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”. A ex-secretária foi além e confirmou que “evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos”. Que evidências? Precisamos suspeitar dessas formações discursivas a respeito da docência, pois a culpabilização está intimamente relacionada a emoções de decepção, frustração e angústia de professores.

Tati, Amanda, Jana e Artur, assim como Necker, também falaram sobre a relação entre amor, culpabilização, “problema psicológico” e desgaste de professores:

Tati: Essa questão assim, você vê que o aluno não tá aprendendo e aí você começa a achar que o culpado é você. Você não sabe ensinar, você não gosta o suficiente. Tem alguma coisa errada com você. O quê que você vai fazer? O estado tá o tempo inteiro fazendo você crer que o problema é você. O problema é o jeito que você dá aula, o problema é o método que você usa.

Amanda: Eu comecei a achar que a culpa era minha mesmo, que não tinha jeito.

Jana: Mas a ideia é essa.

Amanda: Eu já trabalhei no estado muito tempo de DT [designação temporária] e é isso mesmo, os pedagogos têm essa visão, eles não querem nem ouvir o que você tem pra falar, eles já colocam toda a culpa em cima de você.

Artur: É tudo paliativo.

Amanda: Você isso, você aquilo. Você fica entre a cruz e a espada. Você não sabe o que fazer pra garantir o conteúdo aos alunos e os pedagogos não querem nem saber da sua realidade. E o fracasso é seu.

Tati: Aí você tem um monte de professor de atestado, professor com problema psicológico, um monte de professor desgastado. É muito frustrante. É o que eu falei, você tem que escolher: eu vou viver com a minha sanidade intacta e vou largar de lado, vou passar a me preocupar menos ou vou ficar neurótica pensando naquilo ali o tempo inteiro. Então você tem que escolher. Eu escolhi manter a mente sã, entendeu?

Artur: Muito frustrante. Segundo minha colega que trabalha na prefeitura na parte médica, o funcionário que mais pede atestado, que mais entra de licença é o professor.

(Diálogo Encontro II)

Tantas problematizações em uma interação de menos de três minutos. Tento compreender a construção da culpabilização na primeira fala de Tati: a professora que consegue “fazer o aluno aprender” é aquela que tem uma boa metodologia e “gosta o suficiente”; logo, se o aluno não aprende, a culpa é sua por não saber ensinar e não amar intensamente. Somos culpadas por não “amar o suficiente”. Veja como é cruel essa associação. Amar é obrigatório à docência? Gostaria de chamar a atenção para as inúmeras vezes em que Tati e Amanda repetem a palavra “você”, apontando para discursos de responsabilização de docentes pelo fracasso educacional. Tati menciona “o estado” - a secretaria estadual de educação – e Amanda cita “os pedagogos” como fontes dessa formação discursiva que aponta o professor como “o problema”, o fracassado. A questão é que os docentes, cobrados por todos os lados, podem adotar o que Boler (1999) chama de “conduta emocional” coerente com o que se espera dele e, nesse caso, incorporar a culpabilização, como aponta Amanda ao dizer que começou a achar que a culpa era mesmo dela.

Fischman (2009, p. 6) denomina de “narrativas de redenção” os discursos que giram em torno da crença e presunção de que

(...) ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais). A ligação entre o presente infame e um futuro promissor é parte fundamental das narrativas de redenção, e nelas o grande herói é o super-professor (FISCHMAN, 2009, p. 6).

Dessa forma, constrói-se a imagem do professor como esse herói e sua missão de salvar o mundo e, ao mesmo tempo, como “vilão” ao responsabilizá-lo pelo “fracasso” da

educação. Somos convencidos de que a culpa pelo “fracasso” da educação pública é nossa, pois, por mais que acreditemos nos “poderes” docentes, não conseguimos nos tornar super-heroínas como a professora Erin – acho que nem queremos - nem mudar o mundo, pois, como lembra a professora Mônica, “[A] gente é professor, não é mágico” (Encontro II).

Essas narrativas de redenção estão tão presentes no nosso cotidiano que nos esquecemos de questioná-las. A quem interessam esses discursos? Será que esperamos mesmo que sejamos super-heróis ou é apenas uma tentativa fajuta de elevar nossa autoestima para, assim, esquecermos que, de fato, a educação e a docência não são valorizadas? Seria a professora a única responsável pela “mudança do país”? Se “nada muda” é culpa da professora? Quem mais deveria amar, sonhar em “mudar o Brasil” e estar “fazendo a diferença” na vida dos estudantes brasileiros? Nossos governantes vereadores, deputados estaduais, senadores, deputados federais, ministro da educação, presidente? Ou querem nos convencer de que a obrigação é exclusivamente nossa? Querem nos convencer de que é assistencialismo, missão e vocação para assim se isentarem dos investimentos na educação e nos silenciar? Usam esse discurso para mascarar a falta de interesse na educação pública?

Tati e Artur se sentem frustrados com essa culpabilização imputada aos docentes e relacionam o desgaste, a deflagração de “problemas psicológicos” e licenças médicas de professores a esses discursos. Em outro encontro, Tis, professora de História, fala sobre um possível fenômeno de medicalização do magistério:

Estamos docilizando os corpos dos professores com rivotril, estamos sendo anestesiados. O negócio é aliviar, alienar. Os professores estão comercializando rivotril dentro da escola. É sério. Alguém consegue lá a receita, e depois distribui na sala dos professores. É um esquema perverso. Estamos sendo anestesiados. Os corpos estão passando por essa docilização, temos que ser comedidos. Sinceramente, gente, é um apelo: vamos rasgar o rivotril, vamos jogar fora. Vamos pensar em outros dispositivos. Vamos conversar mais, ler mais, estudar mais, sonhar mais, ter mais prazer e rasgar a cartela do rivotril! (Tis, Encontro III).

Segundo Soares, Oliveira e Batista (2017), medicamentos psicotrópicos como o Rivotril vêm sendo amplamente prescritos e comercializados nacional e mundialmente nos últimos anos. Originalmente utilizado no tratamento de epilepsia, esse medicamento é também prescrito para casos de transtornos de ansiedade e de humor – distúrbio do

pânico, fobia social, transtorno bipolar e depressão – e, em altas dosagens, pode surtir efeitos sedativos. De fato, alguns estudos apontam o alto consumo de remédios antidepressivos por docentes da Educação Básica, principalmente entre as professoras (SOARES; OLIVEIRA; BATISTA, 2017; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; SEGAT; DIEFENTHAELER, 2013). Tis estabelece uma relação interessantíssima entre o uso indiscriminado desse medicamento e a “docilização dos corpos dos professores” - em uma alusão à Foucault (2014). Para a professora, trata-se de um “estratagema perverso” que pretende comedir, ou seja, conter e sujeitar os corpos dos professores. Como as emoções também pertencem à dimensão do corpo e da performance (ZEMBYLAS, 2005), trata-se do controle ou supressão das emoções de professores, o que chamo neste estudo de docilização das emoções. Como transgressão, Tis sabiamente propõe que “rasguemos a cartela do Rivotril” e busquemos a convivência com nossos pares, seja por meio de conversas, leituras, estudos e que sonhemos mais.

Zembylas (2005) relaciona o estresse e “burnout” de docentes - síndrome do esgotamento profissional (BRASIL, 2001) - ao que denomina de “trabalho emocional” (*emotional labor*), isto é, o esforço que fazemos para lidar com normas e demandas ideológicas que tentam nos ensinar quais emoções podemos sentir, expressar, ignorar e reprimir. Para o estudioso, docentes estão sempre negociando com essas normas, seja resistindo e subvertendo, ou nos conformando a elas. Hochschild (1979) já falava sobre esse assunto, dizendo sobre como “regras de sentimentos” implícitas – *feeling rules* – estão essencialmente relacionadas ao que sentimos e a como lidamos com nossos sentimentos. Diante desse cenário de opressão emocional, cobrança pelo amor à docência e pelo sentimento de culpa, retomo a seguinte fala de Tati:

Aí você tem um monte de professor de atestado, professor com problema psicológico, um monte de professor desgastado. É muito frustrante. É o que eu falei, você tem que escolher: eu vou viver com a minha sanidade intacta e vou largar de lado, vou passar a me preocupar menos ou vou ficar neurótica pensando naquilo ali o tempo inteiro. Então você tem que escolher. Eu escolhi manter a mente sã, entendeu? (Tati, Encontro II).

Segundo o relato, a alternativa encontrada pela professora para “manter a sanidade mental” é “largar de lado, passar a se preocupar menos”, em uma possível tentativa de subverter regras emocionais. Da mesma forma, no estudo de Assis-Peterson e Silva (2011), vemos o relato de uma professora iniciante na escola pública que entra em

sofrimento ao tentar se adaptar às regras emocionais impostas pelo sistema, o que, segundo as pesquisadoras, contribuiu para o abandono da profissão.

Também percebemos como funcionam regras emocionais na docência pela seguinte fala da professora Márcia - professora de Português/Espanhol que atuava como formadora de professores de inglês em uma secretaria de educação - em relação a um “confronto”:

Sou professora há anos e tenho uma relação de amor e ódio, ressentimentos com meus alunos e muitas vezes, da escola. Aí vejo e escuto professores tão “bem resolvidos” que “adoram os alunos”, “adoram o trabalho”... Aí vem o confronto. Queria fazer o melhor, ter mais jogo de cintura, mas ao mesmo tempo me sinto desanimada com o “ser professora”(Márcia, Feedback Encontro III).

O confronto a que Márcia se refere é emocional: de um lado, seu esforço em apresentar o comportamento “adequado”, ou seja, adorar/amar os alunos e a profissão docente e, de outro lado, emoções de desânimo e inferioridade ao dizer da “relação de amor e ódio” com a docência e ressentimentos com estudantes e com a escola (talvez colegas professores, diretor, pedagogos...). É como se a professora “ideal” projetada fosse aquela que adora o trabalho, adora os alunos, “dá o seu melhor” e tem “jogo de cintura”. É grave, a meu ver, o fato de Márcia comparar diferentes “graus de amor” à docência, além de questionar sua identidade profissional e a qualidade de seu trabalho por julgar não amar o suficiente.

Veja que não há ninguém categoricamente nos dizendo que não podemos nos ressentir com alunos ou odiar a profissão, pelo menos nunca ouvi ou li uma afirmação com esse teor. Por outro lado, é curioso notar que essa fala de Márcia é a única menção sobre a relação entre docência e ódio nos “dados” deste estudo e, mesmo assim, aparece no feedback escrito e não nas interações presenciais. Boler (1999) nos diz que o silêncio também define os discursos sobre emoções. Parece que raiva e ódio são proibidos, pois o amor à docência se configura como uma regra emocional que nos é cobrada (muitas vezes por nós mesmas). Esse silêncio a respeito do “não amor” é, acredito, potencialmente perigoso/danoso, principalmente para as professoras, como aponta Márcia. Amor e cobrança. Amor e baixa autoestima. Amor e inferioridade. Amor e angústia.

A construção amorosa em torno da mulher professora também pode estar relacionada ao incisivo controle e supervisão do Estado em decorrência da feminização

do magistério. Hypolito (1997) e Louro (2004) comentam que a tradicional construção sexista, religiosa e científica a respeito de mulheres como seres amorosos e frágeis que deveriam ser amparados, vigiados e controlados também cooperou para o maior controle e supervisão do Estado (certamente representado por figuras masculinas) e a consecutiva “proletarização do magistério”. Apoiando-se na expectativa da afetuosidade, submissão e silenciamento de professoras, além do reforço à tradição jesuítica da atividade docente como missão e doação, não haveria motivos para preocupações em relação a reivindicações trabalhistas, por exemplo. Cultura do silenciamento que parece estarmos repetindo nas relações educacionais contemporâneas, como aponta Lelê:

Eu continuo pensando o que falta na gente pra gente realmente se mobilizar, sabe? É isso que eu sinto falta na nossa classe: mobilização (Lelê, Encontro VI).

Em diferentes momentos ao longo dos nossos encontros, esse assunto da falta de iniciativa dos professores para mobilização, luta e reivindicação por direitos, políticas públicas para a educação, valorização do magistério etc foi discutido. Alguns argumentos apareceram e trago a seguir diálogos que perpassaram esse mesmo tema:

Isadora: O que eu mais vejo são DT [designação temporária], né. A maioria dos professores de inglês é DT, né, e eu sinto o medo que eles têm se eles querem exigir alguma coisa. Hoje de manha na formação, tinha 10 professores e eu e um outro que éramos efetivos, os outros eram DT. E eles têm medo, eles falaram lá que tinham medo de exigir alguma coisa porque “eles vão lá e não vão me contratar de novo”.

Tati: Mas gente, a diretora da minha escola, ela fala com os DTs na frente de todo mundo que se eles não fizerem aquilo, que ela é que faz a avaliação deles.

Isadora: Exatamente, aí na nossa área, como a maioria é DT, eu acho que isso tem um peso tão grande, né.

Tati: Eles ficam assim pra mim “Ó, tem que falar alguma coisa. Vai lá você, você é efetiva”. Eu falo “Não, somos todos iguais”.

Artur: Não somos, não somos. Não adianta falar porque não somos. Eles usam essas relações de poder pra te humilhar mesmo.

(Diálogo Encontro II)

Tati: Vou te falar com toda a sinceridade uma coisa. Eu trabalho no estado há cinco anos, sou efetiva. Na prefeitura, a gente tem um grupo de efetivos, um número de concursados muito grande. No estado a gente não tem isso. Então, pra você ter uma ideia, na escola onde eu trabalho à tarde, eu sou a única efetiva e os outros são todos DTs [designação temporária]. E eu já presenciei a diretora falar bem assim

“ó, eu vou fazer sua avaliação”. Então eles estão sempre ali na corda bamba. “Se eu fizer isso, ano que vem não tenho emprego...”.

Márcia: Mas, gente, isso é até contra a lei.

Tati: Mas a lei é quem?

Jana: Que lei, querida? O diretor de escola do estado quem é que indica? É cargo político.

Márcia: Até eles acharem uma pessoa que vá bater de frente, eles vão fazer isso. Eles fazem isso até com efetivo, entendeu? Outro dia na minha escola, a diretora falou um negócio desse e eu falei: “Então fala aqui de novo que eu quero gravar, fala de novo”. E ela não falou. Mas a gente não faz isso.

Tati: Mas tem gente que tem medo de tudo.

Amanda: Eu trabalhei como DT no estado e era assim mesmo. Eram uns gatos pingados de efetivo que queriam se impor, faziam greve, apoiavam a greve, e a maioria de DT se cagando de medo.

Jana: Mas essa é a cultura.

(Diálogo Encontro VI)

A ausência de concursos públicos é apontada como uma possível estratégia de desmobilização docente e desvalorização da profissão, pois tal fato provoca a contratação de professores temporários cujas garantias trabalhistas diferem-se dos direitos dos professores estatutários, já que a legislação aplicável nesses acordos se baseia na Consolidação das Leis Trabalhistas. O contrato é firmado, geralmente, por um ou dois anos e pode ser rescindido a qualquer momento por ambas as partes. Ainda, pode ser renovado por mais um período (dependendo do edital do processo seletivo), caso o professor tenha uma boa avaliação – feita por profissionais que ocupam cargos hierárquicos na escola (diretores, pedagogos, coordenadores). Tati e Artur comentam sobre discursos em tom de ameaça e humilhação de diretores escolares com relação a uma possível avaliação negativa dos professores em designação temporária. Por isso, Isadora e Tati relatam o medo desses docentes de se manifestarem, participarem de greves e sofrerem punições como a não renovação ou rescisão do contrato trabalhista. Relações hierárquicas de poder cujo objetivo seria humilhar o professor e controlar seu comportamento por meio do medo. Jana comenta que não se pode nem mesmo confiar em leis, uma vez que, segundo a professora, diretores parecem estar protegidos politicamente por assumirem cargos comissionados. Poderíamos falar em uma cultura do medo e da coação na docência, como sugere Jana? Parece-me que sim.

Beth, Jana e Tati mencionam atitudes repressivas também de políticos e representantes de Secretarias de Educação:

Beth: Isso gera processo e você perde seu emprego.

Tati: Ano passado, na greve, foi mandado às famílias dos alunos um bilhete com motivos pelos quais a gente ia parar. Tiraram foto e mandaram pra um deputado. Esse deputado tinha um sobrinho na escola e ele levou o bilhete pra prefeitura. Vieram em cima das pedagogas. As quatro pedagogas da escola estão respondendo processo administrativo. Porque a assinatura do bilhete era “Equipe pedagógica”. Um absurdo.

Jana: Nós temos censura.

Beth: Um colega diretor, gente, perdeu a cadeira esse ano. Ele era diretor, um colega maravilhoso, um guerreiro da educação. Ele é pai de uma criança de três anos de idade e ele perdeu o processo porque ele participou de uma greve. E uma outra colega diretora tá sendo processada pelo mesmo motivo. Um horror.

(Diálogo Encontro VI)

Mesmo professores efetivos correm o risco de sofrer ameaças e punições. Como eu mesma fui coagida, em 2019, a trocar de unidade escolar devido aos desdobramentos sobre a pesquisa a respeito das relações étnico-raciais que desenvolvi na escola onde originalmente trabalhava (conforme comentei anteriormente). Existe o medo de aderir a greves e sofrer censura e processos administrativos, como Tati relata ter ocorrido com colegas pedagogas, e até mesmo de perder a função, como Beth comenta ter acontecido com um colega diretor. Ameaças institucionais, humilhação e medo, enfim, parecem ser os principais argumentos pelos quais professores justificam falta de adesão a movimentos de reivindicações trabalhistas, greves e protestos. Além disso, Louro (2004, p. 477), pertinentemente comenta que “As greves constituem práticas sociais ainda novas que, frequentemente, colocam dilemas às professoras” por pensarem que estão cometendo um erro ao “abandonarem” os estudantes, ou seja, trata-se de um dilema emocional.

Necker comenta sobre outras estratégias que constroem a desunião e contribuem para a desmobilização de professores:

Na escola onde eu trabalho, a diretora viu que o grupo era fortalecido, todo mundo trabalha lá há muito tempo. Sabe o que ela fez? Dividiu os recreios do fundamental I e II. A forma dos professores se encontrarem é no recreio. Agora não tem mais, esfacelou (Necker, Encontro III).

A atitude da diretora da separação física dos professores é uma forma eficiente de desarticular o movimento docente, pois se não há momentos de encontros para discussão, constrói-se a cultura da individualidade. Zembylas (2005) comenta que contextos escolares podem mesmo encorajar culturas de egocentrismo, isolamento e egoísmo. Além disso, eu mesma mencionei o fato de termos poucos momentos de reunião e de formação nas escolas como estratégias para a desmobilização docente:

Gente, se não é no recreio, em que outro momento a gente se encontra? Porque fora do trabalho é praticamente impossível. Nas poucas reuniões de trinta minutos que temos ao fim dos turnos, tá todo mundo morto de cansado, ninguém quer ouvir nem discutir nada, é mais só pra pedagoga ou diretora darem os informes gerais e a gente sai correndo pra outra escola. E nossas formações continuadas? A secretaria de educação coloca quatro dias de formação pra gente durante o ano letivo inteiro. Como que a gente se mobiliza desse jeito? (Thalita, Encontro III).

Por outro lado, gostaria de retomar a seguinte fala de Márcia:

Até eles acharem uma pessoa que vá bater de frente, eles vão fazer isso. Eles fazem isso até com efetivo, entendeu? Outro dia na minha escola, a diretora falou um negócio desse e eu falei: “Então fala aqui de novo que eu quero gravar, fala de novo”. E ela não falou. Mas a gente não faz isso (Márcia, Encontro VI).

A professora indica que sua atitude de contestação e subversão às regras emocionais de medo e obediência surtiu o efeito esperado, pois, segundo Márcia, a diretora parece ter recuado em relação a alguma fala de ameaça e opressão proferida aos professores.

Dispersões de discursos de repressão, censura e vigilância à docência não é novidade, infelizmente. Em algumas épocas, havia funções próprias para fiscalização docente. Por exemplo, na época dos jesuítas existia a figura coercitiva do “prefeito geral”; nas Reformas Pombalinas, o “diretor de estudos” e na Reforma Couto, o “inspetor geral”. Saviani (2013, p.83) cita um trecho intrigante do Alvará de 1759 concernente à função do “diretor de estudos”:

(...) advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação do emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões de professores, caberá ao diretor extirpar as controvérsias e fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos (SAVIANI, 2013, p. 83).

O controle do trabalho docente parece ter assumido outras configurações na atualidade na figura de diretores escolares, coordenadores, pedagogos, consoante os professores deste estudo discutem. Artur comenta de falas de diretores em tom de cobrança a respeito de “índices da escola”, “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” e “índice de reprovação no final do ano”. A professora Beth diz, ainda, sobre a fiscalização de políticos e familiares de estudantes em relação à atividade docente:

Vereadores que interferem diretamente nas escolas, pais que são manobrados e fazem ameaças de processo administrativo. Se eu respirar diferente, tô tomando processo, se eu olhar enviesado para um aluno meu e ele não gostar da minha cara, já era (Beth, Encontro II).

Certamente, essa vigilância constante de políticos – apontada também por Tati - e ameaças de alunos e familiares tem se evidenciado e ganhado força em “(...) tempos fatigantes” nos quais “(...) os caminhos trilhados pela política nacional e pela economia nos levam à descrença, desmotivação e angústia (...) que certamente reverbera na educação” (FERRAZ; MATTOS, 2019, p.234). Tempos nos quais se discute o projeto de lei “Programa Escola sem partido” (conhecido também como “Lei da Mordaca” entre professores). Trata-se de um “movimento social” criado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib em 2004 (RATIER, 2016) que ganhou repercussão no cenário político com a criação do Projeto de Lei n 867/2015 ²³ pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira. Acredito que essa discussão tenha ganhado uma dimensão nacional após virar um dos temas mais aclamados e defendidos pelo então deputado federal/candidato à presidência.

A mais nova versão desse projeto de lei (PL) – PL 246/2019 - é de autoria de uma deputada federal filiada ao Partido Social Liberal (PSL), ex-partido do presidente da República. Esse projeto de lei foi apresentado por vereadores e deputados estaduais em diversas casas legislativas do país, e, assustadoramente, aprovado em alguns municípios, inclusive recentemente na capital mineira. No estado do Espírito Santo, especificamente no município de Vitória, um vereador filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) apresentou o projeto de lei 225/2017 à Câmara Municipal, defendendo o “Escola sem Partido” e mobilizando, sobretudo, lideranças religiosas e seus fiéis. Apesar de ter sido amplamente contestado e não legitimado no município, assim como

²³ PROJETO DE LEI N.º 867/2015, de autoria do Sr. Izalci Lucas Ferreira. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

em outras cidades brasileiras, a sensação é de que, tornou-se uma política implícita que passou a valer no cotidiano escolar, como a professora Beth comenta acima.

Trata-se de uma argumentação sobre uma suposta “doutrinação esquerdista” moral e ideológica de professores em relação aos estudantes que constituiriam uma “audiência cativa” estando, assim, subjugados à “cooptação para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” ou às “convicções morais, sexuais e religiosas” dos professores. Segundo a autora do projeto de lei, a justificativa da proposta se baseia em um “fato notório”:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PROJETO DE LEI (VITÓRIA) 246/2019, p. 4).

Como se vê, a própria autora reconhece que não há evidências que fundamentem tal projeto. Aliás, a maior prova de que “professores esquerdopatas” não “doutrinam” estudantes é a recente eleição de um presidente conservador de extrema direita. Como se não bastasse, tal PL “reconhece o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibiliza as gravações” (PL 246/2019, p.6) e institui a criação de um canal oficial de denúncias contra docentes - na verdade, o website do movimento “Escola sem Partido”²⁴ já conta com um canal de denúncias, além de orientações para estudantes e familiares sobre “estratégias de doutrinação dos professores”. Um tanto contraditório isso, pois, como eles mesmos afirmam, os alunos não seriam “audiência cativa”?

Na verdade, corroboro Cara (2016, p. 44) ao argumentar que se trata puramente de um movimento político ideológico que pretende a vigilância e controle de professores “(...) no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério”. Uma tentativa de regulamentar o que pode ou não ser dito pelos docentes (quem julgaria o que é “moral” ou “imoral”? Ideológico ou “não-ideológico”? Isso existe?), controlar nossos comportamentos, discursos e emoções, tentando nos tornar inimigos do Estado (opa! Já vimos esses discursos antes...).

²⁴ Disponível em: <www.escolasempartido.org>. Acesso em 17 de novembro de 2019.

Nesse contexto de angústia e receio na educação, foram comuns nos encontros relatos de professoras sobre atitudes desrespeitosas e até mesmo agressivas de familiares de estudantes. Márcia contou o seguinte episódio:

Tem outra questão também, aí a gente entra numa outra vertente, que é a nossa luta pelo direito do professor em relação às famílias dos nossos alunos. Hoje teve reunião de pais na escola, e pra minha surpresa entrou uma mulher, a mãe de um aluno meu que por acaso é minha aluna num curso à distância que eu dou. E ela entrou me mostrando o boletim do menino: “E essa nota aqui do meu filho, Márcia? Ficou com 8 em 20 em Português, mas ele tem nota boa com o professor de Matemática”. Mas o menino fica o tempo todo desenhando, gente, ele não faz atividade nenhuma. “Mas o seu filho, perai”. Peguei as minhas anotações e não tinha nada, ele não fez nada. E fui mostrando pra ela as atividades que ele não cumpriu. E ela: “E essa pesquisa aí é o quê?” Eu fui explicando. “Mas esse trabalho foi em grupo? Porque ele não gosta de trabalho em grupo” e eu “Não, foi individual”. “Olha, só, Márcia, você é minha professora. Aquilo que você fala pra mim na sala, que você gosta de dar aula, porque você não fala com ele? Ele fala muito mal de você. Diz que você conta muita história, que você fala muito sobre sua vida pessoal”. Gente, eu até conto história, mas não falo nada da minha vida pessoal. Eu falei pra ela “Ô Shirley, você não pode desrespeitar assim o professor, cobrando nota. Você tá vendo aqui as notas do seu filho. Olha só aqui como seu filho não cumpriu as atividades”. Aí comentei com pedagoga, com meus colegas e o que acontece? Ninguém faz nada. Eu vou fazer um registro no sistema, porque não pode falar assim com a gente. Eu sei que os pais têm o direito de perguntar, mas eles acham que a gente tem ouvido de pinico, que a gente tem que ouvir qualquer coisa (Márcia, Encontro VI).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.47) afirmam “Professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser (...)”. Percebo, pelo relato de Márcia, que seu “amor” à profissão é questionado, a qualidade de seu trabalho é posta em xeque e a professora parece ser até mesmo inferiorizada em relação à competência do professor de Matemática. O tom da mãe não parece ter sido amistoso, ditando como a professora deveria agir e se comportar em sala de aula evitando falar sobre sua “vida pessoal”.

Louro (2004) comenta que, à época da formação das professoras nas escolas normais, um dos dispositivos para a normatização de professoras – atualmente visado pelo Programa Escola sem Partido - eram os ensinamentos (imposições) sobre como as mesmas deveriam se comportar, mantendo-se “recatadas” e “silenciando” sobre sua

vida pessoal. Talvez a expectativa do docente ideal para essa mãe seja aquele que “gosta de dar aula”, “dá boas notas” a seu filho, acate recomendações, não fale sobre sua vida pessoal em sala de aula, e, principalmente, que seja homem. Márcia comenta, ainda, que recorreu a colegas e à pedagoga para uma possível orientação sobre como agir ou na esperança de que fizessem algo a respeito do episódio desrespeitoso, mas não encontrou respaldo. Essa falta de atitude parece corroborar e legitimar a fala de desqualificação da mãe do aluno em relação ao ofício da professora e aumentar a angústia de Márcia.

Vale destacar a continuidade da interação no encontro após essa fala da professora. Artur parece sentir empatia pela colega e a aconselha:

Isso. Faz um registro. E fala grosso, tem que falar grosso com os pais. E depois faz um registro. Eu hein, isso é machismo. Eu não vejo homem reclamar disso, gente, porque a gente já chegaria falando grosso: “É isso mesmo, seu filho não tem nota porque ele faz isso, isso e isso” (Artur, Encontro VI).

Artur aconselha Márcia a ser comportar como um homem, modificando o tom de sua voz e se impondo (como se esse não fosse um comportamento natural para a mulher), pois, para ele, trata-se de uma situação de machismo, uma vez que não vê professores homens comentando sobre episódios de desrespeito de famílias de estudantes. Recorro à Carvalho (1996) para questionar: “Até que ponto o discurso sobre a desqualificação docente está articulado à crença socialmente legitimada da desqualificação feminina? ”. Como discutido ao longo do capítulo, certamente a questão do desrespeito à professora mulher é mais complexa e não se dissolveria com a “imitação” do comportamento do homem. Parece-me que a nossa sociedade espera que as professoras suportem todo o tipo de humilhação e desrespeito em prol do amor à educação. Amor e cobrança. Amor e desvalorização. Amor e humilhação.

Tati toma o turno e participa dessa discussão afirmando:

Mas aí é uma questão de se impor. Eu não deixo mãe de aluno falar assim comigo não (Tati, Encontro VI).

A professora relata ter uma postura de enfrentamento diferente de Márcia. De fato, ao longo dos encontros, alguns discursos de Tati me mostraram uma professora combativa e transgressora às normas emocionais construídas e impostas a docentes. O que me chamou a atenção é que, por diversas vezes, após falas transgressoras de Tati que

fugiam do senso comum no magistério, os participantes riam e a professora se juntava ao clima de graça que se construía. A participante Tis, certa vez, caracterizou Tati como “raivosa” e ela respondeu: “É o meu tom de voz. E quando eu tô com raiva, fica pior ainda”. Em outro momento, Tati comenta: “Tenho fama de barraqueira. Sou mesmo”. Suspeito de que a professora seja caracterizada e se pense como “raivosa” e “barraqueira” exatamente por não se conformar às normas e prescrições e subverter padrões emocionais impostos a professoras e a mulheres, em geral.

Tomemos um fôlego agora para nos encaminharmos para as últimas discussões deste capítulo.

Louro (2004, p.478, 479) nos alerta para o fato de que pensar as mulheres nas salas de aula brasileiras “(...) apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos”. Como exemplo, a autora comenta que a proletarização do trabalho docente não se deu de forma passiva, pois professoras lutaram e criaram táticas para impedir ou transgredir a regulação e controle externos. Uma das estratégias eram a subversão do conteúdo ensinado e as metodologias empregadas em sala de aula. Da mesma forma, na época do regime militar, período no qual a docência passou a ser ainda mais controlada e burocratizada, professoras buscaram formas de luta junto aos operários, já que haviam passado para a condição de “assalariadas”. Nascia, assim, um “movimento docente aguerrido” (LOURO, 2004) - além da construção de identidades de professoras diferentes das tradicionais visões de doação, missão e assistencialismo - com a criação de sindicatos, deflagração de greves e manifestações contra as condições de trabalho e baixa remuneração (SAVIANI, 2013).

Como, nos momentos de maior opressão, professoras e professores resistiram e subverteram as relações de poder? Foucault (2004, p. 103) ensina que o poder é uma prática social constituída historicamente, não se concentra em um indivíduo, ou em uma classe de indivíduos, os nas estruturas sociais porque é “algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem”. Para Arendt (2009, p. 212), “o poder é sempre (...) um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável (...)” e só existe na ação e interação humana, na coletividade. Já Boler

(1999) e Zembylas (2005) nos ensinam que o poder se relaciona à dimensão emocional e que, para além de controle social, emoções são também locais de resistência.

Corroboro Zembylas (2005) ao defender a importância de se compreender como regras emocionais e expectativas relacionadas a professores são política, histórica e culturalmente construídas, pois, assim, novas possibilidades podem se abrir para desconstruirmos estruturas de poder que tentam normatizar nossas emoções e comportamentos: “A compreensão das políticas das emoções encoraja tanto homens quanto mulheres a articular suas emoções e a desenvolver expressões emocionais alternativas que desafiam ideologias opressoras” (ibid., p.19). Para Hochschild (1979, p. 568), apenas a evocação da emoção já pode se tornar “arena de luta política”.

É no discurso que lutamos contra sistemas de dominação (FOUCAULT, 2014). É por meio da afirmação e expressão de raiva, tristeza, indignação e até mesmo do medo – emoções impostas como “erradas” e “proibidas” aos docentes - que construímos resistência, poder e lutamos contra o controle e a subjugação. Assim como fizemos esse ano em manifestações contra o desmonte e tentativa de desmoralização da educação pública pelo governo federal (FERRAZ, 2019b).

Finalizo (sem concluir) esse capítulo com o enunciado corajoso e subversivo de Tati:

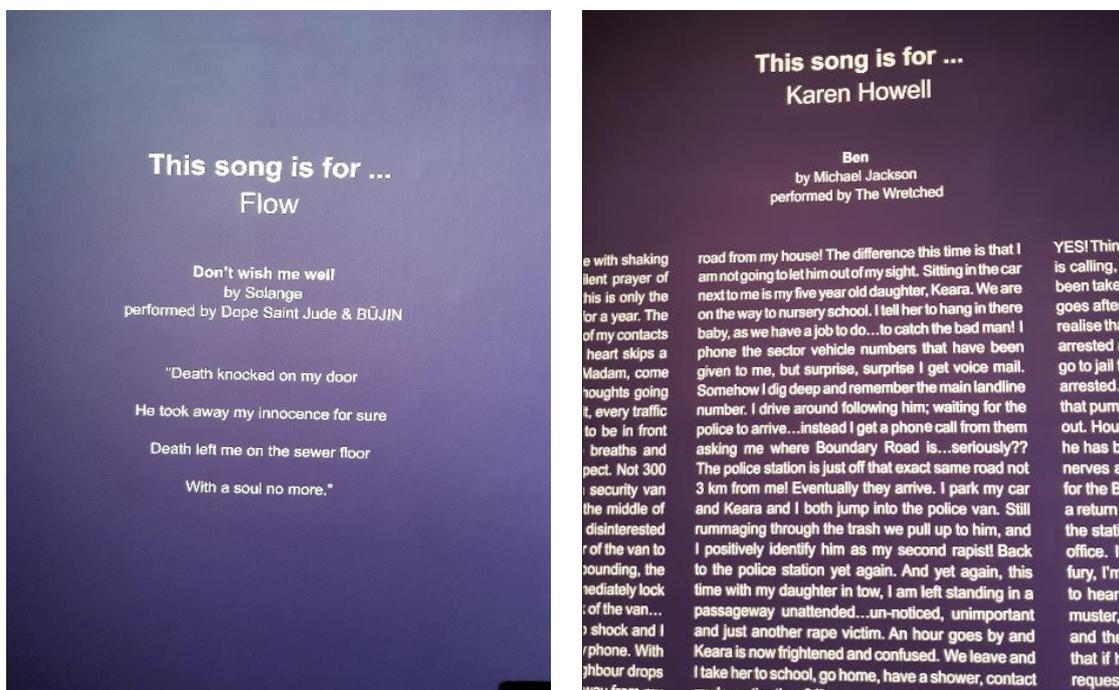
Eu não trabalho por amor. Existe aquela ideia de que professor trabalha por amor, ama a educação. Eu gosto de dar aula? Eu gosto de dar aula. Tem dia que eu consigo dar aula e saio satisfeita, mas não é sempre, sabe, não é sempre (Tati, Encontro VI).

É o que Boler (1999) chama de “*sentir* o poder”. Neste momento, me uno ao grito de Koleka Putuma estampado na imagem de abertura do capítulo. É nesse brado de expurgo que saem minhas próximas palavras. Não somos obrigadas a amar a docência, nem nossos alunos e alunas. Não somos obrigadas a trabalhar por amor. Não vou mais sair por aí dizendo que amo a educação, ou que amo ser professora. Não que tenha deixado de amar o magistério, mas trata-se de um posicionamento político, pois como discuti ao longo desse capítulo, esse discurso pode, facilmente, depor contra a valorização da nossa profissão e contra o respeito e a qualificação das professoras mulheres. E é no/pelo discurso que (também) lutamos. Emoções são lugar de resistência política, social e de luta contra opressões (ZEMBYLAS, 2005). Efetivamente, o fato de

construirmos outros discursos e de conversarmos sobre o caráter político das emoções na docência já é transgressor.

Somos profissionais e devemos exigir respeito. Não somos super-heróis nem vilões. Temos o direito de sentir e devemos expressar nossa raiva, ódio, indignação, frustração e, assim, protestar, cobrar do poder público e lutar pela docência. E assim vamos (des) construindo a profissão docente. Para que um dia, quem sabe, consigamos nos libertar do fardo desse amor, medo e culpa, bem como da precarização, desvalorização e dos nossos três turnos de trabalho, das sete da manhã às dez horas da noite. Que nosso (des)amor seja revolução. Amor e política. Amor e revolução.

Capítulo III – Sobre invisibilização



Figuras 8. Exposição “This Song is for...” por Gabrielle Goliath - South African National Art Gallery. (Cidade do Cabo, 2019). Foto: Thalita Rezende.

Essas fotos são da exposição “This song is for...”, da artista Gabrielle Goliath, exibida na Galeria de Arte Nacional da África do Sul na Cidade do Cabo. Depoimentos de mulheres que sobreviveram a crimes de estupro estampavam as paredes de um enorme salão na galeria. Como fundo musical, um som alto em acordes menores, uma batida repetida provocando o efeito de um disco riscado. Canções escolhidas pelas sobreviventes relacionadas às suas emoções ao narrar, lembrar e escrever sobre o que viveram reinterpretadas por músicos locais como forma de homenageá-las. Durante os trinta minutos que fiquei ali naquele salão imersa nas vozes daquelas mulheres, a música repetia, repetia, repetia, como se me prendesse àquelas batidas e vozes. Alguns depoimentos continuam ecoando. Em uma entrevista, a artista Gabrielle Goliath disse que sua intenção era proporcionar uma “experiência empática” ao público. De acordo com o dicionário Michaelis, “empatia” é definida como

1. Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa;
2. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem;
3. Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura (Dicionário Michaelis Online).

Contudo, imaginar-se no lugar de outra pessoa e buscar identificação não basta. Corroboro Boler (1999) ao questionar o que chama de “empatia passiva”, isto é, aquela em que o interlocutor se afasta e se posiciona como sujeito que tem o poder de julgar, assumindo certa superioridade ao perceber que não compartilha as mesmas questões, problemas e emoções do outro. O risco da empatia passiva é esse lugar confortável e perigoso de afirmação da individualidade e abdicação da construção e responsabilização coletiva. Se almejamos o fim das opressões e transformações sociais, é necessária a compreensão de que estamos imbricados nas forças e relações de poder que criam os confrontos alheios.

Ao mesmo tempo, o binarismo culpado *versus* vítima não nos interessa, pois a questão não é culpabilizar ou apontar erros, mas sim buscar o que Boler (ibid.) chama de “testimonial reading”, isto é, o comprometimento do leitor em perceber-se parte do todo, repensar, problematizar suas suposições e confrontar seus próprios pontos de vista a partir da leitura e interação com o outro. Além disso, uma vez que encaramos emoções como construções coletivas, sociais, culturais e não como propriedades individuais, entendemos que estamos todos implicados nas emoções “dos outros” (e vice-versa). É importante também questionarmos as respostas emocionais que construímos na interação e, assim, desestabilizarmos nossos valores, crenças e certezas.

Diante da exposição “This song is for...”, por meio da interação com aqueles testemunhos e com aquela trilha sonora impactante, senti dor, indignação, revolta. Mais que isso, questionei-me sobre meu papel e responsabilidade diante do crime do estupro, da violência contra a mulher, do machismo, da cultura patriarcal, enfim, que também faz parte da sociedade brasileira. De que forma eu contribuo com essa violência de gênero? Quando, por exemplo, meu olhar para uma mulher que passa na rua de vestido “curto” é de censura, de acusação. Ou quando me calo em sala de aula e não debato sobre sexismo, educação sexual, cultura do estupro, movimentos feministas... Todos estamos imbricados e exatamente por isso podemos e devemos agir para transformar toda e qualquer realidade de violência e opressão. Por outro lado, a exposição também me fez sentir esperança ao compreendê-la como denúncia e combate à violência de gênero, além da luta por visibilidade, dignidade e perseverança das sobreviventes. As emoções dessas mulheres estampadas nas paredes da galeria são um ato político de resistência, pois, certamente, os governantes e boa parte da sociedade prefeririam que essas emoções de dor, raiva, indignação, injustiça e esperança fossem reprimidas e

escondidas na tentativa de apagar o problema social alarmante que é o estupro e a violência de gênero na África do Sul. Boler (1999, p. 141) tece uma provocação interessante sobre esse tema: “(...) como a vergonha de um sobrevivente de abuso sexual e o silêncio que lhe é exigido sobre essa experiência informam a respeito da sua licença de falar com autoridade?”. Em outras palavras, o que as vítimas de abuso sexual são autorizadas a sentir, expressar e falar? A exibição de Gabrielle Goliath tece essa provocação ao expor as experiências e emoções dessas pessoas.

Perdoem se o tom do início desse capítulo é tenso, prezadas leitoras, mas acredito na emoção do desconforto como potência para inquietação, ação e transformação (BOLER, 1999). Vamos (continuamos a) embarcar em depoimentos, desabafos, histórias e emoções de docentes que participaram deste estudo e convido você a um engajamento autorreflexivo. Esses testemunhos não são transparentes, nem fixam verdades, pois estas são construídas durante a leitura por e com você, leitora. No encontro com o depoimento do outro, esse lugar de vulnerabilidade, é possível que reconheçamos e questionemos nossos limites, ignorâncias, emoções e assumamos nosso papel diante do que lemos. Só assim sairemos da “empatia passiva” e construiremos emoções de responsabilização, resistência e luta.

Tomando emprestada a genial ideia da artista Gabrielle Goliath, durante a geração de documentos de pesquisa, solicitei a professoras e professores participantes do estudo que selecionassem músicas pessoalmente significantes sobre seu ofício, suas carreiras ou momentos marcantes em suas trajetórias profissionais. Como uma singela demonstração de agradecimento pela generosa participação neste trabalho, montei uma playlist com essas canções e convido você a pegar uma xícara de café/chá (ou uma taça de vinho), apertar o play e seguir conosco nessa leitura²⁵. Que essa trilha sonora contribua com a escuta/leitura, questionamento e conexão com as emoções dos professores e as suas próprias ao interagir com os depoimentos.

Iniciemos:

No meu primeiro dia na escola, uma professora virou pra mim e falou assim “Você é de inglês? Coitadinha! Inglês tá sempre em segundo plano”. Uma falta de respeito total (Nina, Encontro I).

²⁵ Disponível em:

<<https://open.spotify.com/playlist/5wngUpzrklrV63URmrFrQ1?si=5JX7bherSpC3RN119eZDQw>>.

Acesso em 15 de janeiro de 2020.

Há quatro anos, eu e uma colega minha montamos um projeto de língua inglesa, ela no matutino e eu no vespertino. Tem quatro anos que a gente tenta implementar o projeto e não consegue porque os outros professores e as pedagogas não deixam. “Ah, não tem horário”, “Ah, não tá sobrando horas pra fazer projeto”. Pode colocar projeto de tudo, de robótica, de não sei o quê, tudo, mas o danado do projeto de inglês eles não deixam (Sara, Encontro V).

A gente não tem voz nas decisões na escola, nos conselhos de classe, nada. Se um menino fica reprovado em inglês, mas passa em português e matemática, ninguém tá nem aí, ele é automaticamente aprovado. Nem querem saber nossa opinião (Irene, Encontro I).

Acho que a primeira grande frustração é você ter que se impor como profissional igual aos outros. Eu sempre defendi: inglês é tão importante quanto as outras disciplinas. Então tem essa desvantagem (Jader, Encontro II).

Eles acham que a gente é tapa-buraco. (Jana, Encontro V).

Para mim, emoções de frustração, indignação e raiva nesses depoimentos são muito impactantes e provocam debates sobre questões como a hierarquização entre docentes de escolas públicas (o que também vale para outros contextos, conforme discutido anteriormente) e o menosprezo da disciplina e dos professores de inglês nesses contextos. Recorro a algumas discussões da sociologia e da linguística aplicada para tentar compreendê-las e problematizá-las.

Santos (2007a) diz que o pensamento moderno ocidental é um “pensamento abissal” baseado em divisões, classificações e categorizações entre o que é certo e errado, bom e ruim, superior e inferior, racional e emocional, enfim, um pensamento dualista e excludente que reproduz, legitima e cria realidades subalternizadas e hegemônicas cujas raízes estão firmadas na relação metrópole/colônia. Santos (ibid., p. 32) nos ensina que “A característica fundamental desse pensamento é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”, pois como o ‘outro lado’ é produzindo como invisível e inexistente, não há diálogo e, assim, as narrativas e as posições hegemônicas vão se construindo, perpetuando e tentando se impor. O sociólogo ilustra esse pensamento por meio de “linhas abissais”: tudo o que é construído como positivo, correto e importante ficaria ‘deste lado da linha’ invisibilizando seu oposto que estaria ‘do outro lado da linha’.

Se trouxermos essa metáfora das linhas abissais para auxiliar na compreensão do nosso contexto, entendo que a profissão docente na nossa sociedade está ‘do outro lado’ da linha, o lado da desimportância, apagamento e desvalorização. Partindo desse lugar

já produzido como subalternizado, outras categorizações são criadas dentro da profissão: por exemplo, docentes de universidades valem mais e da educação básica pública valem menos, isto é, dentro desse esquema, estamos mais ‘do outro lado’ ainda. Contudo, as classificações não param por aí. Como apontam os excertos acima, professores de inglês de escolas públicas somos discriminados por nossos colegas de magistério em nossos próprios ambientes de trabalho que nos estereotipam como ‘coitados’ e professores ‘tapa-buracos’ (quando somos vistos). De fato, Cox e Assis-Peterson (2002, p. 5,6) afirmam que “Uma vaga de inglês é vista como uma vaga qualquer a ser preenchida por qualquer um, um buraco a ser tampado, mesmo que seja com uma tradução de música ou de texto, ou com o verbo to be”. Dessa forma, somos posicionados ‘do outro lado’ de várias linhas, bem à margem.

Menezes de Souza (2004), ao discutir sobre as teorizações de Bhabha (1998), explica que a fixação de estereótipos retrata o mascaramento de uma falta, uma simplificação e negação da alteridade e hibridismo, como se houvesse identidades puras. Sendo assim, essa construção da marginalização do professor de inglês por seus próprios colegas docentes da escola pública parece ser, na verdade, a negação de suas próprias identidades e uma tentativa de mascarar a desvalorização da profissão docente de forma a se sentirem menos inferiorizados ao nos rebaixar. Parece-me uma estratégia cruel de tentativa de construção de uma autoestima profissional sabotada. O que não percebemos é que, dessa forma, legitimamos e reproduzimos os binarismos e as exclusões, o que, obviamente nos segrega, enfraquece e oprime ainda mais.

Na academia, a meu ver, pouco se discute sobre desafios enfrentados no dia a dia nas escolas e as emoções de professores de inglês relacionadas a essa marginalização. Na maioria das vezes, estudos apenas abordam as dificuldades de ensinar línguas estrangeiras na educação básica pública (COX; ASSIS-PETERSON, 2002; LIMA, 2011) - baixa carga horária, desvalorização da disciplina, salas de aula lotadas, falta de estrutura física e de materiais adequados, etc.-, mas não problematizam os desdobramentos da marginalização no cotidiano de professores de inglês, como podemos ter uma ideia no diálogo a seguir:

Necker: Essa semana, vivi um processo lá na escola que o pai entrou com recurso que a nota da filha dele de inglês do primeiro trimestre não condizia com a realidade da filha dele. Ela ficou com 18 comigo, 24 em português e 26 em matemática e ele quis saber porque que em inglês ela tava com 18. Aí eu falei pra pedagoga, deixei ele falando sozinho, falei “Olha, pedagoga, resolve isso pra mim porque eu estou

em sala de aula e não posso resolver isso agora não, tá? Aí hoje eu cheguei na escola: “Necker, eu entrei no sistema, liguei lá na central e mudei a nota da menina pra 25”. Ela nem me perguntou nada, “Professora, o que você acha?”. Nada. Ela foi lá e fez, e ainda quando eu reclamei ela falou “Ah, Necker, você é muito problemática. Vai brigar por causa de inglês, Necker? Deixa pra lá”. Eu vou discutir? Eu vou gastar minha energia?. É muito difícil a realidade em relação à língua inglesa porque acaba que a gente fica remando contra a maré. Desde quando inglês reprova? Porque a gente não é fortalecido dentro da escola. Pra quê que a gente ensina inglês?

Thalita: Você acha que se fosse com a disciplina de português seria diferente?

Necker: Sim, com certeza, eu dou aula de português à tarde. É outra realidade, outra visão, outra coisa.

Isadora: Teve uma época que eu tava meio revoltada com esse assunto de inglês não reprovar. Aí fui falar com a pedagoga que isso é um absurdo e tal. E eu tava no meio de voltar daquela época da licença psicológica e ela virou pra mim e falou “Deixa eu te falar uma coisa, Isadora, releva. Você tá dando murro em ponto de faca”. Acabou. Não consigo lutar sozinha.

(Diálogo Encontro III)

Percebemos que a subalternização das professoras de inglês é construída no cotidiano escolar e se concretiza de diversas formas, seja na falta de respeito de familiares de estudantes ou de profissionais da educação que ocupam lugares de chefia dentro do espaço escolar, como as pedagogas - responsáveis pela supervisão do trabalho pedagógico da equipe docente. Tudo isso constrói emoções de indignação, desânimo, frustração, angústia e decepção a ponto de Necker e Isadora relatarem terem se sentido desmotivadas e até mesmo incapazes de questionar, agir e lutar contra essa opressão. Sabemos que o discurso do fracasso do ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas (FORTES, 2017; JUCÁ, 2017) materializados em falas do tipo “lugar de aprender inglês é no cursinho”, “na escola pública ninguém aprende inglês”, “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”, “inglês é subdisciplina” são recorrentes e, certamente, estão relacionados a atitudes e discursos de desrespeito e marginalização desses docentes. Além disso, a baixa carga horária da disciplina constrói realidades complexas para professores e estudantes:

No estado, eu tenho uma aula nos primeiros anos, uma aula nos terceiros anos e tenho duas aulas nos segundos anos. Então, assim, os alunos ficam até meio confusos, você tá pegando no tranco e aí para. Então, assim, é muito pouco tempo. Aí você também esbarra um pouco na questão da escola. A escola tem a estrutura dela, tem o calendário dela. Às vezes tem uma reunião de pais no dia da sua aula. Na outra

semana é feriado e você tem uma aula por semana, aí já era (Tati, Encontro II).

Eu tenho doze turmas em uma das escolas onde trabalho, com uma aula por semana. Como que a gente consegue ensinar inglês assim? Os alunos não lembram nem meu nome (Isadora, Encontro II).

Sem entrar na discussão sobre a relação hora/aula e eficiência/ineficiência do ensino-aprendizagem (já ouvi pessoas dizendo que se a quantidade de hora/aula fizesse diferença, os índices de português e matemática deveriam ser altos e não o são), cabe nos questionarmos sobre essa discrepância dos currículos das escolas públicas em relação à quantidade de aulas por disciplina. Explicitamente, não consta em leis educacionais uma determinação sobre essa distribuição, então por que amplamente se assume uma menor carga horária para a disciplina de língua estrangeira? Outrossim, se temos menos aulas por turma (geralmente duas por semana) o professor de inglês é obrigado a assumir mais classes do que todos os professores das demais disciplinas.

Por exemplo, dentro de uma mesma carga horária de vinte e cinco horas de trabalho semanais, o professor de português trabalha com quatro turmas de sexto ao nono ano, com uma média de cento e vinte alunos. Por outro lado, o professor de inglês é obrigado a assumir doze classes, totalizando, em média, trezentos e sessenta alunos de turmas do primeiro ao nono ano. Veja que estou falando de apenas um turno de trabalho. Com os baixos salários que recebemos, poucos são aqueles que têm o privilégio de trabalhar em um só turno. Pois bem, imagine quantas turmas e quantos estudantes a professora de inglês tem que assumir caso trabalhe em três jornadas: trinta e seis turmas e mais de mil estudantes por dia. É mais trabalho, mais alunos, mais diversidade de planos de ensino (fundamental I e II), mas o mesmo salário e a mesma carga horária de planejamento dos demais professores, conforme relatam Wander, Artur e Jana:

A legislação não compreende que a gente precisa de vários módulos diferentes pra poder completar a carga horária. Ao contrário do professor de português e matemática que consegue pegar um terceiro ano, um planejamento só e consegue completar a carga horária, a gente tem que pegar cinco, seis níveis diferentes para completar a carga horária e as políticas não compreendem isso. Que o professor de inglês precisa de mais tempo de planejamento (Wander, Encontro II).

O tempo de planejamento é insuficiente. Que horas eu vou fazer planejamento do terceiro ao nono ano? Me diz (Artur, Encontro II).

Na mesma escola, é uma professora de inglês pra doze turmas e temos cinco planejamentos como todo mundo. A gente tá tão desgastado, que não tem força pra mais nada (Jana, Encontro V).

É fato que essa maior carga de trabalho que os docentes de inglês acumulam – o que está diretamente relacionado com a nossa marginalização e a alimenta – se relaciona com emoções de desgaste, cansaço, angústia e frustração, como vejo nas falas acima, e isso pode “tirar a nossa força”, nos desmobilizar e silenciar. Além disso, a baixa carga horária curricular da disciplina de inglês reduz o número de vagas em concursos públicos, pois se há três, às vezes quatro professores de uma mesma disciplina em uma mesma escola, há apenas um de inglês, ou seja, para cada quatro cadeiras de português, ciências, história, etc, há uma para os docentes de inglês.

Políticas linguísticas e educacionais explícitas e implícitas (SCHIFFMAN, 1996) parecem alimentar o “lugar comum” da negação do ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) ao criarem estratégias para que, apesar de garantido por lei, esse direito não se efetive (LEFFA, 2009; MACIEL, 2013). Professores relataram angústia e frustração ao criticarem a distância e incoerência entre essas políticas e as realidades educacionais nos contextos onde atuam:

A gente compartilha das mesmas angústias. Quando a gente pensa nas diretrizes curriculares, aquilo ali é fantasioso, a gente não consegue trazer pra nossa realidade (Sara, Encontro II).

É frustrante a gente ver que as políticas linguísticas não chegam na escola. Sobre os documentos, os PCN, a LDB, a gente às vezes realmente vê como uma barreira porque não tem a ver com nosso contexto. A gente tem que adaptar isso e realmente fica muito frustrado (Wander, Encontro II).

Por outro lado, Maciel (2013) e Monte Mór (2013a) sinalizam que poucos professores de língua estrangeira têm conhecimento sobre políticas nacionais e locais de ensino de línguas. Aliás, isso foi questionado por Jana: “Acho importante sabermos das leis a respeito do nosso trabalho, porque estamos perdendo espaço nas grades curriculares. Lá na escola eles cancelaram o projeto de inglês” (Jana, Encontro VI). A professora dizia se referir a um projeto de língua inglesa que funcionava há vinte anos na escola onde trabalha e havia sido cancelado pela secretaria de educação municipal “sem nem ao menos discutirem com a gente. Não teve discussão. Acabou e ponto” (Jana, Encontro VI). Nesse projeto, os estudantes do ensino fundamental II eram alocados em turmas

menores e tinham aula de inglês no contra turno, o que, segundo a docente, favorecia o trabalho com a língua estrangeira e garantia duas cadeiras de inglês na escola, uma para os anos iniciais e outra para os finais do ensino fundamental. Com o cancelamento do projeto, a professora conta que uma cadeira de inglês foi cortada e ela foi obrigada a assumir turmas do quarto ao nono ano. Outros colegas também relataram perdas nas grades curriculares para 2019, como Artur e Tati que perderam carga horária nas escolas onde atuam porque a Secretaria de Educação decidiu cortar a disciplina de inglês do currículo dos anos iniciais. Por tudo isso, Jana argumenta que precisamos conhecer e nos respaldar legalmente e “fazer alguma coisa antes que seja tarde”.

Ainda sobre a segregação entre professores e disciplinas nas escolas públicas, Wander e Jana comentam:

Wander: Eu quero compartilhar uma situação que aconteceu comigo no estado essa semana. Chegou um documento essa semana sobre o plano nacional do livro didático que fala que as escolas podem comprar livros paradidáticos pra português e inglês. E a cota é de dois livros por aluno, então é um projeto grande. Aí essa semana sentamos eu, a pedagoga e quatro professoras de português. Eu fui pra reunião só pra ser informado de que 25% dos livros são pra inglês e 75% pra português. Eu falei “não”. Foi isso que elas vieram me informar. Elas em cinco e eu um professor de inglês na escola. Aí eu falei “claro que não, a gente vai lá na biblioteca agora e vai ver a porcentagem de livro de inglês e de português. Eu preciso muito mais do que vocês, eu preciso pelo menos de cinquenta por cento”. Então eu tive que me posicionar na escola. Porque assim, a invisibilização da gente é todos os dias (Wander, Encontro VI).

Jana: É o que eu falei, a gente é invisível. Se a gente não se posicionar...

(Diálogo Encontro VI)

Considero fortes essas falas sobre a invisibilização das/os professoras/es de inglês nas escolas públicas e encontro em Santos (2007a., p. 32) a seguinte discussão: “Para além da linha [abissal] há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”. Como estamos bem do ‘outro lado da linha’, nossa invisibilização e inexistência são construídas e reforçadas “todos os dias” (Wander, Encontro VI). De fato, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10) afirmam que, na escola pública, o ensino de inglês é encenado por “professores invisíveis”. Essa invisibilização não acontece apenas nas escolas, mas também na academia, seja em cursos de licenciatura que delegam a

formação pedagógica para departamentos de educação, em pesquisas ou em eventos científicos que nos subalternizam ainda mais.

Sobre os cursos de Letras, Paiva (2003, p. 12) comenta que muitos ainda seguem o modelo de formação “esquema 3+1” instituído em 1939 - os três primeiros anos são dedicados ao estudo dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos e o último para a formação didática que fica à cargo de disciplinas de cursos de pedagogia. No meu ponto de vista, esse é um aspecto negativo, pois se transfere a responsabilidade da formação do professor aos departamentos de educação e corre-se o risco de não se produzirem reflexões sobre educação em língua estrangeira/materna (FERRAZ, 2015). Além disso, ao tratar a formação pedagógica como um complemento do curso, pode-se gerar o desinteresse de estudantes de licenciatura de assumirem salas de aulas de escolas regulares, como relata Isadora: “Eu vejo muito desinteresse. O aluno sai da graduação e não vai dar aula em escola regular, seja pública ou particular. Vai pra cursinho. Da minha turma da graduação, acho que só tem eu que dou aula pra educação básica” (Isadora, Encontro II).

Além disso, infelizmente, até mesmo em grandes eventos científicos brasileiros da área da linguística aplicada não é incomum que professores da escola pública sejam desvalorizados, como já aconteceu, por exemplo, em um evento de formação de professores de línguas no qual as únicas modalidades de participação de professoras de escola pública eram ouvinte ou participante com apresentação de pôster. Comunicações individuais e sessões coordenadas eram restritas a docentes de ensino superior e estudantes de pós-graduação. Por que essa segregação? Professores de escola pública não seriam intelectuais o suficiente para apresentar uma comunicação oral ou para debater em sessões coordenadas? Acadêmicos e formadores de professores não têm nada a aprender conosco? É sério que vamos reproduzir e legitimar essa separação entre “especialistas” e “técnicos/executores” (GIROUX, 1997)? Interessante é notar que a comissão científica de tal evento era composta por professores de cursos de licenciatura cuja função primordial é formar docentes para escolas públicas, contexto, aparentemente, por eles mesmos menosprezado.

Aliás, essa divisão entre modalidades de participação em eventos científicos brasileiros me parece estranha e um tanto elitista. Há emoções de superioridade e inferioridade e relações de poder imbricadas nessa hierarquia que nos separa entre doutores conferencistas, *keynote speakers* – geralmente pesquisadores estrangeiros –,

até os estudantes de graduação autorizados a apresentar pôster ou pessoas que não fazem parte da academia que podem participar como ouvintes. Enquanto os *key-note speakers* têm quarenta minutos de fala, os apresentadores de comunicação têm vinte, e assim em diante, até aqueles que não têm o direito de falar, os “ouvintes”. Geralmente, as sessões de pôster têm um tempo reduzido e são organizadas ao fim do evento, naquele momento em que os participantes estão cansados e, honestamente, poucos são aqueles que vão até essas pessoas para ouvi-las, inclusive eu mesma. Como se a fala daquele que apresenta o pôster valesse menos que o discurso do *keynote speaker*. Nessa lógica do privilégio de congressos científicos, os pesquisadores estrangeiros e doutores estariam no topo e os estudantes de graduação e “ouvintes” na base. Não sei como poderíamos alterar essa estrutura de conferências acadêmicas, mas acho que precisamos discuti-la e juntos pensarmos em uma configuração mais horizontal e democrática. Somos diferentes sim, mas somos superiores ou inferiores uns aos outros? Vamos usar as nossas diferenças a nosso favor, pois tudo o que os poderes hegemônicos mais temem e combatem é a diversidade, a heterogeneidade.

Olhando para a hierarquização entre “tipos” de professores de acordo com o contexto e disciplina que lecionam - legitimada e perpetrada por nós mesmos -, vejo relação com o que Quijano (2005) e Mignolo (2008) chamam de colonialidade, a narrativa eurocêntrica pautada na construção da subalternização dos colonizados em relação aos colonizadores. Não podemos esquecer que somos frutos de um processo de colonização europeu e que, como Jucá (2017, p. 130) sabiamente nos ensina, “(...) compreender o mundo contemporâneo pressupõe compreender as nossas heranças históricas, ou seja, aquilo que herdamos em termos econômicos, políticos e culturais (...)” da colonização europeia. Pois bem, Quijano (ibid.) explica que um dos eixos de construção do padrão de poder colonial nas Américas foi a classificação social de acordo com a ideia de raça superior do conquistador e, por conseguinte, inferior do colonizado, uma “(...) construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (...)” (ibid., p.117). Narrativas inicialmente baseadas em justificativas de distinções fenotípicas que, ao desenrolar das relações de dominação, passaram a se apoiar na ideia de identidades distintas de acordo com hierarquias, papéis sociais e, assim, estabelecia-se o “padrão de dominação” (ibid., p.117).

A meu ver, essa categorização servia (e ainda serve) também para efeitos de dominação por meio da emoção, isto é, tem relação com emoções de autoestima, inferiorização, frustração, conformismo e, por outro lado, orgulho, superioridade, êxtase. É o que Boler (1999) nos diz sobre emoção como lugar de dominação e controle social. Essas relações de poder e a narrativa dominante de (des)legitimidade, hierarquização, inferioridade e superioridade parecem continuar nos habitando (JUCÁ, 2017) e se perpetrando na classificação entre quem vale mais ou menos na docência, pois, conforme apontam Fonseca e Ferraz (2016, p.279) “(...) somos todos atravessados, conscientemente ou não, e em maior ou menor grau, por discursos e interpretações hegemônicas e totalizantes”.

É importante inserir a questão das emoções nesse debate, pois os discursos dominantes também se relacionam com nossos investimentos e respostas emocionais, com o que somos autorizados ou não a sentir, quais emoções podemos expressar e quem tem o direito de sentir o que Boler (1999, p.180) chama essa seletividade emocional de “hábitos inscritos de (des)atenção” que reflete os efeitos de culturas específicas e das narrativas dominantes que, obviamente, se relacionam com construções de classe, gênero, sexualidade, cor/raça. Por isso, precisamos questionar e reconhecer como nossos “hábitos emocionais” definem como e o que escolhemos ver e, ao mesmo tempo, o que não ver. No contexto de marginalização de docentes de inglês de escolas públicas, a emoção de superioridade daqueles que se acostumaram a nos ver como subalternos pode nos cegar a respeito de quão prejudicial é essa hierarquização para a nossa profissão e para nós mesmos. Por meio do questionamento das nossas emoções – individuais, mas também sociais, culturais, produtos de discursos hegemônicos – podemos identificar privilégios inconscientes, bem como modos invisíveis pelos quais nos adaptamos e nos conformamos às ideologias dominantes (BOLER, 1999; AHMED, 2004).

No dualismo inferiores *versus* superiores não podemos nos esquecer de que ambos os lados são oprimidos por percepções e narrativas coloniais, elitistas, racistas e, assim, somos todos parte das estruturas de dominação (hooks, 1992). Por outro lado, hooks (ibid., p. 14) ressalta que “não somos vítimas passivas da socialização”, isto é, não podemos nos apoiar na desculpa de que fomos socializados e ensinados a oprimir ou a sermos oprimidos e assim será para o resto da vida. Pelo contrário, podemos subverter e transgredir por meio das emoções, como hooks (ibid.) brilhantemente faz ao

reivindicar o amor à negritude (*loving blackness*), sua cultura e história como ato político de decolonização. Enquanto a “supremacia branca” impõe a negros e negras emoções de inferioridade e inadequação, a estudiosa defende o auto amor, a autoestima e a valorização da negritude como atos de resistência e luta contra o racismo interiorizado:

Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados em sofrimento são empoderados quando nós praticamos o auto amor como uma intervenção revolucionária que enfraquece práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de olhar e ser, e assim cria as condições necessárias para que nos movimentemos contrariamente às forças de dominação e morte e reivindicemos a vida negra (hooks, 1992, p. 20).

Não quero aqui reforçar os binarismos na docência nem legitimar narrativas dominantes postas na nossa sociedade, pelo contrário. Não pretendemos a redução da carga horária de outras disciplinas curriculares para aumentar a de inglês, não se trata de um revanchismo. Acredito que seja necessária a discussão e problematização sobre a hierarquização na docência e emoções de professores (de inglês) da educação básica e de outros contextos para que possamos refletir criticamente e nos responsabilizar por esses confrontos e suas construções, pois parece-me que tantas divisões criadas na mesma profissão sabota nossa união enquanto classe trabalhadora (HYPOLITO, 1997). Ainda, corroboro Menezes de Souza (2019b) ao argumentare que

Como dizem os teóricos da decolonialidade, para combater um sistema injusto, a primeira coisa é reconhecer e identificar esse sistema injusto. E reconhecer o fato de que se nós estamos sofrendo com um sistema injusto, nós somos produtos desse sistema injusto que nos cria ou como inferiores e nos trata dessa forma, ou nos cria como superiores e justifica nossa discriminação dos outros. Muitas vezes nós partimos para a crítica do sistema injusto sem perceber como nós somos cúmplices desse sistema injusto porque a nossa agentividade, a nossa identidade, subjetividade são produtos desse mesmo sistema injusto. Nós podemos exigir, agir buscando acabar com o sistema, agir buscando acabar com a exploração e desigualdade, sem perceber que somos exploradores e contribuimos para a desigualdade... (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p. 163).

Compartilho novamente minha experiência na visita à prisão em *Robben Island* para problematizar essa categorização/classificação entre as pessoas. Itumeleng Makwela nos contou sobre uma das estratégias das autoridades do apartheid para impor e reforçar a separação e desunião daqueles bravos homens e, assim, tentar desarticular a luta antiapartheid: o estabelecimento de divisão dos presidiários em categorias A, B, C,

D e a criação de listas de “regalias” de acordo com essa divisão. Os presos classificados na categoria A eram os mais “privilegiados” e tinham acesso a jornais, a noticiários, podiam receber cartas e um maior número de visitas. Essa relação de “vantagens” ia diminuindo até a categoria D à qual tudo era restrito, inclusive a alimentação²⁶. Itumeleng nos disse que essa categorização começou a se relacionar com a autoestima e o orgulho daqueles mais privilegiados e eles próprios passaram a inferiorizar e segregar os demais colegas de combate. Ao perceberem que isso era, na verdade, uma estratégia para enfraquecimento da luta – que estava tendo sucesso, inclusive -, os presidiários se articularam e se uniram em um movimento de greve de fome que durou onze dias até que, enfim, conseguiram por fim à categorização entre os presidiários. Não estou estabelecendo uma comparação, mas essa história contada por Itumeleng me ensina que essas categorizações interessam e estão a serviço de alguém.

A quem interessa, pois, a hierarquização no magistério? Quem é esse “outro” senão quem nós mesmos discursivamente inventamos (MIGNOLO, 2008)? Quem se beneficia com o menosprezo dos professores de inglês de escolas públicas? Por que a disciplina de inglês é alvo? Acredito que não seja por demandas de eficiência, índices, nem *rankings*, pois não me parece que as chefias escolares, secretarias e o ministério da educação estejam interessados nos resultados da disciplina de inglês - a não ser quando é para reclamar de notas baixas e exigir que o professor as altere, pois é um absurdo um estudante ter nota baixa em uma disciplina tão insignificante. Além disso, por mais que índices de disciplinas de português e matemática sejam ruins, ninguém menospreza esses professores, podem até ser cobrados (o que também merece discussão), mas não marginalizados. Então, como dizem na minha terra natal, Minas Gerais, “há de ter caroço nesse angu”...

Recordo-me, certa vez, de chegar à escola da prefeitura onde trabalhava e me deparar com o seguinte cartaz colado na parede do corredor da entrada:

²⁶ Para mais detalhes, leia sobre a história de *Robben Island*. Disponível em: <http://www.robben-island.org.za/files/publications/Integrated%20conservation%20management%20plan/icmp_chapt3.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2019.



Figura 9. Cartaz sobre propaganda de curso de idioma na escola. (Espírito Santo, 2018). Foto: Thalita Rezende.

Tratava-se da divulgação sobre um convênio firmado entre a prefeitura do município onde trabalhava e um curso de idiomas com a concessão de descontos para “alunos, funcionários e dependentes” em aulas de inglês e espanhol. Fora as críticas que tenho sobre “parcerias” público-privadas (discutiremos isso mais adiante), o que me deixou mais indignada foi a frase “Inglês chato ninguém merece” estampada no corredor da escola. Na mesma hora, tirei o cartaz da parede e, assim que pude, levei à secretaria de educação e questionei tal iniciativa. Tratava-se, a meu ver, de uma falta de respeito que apenas ratificava o discurso de desvalorização em relação aos professores de língua inglesa, como se o inglês da escola fosse “chato” e o do cursinho “legal”. Na minha opinião, ao se posicionarem dessa forma, a prefeitura e a secretaria de educação ratificam o discurso do fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas (FORTES, 2017), mexem com a autoestima de professores e alunos, reforçam a aprendizagem de inglês como um privilégio, além de contribuírem com a mercantilização da educação.

De fato, ao olharmos especificamente para a construção do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, percebemos que sempre esteve relacionado à educação da elite e a interesses políticos e econômicos (LEFFA, 1999; PAIVA, 2003; JUCÁ, 2017). Nos currículos escolares, ora estava presente, ora desaparecia de cena, porém sempre se manteve em posição de inferioridade em relação a outras disciplinas. De acordo com Paiva (2003, p.54), o inglês ganhou espaço no currículo escolar em detrimento de outras línguas estrangeiras quando Brasil e Estados Unidos estreitaram relações após o fim da

Segunda Guerra Mundial e na época da Guerra Fria intensificando, assim, “a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos”.

Para se ter uma ideia de como a língua inglesa – como se fosse uma só (PENNYCOOK, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019b) – é tratada como um bem valioso e restrito na nossa sociedade, trago uma reflexão sobre o depoimento do senhor Alton Félix, avô de Ágatha Félix, mais uma criança negra recentemente assassinada por policiais militares em uma favela do Rio de Janeiro. A menina, acompanhada de sua mãe, voltava para casa no Complexo do Alemão em uma kombi quando foi “acidentalmente” atingida por um tiro da arma de um policial. De todo esse terrível episódio e as atrocidades causadas e permitidas pela política “atirar para matar” do atual governo do Rio de Janeiro, gostaria de destacar a seguinte fala do avô de Ágatha: “A minha neta estava armada por acaso para poder levar um tiro? Foi a filha de um trabalhador, tá? Ela fala inglês, tem aula de balé, era estudiosa. Ela não vivia na rua não (...)”²⁷. Percebo o desespero do avô ao afirmar que a família fez de tudo para inserir a menina em uma comunidade privilegiada onde as crianças falam inglês e fazem aula de balé e, assim, estão seguras, não deveriam ser alvo de violência e de “balas perdidas”. Nesse caso, falar inglês e fazer aula de balé, infelizmente, não livrou Ágatha desse cruel destino, pois, no Brasil, a pele preta é alvo, conforme registra o Atlas da Violência²⁸ (BRASIL, 2019).

De acordo com essa narrativa elitista, escola pública não é lugar de aprender inglês e, assim, cursos de idiomas são apontados como locais ideais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois se acredita que as condições sejam opostas às dos contextos públicos: alta carga horária, professores proficientes (nativos), salas de aula com número reduzido de alunos, excelente estrutura física e apoio de materiais didáticos (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Por outro lado, precisamos questionar esses discursos, como o faz Magali:

O quê que é aprender inglês? O que é aprender inglês pra esse menino? Pra mãe desse menino? (...) A escola regular tem outros objetivos além da instrumentalidade da língua, ela tem objetivos educacionais, ela tem compromisso educacional com aqueles alunos. Na escola regular a gente não pode se eximir do nosso compromisso educacional com o

²⁷ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/isso-e-confronto-a-minha-neta-estava-armada-por-acaso-diz-avo-de-agatha.shtml>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

²⁸ Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlas-violencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

aluno. Então é aí que eu acho que tá o problema. É o conflito de objetivos, um conflito de conceito sobre o que é aprender uma língua (Magali, Encontro II).

Corroboro as problematizações de Magali e acho importante ampliarmos essa discussão sobre língua, língua estrangeira, educação e escola pública para a sociedade como um todo, para nossos estudantes, suas famílias, nossos colegas de profissão, as comunidades escolares, pois se discutirmos sobre isso em âmbitos restritos, nossa contribuição social pode se tornar irrelevante.

Outro mercado que tem se destacado no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo de inglês, é o dos cursos virtuais que prometem ao cliente/estudante uma aprendizagem “personalizada”, “flexível”, “em qualquer lugar, a qualquer hora” na qual ele irá aprender o “inglês de verdade” de maneira “fácil e rápida”, “com falantes nativos”:



Figuras 10. Cursos virtuais de inglês

Conforme nos alerta Dussel (2017), é preciso estarmos atentos a essa “descomplicação” e “facilidade” prometidas pela indústria da tecnocultura, pois servem a certos interesses sociais, econômicos e políticos. O estudante não precisa se esforçar (apenas pagar), nem deve questionar, pois tudo está posto à sua espera. Além disso, professores nativos estão disponíveis a qualquer momento prontos para lhes fornecer respostas, afinal, são eles que “detêm o conhecimento verdadeiro da língua-alvo”. A formação do professor não é sequer mencionada, sabe-se apenas que são falantes nativos e esse discurso por si só valida os cursos, apagando o saber docente.

Fora das telas de computadores, smartphones e tablets, escolas bilíngues (onde, na verdade, as duas línguas são sempre português e inglês) têm ganhado espaço no nosso cenário educacional. De acordo com Fortes (2014), o “fenômeno educacional do bilinguismo” vem ganhando espaço nos discursos midiáticos a partir da década de 2000. Trata-se de discursos pautados em argumentos da “globalização da língua inglesa”, a “exigência do mercado de trabalho” em relação a essa língua, e a crença de que “quanto antes se aprende, melhor”. Em 2013, segundo a pesquisadora, a Organização de Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo registrou 119 instituições bilíngues no Brasil, majoritariamente localizadas no próprio estado de São Paulo. No Espírito Santo, nos últimos anos, temos visto a entrada de escolas internacionais (americana, canadense) no cenário educacional e, mais recentemente, a proliferação de ‘programas bilíngues’ em escolas regulares privadas.

Ainda não há estudos sobre tais programas no estado, mas por ter trabalhado em 2019 por um curto período em uma escola de elite que dizia oferecer um ‘programa bilíngue’, arrisco alguns comentários. Tal escola firmou uma ‘parceria’ com um instituto ligado à Cultura Inglesa, responsável pela implementação de seu ‘programa bilíngue’ na escola. Dentre as responsabilidades da empresa, estavam incluídas a assessoria pedagógica, o treinamento de professores, observação de aulas e avaliação dos docentes, além de palestras para divulgação e explicação do programa aos familiares dos estudantes. Na prática, o que mudou foi: o material utilizado em sala de aula, pois foram adotados livros de editoras internacionais (óbvio, porque é isso que passa ‘credibilidade’ aos clientes) com conteúdos de estruturas linguísticas e de projetos abordando outros conteúdos em inglês, como ciências, geografia; o preço da mensalidade e o número de aulas de inglês que passaram a acontecer diariamente. O valor hora/aula das professoras continuou o mesmo, apesar de a carga de trabalho ter

aumentado consideravelmente. Nós, professoras, tínhamos muito pouco espaço de fala, nossos comentários, observações e questionamentos não eram bem-vindos e a cobrança da diretoria escolar e dos pais dos alunos pela efetivação e sucesso da implementação do programa era constante. Aos pais era prometido que, ao final do ensino fundamental, seus filhos seriam fluentes em inglês e capazes de obter certificações de proficiência de institutos internacionais, como Cambridge. Lelê, que além de trabalhar na rede pública também é professora de inglês em uma escola particular, comentou o seguinte:

Na verdade, não tem nenhuma lei que rege essa coisa de escola bilíngue. O que tá acontecendo é que as escolas particulares, inclusive onde eu trabalho, estão colocando programas bilíngues. Na minha escola, é a Cambridge que tá dando o suporte, que vai entrar com o material terceirizado, vai contratar os professores, enfim. Não tem nenhuma regulamentação. O que eu tô vendo é que as escolas estão colocando qualquer coisa e chamando de ‘escola bilíngue’, né? E estão dizendo que essas aulas vão substituir o cursinho de inglês, que os pais não vão precisar mais pagar cursinho pros filhos (Lelê, Encontro VI).

Consoante Lelê, a falta de legislação e debate acerca de ‘programas bilíngues’ é preocupante, uma vez que pode abrir espaço para alimentar a precarização do trabalho do professor de inglês e do ensino de inglês em si. Corroborando Fortes (2014, p. 6) ao argumentar que “(...) podemos dizer que o processo de implementação das escolas ‘bilíngues’ no Brasil parece estar afetado predominantemente por um imaginário social da língua inglesa como um bem de consumo necessário, estando relacionado à ascensão econômica e a um status sociocultural privilegiado” (grifo no original). No mesmo sentido, Menezes de Souza (2019a, p. 256) argumenta que “O que move 90% dos pais para quererem que as crianças aprendam inglês é o mercado de trabalho e o vestibular. Querem instrumentalizar a criança desde o dia do nascimento para o mercado de trabalho”. É mais uma hierarquização e criação de dualismos: ‘escolas bilíngues’ x ‘escolas não-bilíngues’; professores de inglês de ‘escolas bilíngues’ x professores de inglês de ‘escolas não-bilíngues’. E nada disso é problematizado...

O discurso neoliberal do privilégio em torno da língua inglesa como uma mercadoria de valor (FERRAZ, 2012, 2015; FERRAZ; MORGAN, 2019) nutre o ciclo da inferiorização atribuída aos docentes de inglês das escolas públicas e do fracasso da aprendizagem nesses contextos, ao mesmo tempo em que constrói “a língua inglesa” como um produto restrito a poucos privilegiados que podem pagar e ter acesso a cursos de idiomas, pois, como bem ressalta Tati, “Os pais de elite não abrem mão do inglês

para seus filhos” (Tati, Encontro VI). Além disso, esse discurso legitima e aquece o mercado de ensino de inglês no Brasil que, conforme afirmou o presidente da empresa britânica Pearson na América Latina, Juan Romero, “(...) é um dos maiores mercados em aprendizado de inglês, estimado em R\$7 bilhões com um total de 2,8 milhões de alunos – de todas as idades – matriculados em cursos” (entrevista concedida ao website Portal Imprensa em 2013²⁹). Veja que, certamente, há interesses bilionários nos discursos que marginalizam professores de inglês e estudantes de escolas públicas.

Essa “indústria do ensino” (NÓVOA, 2007) vem avançando no cenário educacional público brasileiro - já que mais de oitenta por cento dos estudantes da educação básica está nas redes públicas (BRASIL, 2018)³⁰. Podemos constatar isso no estabelecimento de milionárias “parcerias” públicas com instituições privadas (FORTES, 2017) ou Organizações não governamentais - Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Natura, Instituto Itaú, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco -, além da interferência direta do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que se refletem na recente construção da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio (MONTALVÃO, 2015). No caso do ensino e aprendizagem de língua inglesa, essa indústria encontra respaldo em discursos dominantes neoliberais sobre o inglês como ferramenta de ascensão social, sobre o fracasso de ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas (FORTES, 2017) e na “ideologia do falante nativo” como o “falante ideal” (KUMARAVADIVELU, 2014).

Na discussão sobre colonialidade, esse debate merece nossa atenção, pois corroboro Jucá (2017) ao afirmar que

(...) no que se refere ao ensino de inglês no Brasil, (...) todo e qualquer docente dessa língua, independentemente de classe, gênero ou grau de escolarização, falante de português como língua materna, acabará categorizado de acordo com uma ideologia que privilegia a suposta competência do falante nativo

²⁹Disponível em:

<<http://www.portalimprensa.com.br/cdm/caderno+de+midia/62910/brasil+e+u+m+dos+maiores+mercados+em+aprendizado+de+ingles+diz+pearson>>. Acesso em 05 de dezembro de 2019.

³⁰ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

para o uso e ensino dessa língua e, concomitantemente, desvaloriza, inferioriza e discrimina o docente não-nativo (JUCÁ, 2017, p.132, 133).

Essas narrativas são tão presentes no nosso meio, sustentando-se como verdade, que órgãos oficiais de educação as ratificam, conforme relatam os professores sobre uma formação continuada promovida pela secretaria de educação ao qual se vinculam:

Wander: No estado ano passado, teve formação em inglês. Teve vários encontros, mas assim, foram muito engraçadas as formações porque veio um rapaz patrocinado pelo governo dos Estados Unidos pra dar formação pra gente, só que..

Maria: O John? [pseudônimo]

Wander: É, o John. Só que ele trouxe uma política completamente imperialista pra dar formação pra gente. A visão dele era completamente desvinculada com o que a gente faz em sala de aula. Foi bom, foi proveitoso, mas assim, a gente percebe o descaso da secretaria de educação.

Sara: E a gente nem recebeu o certificado!

Artur: Gente, ele ficou surpreso porque nós sabíamos o verbo nascer no passado: “Como vocês sabem isso?”.

(Diálogo Encontro III)

Ofertar uma formação continuada com um palestrante/formador que, segundo Wander, não tinha conhecimento sobre o público-alvo do curso, nem dos contextos de trabalho dos professores é, no mínimo, estranho e desrespeitoso. Se pelo menos o formador estivesse disposto a conhecer e dialogar sobre essas questões, poderia ser interessante, porém, de acordo com o professor, esse não parece ter sido o tom da formação. Assim, Wander critica o descaso da secretaria de educação e a “política imperialista” do formador, reforçando narrativas dominantes, as “histórias que nos habitam” (JUCÁ, 2017) sobre a “língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico” (FERRAZ, 2012) e a superioridade dos falantes nativos. Além disso, a construção da inferiorização do professor não nativo é problematizada por Artur ao dizer que o formador norte-americano se surpreendeu ao perceber que os docentes da escola pública não eram tão ignorantes como ele acreditava.

Outro exemplo de políticas que vêm invadindo o cenário educacional no Espírito Santo é o convênio público-privado estabelecido em 2009, ainda em vigor, entre o governo do estado e uma rede de cursos livres que premia e seleciona “os melhores” alunos de escolas públicas do ensino médio para cursarem idiomas estrangeiros no contra turno escolar (MERLO, 2018), o projeto “Centro de Idiomas do Estado” (CEI). Alguns professores comentaram sobre isso:

Jader: O próprio governo do estado paga um curso de idiomas pra quem quer fazer idioma. Aí ele dá a bolsa praqueles alunos poderem fazer. Então por um lado, se a gente fosse pensar que esse aluno que sai da sala de aula e faz esse curso ele vai ser motivado, ele vai ganhar bolsa, ele vai pro Canadá, pros EUA...

Artur: Dois meus ganharam!

Jader: Por um lado é a promoção da nossa língua, mas acontece isso aí. O próprio governo do estado quando faz isso ele reconhece implicitamente que o professor de inglês do estado não vai dar conta, então tem cursinho de idiomas. Então eu crio o problema, mas eu também dou a solução. “Não tá dando conta? Então tem o cursinho”.

Magali: Aí é sempre o sinal de menos, o professor regular recebe o sinal de menos e o do centro de idiomas recebe o sinal de mais. Porque lá tem mais materiais, tem professores mais capacitados.

Artur: Tem tudo! E a gente tá lá?

Arlete: Gostaria de saber quem são os professores desse cursinho.

Tati: São todos professores contratados, não tem professor da rede, é igual uma seleção pra cursinho de idiomas.

Wander: E não são todos os alunos da escola pública que podem estar nesse curso de idiomas. Tem um critério de seleção, o que é cruel por parte do estado. Se ele promove um lugar pros meninos aprenderem inglês, já que eles assumem que a escola não é lugar de aprender, deveria receber todo mundo lá.

Tati: E você sabe qual é o critério de desempate? Porque todo ano eu faço propaganda do curso de idiomas porque a secretaria de educação manda. Eu passo de sala em sala fazendo aquela coisa toda, né? Vendendo, como se eu tivesse ganhando alguma coisa... Aí os alunos perguntam “Como que faz pra entrar?” “Ah, você faz a inscrição, eles vão pegar a sua nota de inglês, de português, data de nascimento, etc, e se empatar é a nota de português que desempata, não é a de inglês.

(Diálogo Encontro II)

Os professores parecem entender essa política de terceirização do estado e sucateamento da educação pública (FORTES, 2018) como uma legitimação da ineficiência da aprendizagem de inglês nas escolas municipais e estaduais e de nossa incapacidade de ensinar e aprender. Assim, como aponta Wander, constrói-se mais uma hierarquização

entre estudantes vitoriosos e privilegiados que participam do projeto x os fracassados, que não são bons os suficientes para merecerem o prêmio e aprender inglês. Além disso, reforça-se também a marginalização dos professores da escola pública em relação aos do projeto, arrastando-nos mais ainda para o “outro lado” da linha abissal. Para Assis-Peterson e Cox (2007, p.10),

(...) o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências. Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista, e, essa crença, embora não assumida explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu status de incompetente (ASSIS-PETERSON E COX, 2007, p.10).

Essas políticas me parecem estar de acordo com as novas diretrizes de aprendizagem de inglês propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a construção do caráter utilitarista e mercantilista da língua inglesa nesse documento. Apesar de ser uma publicação recente e, por isso, precisemos de mais tempo para compreendê-la, arriscamos algumas impressões. Para começar, o documento define inglês como “(...) uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 199) e, assim, afirma-se o inglês como “Língua Franca” com a justificativa de que esse conceito “(...) desvincula [o inglês] da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (idem). Ainda, o documento assegura que “(...) o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social” (ibid., p.199).

Essas afirmações se alinham às críticas de Jordão (2014) de que esse entendimento de ‘língua franca’ pode reforçar “(...) um caráter de neutralidade e naturalidade (...), atribuindo à língua inglesa o poder de fazer o bem a quem sabe usá-la, supostamente permitindo a ascensão social, o acesso aos bens culturais e econômicos do dito “primeiro mundo” (ibid., p.21). Corroboro a problematização da pesquisadora e acredito que ao definir a língua inglesa como instrumento de comunicação, “língua franca” ou “língua de comunicação internacional”, as diretrizes da BNCC parecem mesmo apontar para construções eurocêntricas sobre língua/linguagem. Além disso,

uma vez que o documento discute a importância do ensino/aprendizagem de inglês como instrumento de acesso ao primeiro mundo, reforça-se a ideologia do nativo como falante ideal. Soma-se a isso a apresentação de um currículo prescritivo baseado numa visão estruturalista sobre língua/linguagem. A ideia de que aprendemos língua de forma fragmentada pode ser constatada a partir de um suposto “aumento” no nível de complexidade da língua, onde os alunos, primeiramente, aprenderiam unidades linguísticas “menores” até alcançar e merecer a língua “contextualizada e completa”. Para ilustrar essa afirmação, analisamos a progressão do eixo “escrita” ao longo dos anos: ao sexto ano, é permitida a “produção de textos escritos em formatos diversos”, ao sétimo ano, os alunos já podem escrever “parágrafos ou tópicos” e, ao oitavo e nono ano, a escrita não é delimitada, é livre. O excerto abaixo ilustra essa visão de língua como sistema:

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos mais curtos (mensagens, cartazes e lembretes), nos quais predomina a descrição, e se desenvolve para textos mais elaborados (pequenas histórias, esquetes, notícias e relatos de opinião), nos quais a narração e a persuasão também estão presentes. Vivenciando esse processo, os alunos encontrarão situações que os levarão, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma (BNCC, 2017, p. 201).

Já no eixo “conhecimento linguístico e gramatical”, a progressão é feita da seguinte forma: no sexto ano, os alunos devem aprender o tempo verbal presente, no sétimo ano, o passado, no oitavo, o futuro e, no nono, uma estrutura “mais complexa” como orações condicionais. Outro ponto que nos chamou a atenção é o fato de que, no eixo “leitura”, a “reflexão” aparece apenas como objeto de conhecimento no oitavo e nono ano. Isso quer dizer que os estudantes só têm “capacidade” de reflexão quando chegam aos últimos anos do ensino fundamental? Outrossim, são vastas as listas de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” que também se alinham com uma visão sistêmica estrutural da língua. O que se percebe é uma filosofia que privilegia o uso seguindo uma abordagem comunicativa e a afirmação da língua “em uso” e “para o uso” (BRASIL, 2017, p. 200).

Dentro dessa lógica a respeito de língua/linguagem e do ensino e aprendizagem de inglês, é importante destacar um documento pouco discutido, mas que desconfo ter relação com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) em relação à obrigatoriedade da inserção do inglês nos currículos escolares a partir do ensino fundamental II, com as filosofias da BNCC e com a expansão da indústria da

língua inglesa em contextos da educação pública, com políticas linguísticas e educacionais. Trata-se do relatório “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”³¹ encomendado pelo British Council – Conselho Britânico (CB) - à empresa “Plano CDE” em 2015. A seguinte fala da professora Lelê despertou meu olhar para esse assunto:

O British Council é que está por conta disso tudo, toda essa formação. Eles que vão dar toda a formação, eles que estão por conta da base curricular, né. Estão dizendo que com a implementação da nova base do ensino médio, o British Council é que vai ser responsável por toda a formação, pro estado, pras prefeituras, pra todos os professores, de todas as redes públicas. Só não sei como... (Lelê, Encontro IV).

Antes de discutir tal documento, vale discorrer brevemente sobre a empresa responsável pela pesquisa. Trata-se de uma instituição privada que tem o foco na análise do perfil de consumidores das camadas C, D e E da população brasileira cujo slogan é “Pesquisa, inovação e impacto: nós temos uma solução para cada cliente, projeto ou necessidade junto às classes C, D e E”. Como divulgado em seu próprio website a empresa possui como clientes o Banco Mundial, o Banco do Brasil e empresas do terceiro setor como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e a Fundação Bill Gates. Cabe a reflexão sobre essa relação entre cliente (CB) - prestador de serviços (Plano CDE) e o desenvolvimento de pesquisa na área da Educação, pois, certamente o interesse não é acadêmico e, a princípio, não assume um compromisso social, mas sim serve a interesses específicos a determinada instituição, neste caso, o Conselho Britânico. Dessa forma, entendemos que se trata de uma pesquisa de mercado, com objetivos políticos e econômicos.

Diante desse entendimento, passamos para a discussão do estudo apresentado pelo documento. Apesar de o título abranger o escopo da pesquisa ao ensino de inglês na educação pública “brasileira”, o último capítulo que aborda a metodologia evidencia que a geração de dados se concentrou em apenas duas cidades de cada região brasileira e com um profissional atuante em cada um desses municípios. Participaram da pesquisa dez gestores ou técnicos das secretarias de educação – dois de cada região brasileira -, dois gestores da secretaria de educação básica do Ministério da Educação e professores das “praças” de São Paulo (SP), Porto Alegre (RS) e Recife (PE) – não especificaram a

³¹Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

quantidade de professores, nem quais foram os critérios para a escolha desses contextos. Como geração de dados, fizeram um estudo da legislação que rege o ensino de língua estrangeira na educação brasileira e do censo dos professores de acordo com dados do Inep/MEC (2013), além de grupos de discussão com professores, entrevistas “com profundidade” com gestores públicos, etnografia nas escolas e entrevistas com professores, “utilizando um questionário padrão”. Ao definir etnografia, os autores apresentam a seguinte explicação: é uma “técnica de pesquisa adaptada da antropologia para o *marketing*. Permite entender em profundidade os aspectos inconscientes da vida cotidiana do público em questão” (CB, 2015, p. 40). Podemos perceber, assim, o foco no *marketing*, na pesquisa com fins mercadológicos e publicitários e, por conseguinte, a ausência de diálogo com pesquisas e estudiosos da área da educação e da linguística aplicada. Essa “etnografia nas escolas” foi realizada em contextos apenas de escolas estaduais e com professores e coordenadores que atuavam a partir do sexto ano do ensino fundamental, ou seja, os anos iniciais do EF foram excluídos da pesquisa, apesar da ênfase e insistência da afirmação de que “é necessário inserir o ensino do inglês” nesse primeiro segmento.

De acordo com o documento, o objetivo do estudo foi “entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira”. Cabe ressaltar que, à época do desenvolvimento do estudo, a LDB conferia autonomia aos estados e municípios para a escolha da língua estrangeira que entraria no currículo dos estudantes, fato avaliado negativamente pelo documento, uma vez que “isso faz com que muitas escolas não tenham a oferta da língua inglesa aos seus alunos, o que ajuda a compor a baixa proficiência dos alunos brasileiros” (CB, 2015, p. 7). O documento critica, ainda, a escassa regulamentação sobre políticas linguísticas no país e a consequente baixa padronização do ensino de LE. Essa avaliação pejorativa é posta diversas vezes ao longo do texto, o que pode estar relacionado à pressão mercadológica e, por consequência, à mudança da LDB em 2016: a LE (uma só, no singular mesmo) ensinada nas escolas a partir do sexto ano do ensino fundamental II passou a ser, obrigatoriamente, a língua inglesa, reforçando, assim, o imperialismo dessa língua (PHILIPSON, 1992; PENNYCOOK, 2007). Ainda de acordo com essa alteração, o ensino médio poderá ofertar outra LE apenas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. Note que, coincidentemente, essa alteração foi feita, aproximadamente, um ano após a publicação dessa pesquisa do CB.

Apesar da insistência por um maior controle nacional e menor autonomia local, o documento traz um dado interessante e contraditório: a maioria dos professores discorda de que “o ensino de inglês deveria ter um currículo único e padronizado, elaborado pelo MEC”, ou seja, essa autonomia é vista, pelos educadores, como positiva. Outra consideração estabelecida é que esse cenário de “grande autonomia” conferida a governos locais dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional, uma vez que “não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática” (CB, 2015, p. 8). Nessa perspectiva, podemos inferir a defesa pela criação de um instrumento de mensuração (BIESTA, 2012) que, possivelmente, o próprio Conselho Britânico tenha interesse em desenvolver e vender para estados e municípios brasileiros. É mencionada a parceria entre alguns Estados e “Centros de Idiomas” que, segundo o documento, “oferecem aulas de inglês adicionais (...) em regime extracurricular” (ibid., p. 8), contudo, essa parceria não é problematizada, não são questionadas, por exemplo, o processo excludente de seleção para a participação desses projetos, nem a degradação e desvalorização do trabalho do professor de inglês das escolas regulares, como discutimos anteriormente no caso do projeto do estado do Espírito Santo.

O estudo aborda as “principais dificuldades” encontradas no contexto das escolas a partir da observação etnográfica – vulnerabilidade social, excesso de alunos nas salas de aula, falta de recursos didáticos, condições de contratação e baixos salários, turmas grandes e heterogêneas. É interessante destacar que o texto enfatiza a questão da “violência” na comunidade escolar ressaltando a seguinte fala de uma professora de Recife: “*Fazemos comboio para ir embora, saímos antes que escureça*” (CB, 2015, p. 40), em uma das poucas vezes que o documento traz excertos de participantes. Essa escolha discursiva denota a ênfase na desvalorização do contexto educacional público. Insistentemente, é feita a dicotomização entre o ensino de inglês em escolas públicas e em cursos de idiomas, ressaltando a diferença de carga horária, de quantidade de alunos por turma, nível de proficiência e a disponibilidade de material didático e tecnológico deixando subentendido que a aprendizagem neste cenário é melhor que na escola pública. Entendemos que a educação em língua inglesa tem propósitos diferentes em cada um desses contextos, bem como são diferentes os papéis dos professores em

relação à formação do estudante (FERRAZ, 2015; MONTE MÓR, 2013b; MENEZES DE SOUZA, 2019a).

A palavra “falta” é repetida várias vezes nesse relatório da pesquisa: “falta de oferta de capacitações”, “falta de padrão mínimo de exigência”, “falta de controle/cobrança por parte da escola e dos órgãos oficiais de ensino”, “falta de obrigatoriedade de certificações de proficiência de professores”, “falta de indicadores de monitoramento e avaliação”. Lima e Justiniano (2018) discutem sobre a insistência em discussões centradas “na perspectiva da falta” a respeito do ensino de inglês em escolas públicas. Para os estudiosos, isso pode ser visto como fato positivo quando o propósito do debate sobre a “falta” é impulsionar a busca por soluções e novas construções de sentido, porém, torna-se negativa quando se almeja apenas a descrição de faltas/falhas de práticas da escola pública.

Certamente, “falta” muita coisa na educação pública, mas devemos nos questionar quais são os interesses nessas “lacunas”. Se há a insistência no destaque das ausências, possivelmente o CB poderá se apresentar como a instituição que irá suprir e ocupar esses espaços “negligenciados” pelo Estado, afirmando a lógica educacional neoliberal e a posição da língua inglesa como um produto valioso de mercado. O documento também apresenta “as principais preferências dos professores em relação às capacitações”: devem ser presenciais, “devem ser utilizados treinadores nativos do idioma inglês, a fim de garantir melhor desenvolvimento linguístico e trocas culturais”, “as sessões de capacitação devem ter foco em conversação, novas metodologias de ensino e utilização de novas mídias, como *tablets* e aplicativos de celular”; “intercâmbios para professores são muito desejados para o aprimoramento da língua, especialmente a linguagem falada” (CB, 2015, p. 26). Mais uma vez, a narrativa eurocêntrica e imperialista se faz presente.

Por tudo isso, interpreto a visão de educação discutida por esse documento como (neo)tecnicista, admitindo-se o professor como técnico executor de propostas educacionais planejadas por pessoas competentes, nesse caso, o falante nativo, e a língua inglesa como produto do neoliberalismo apresentada como um objeto a ser adquirido para o sucesso profissional, para a “inserção do Brasil no contexto da globalização e da internacionalização do mercado”. Certamente, quem irá ocupar o papel de formador é o próprio Conselho Britânico, afinal eles detêm o conhecimento e o suposto poder dos falantes nativos (PENNYCOOK, 2007). Verifico a precarização da

educação pública com a reprodução de alguns comentários pejorativos em relação à aprendizagem de língua inglesa nesse contexto, como “muitos alunos apresentam dificuldades básicas de leitura e escrita mesmo em português, o que resulta em turmas heterogêneas, compostas por alunos com diversos níveis de aprendizado do idioma” (CB, 2015, p. 21).

A esse respeito, Leffa (2009) argumenta que é mais um dispositivo de exclusão e de convencimento do estudante de que ele não é capaz de aprender inglês e nem o professor de ensinar. Além disso, a heterogeneidade e a diversidade da escola pública são insistentemente criticadas, ou seja, certamente a proposta do CB é homogeneizar o ensino de inglês, desconsiderando totalmente os sujeitos e contextos educacionais, como se eles soubessem o que é certo e melhor pra todos nós.

Ademais, a formação continuada de professores de inglês é encarada como “capacitação” e é defendida a “necessidade (dos professores) de continuarem estudando, para se atualizar sobre novas técnicas de ensino, materiais e práticas pedagógicas” (CB, 2015, p. 23). Essa visão instrumentalista do ensino e da aprendizagem de línguas e do educador como técnico, passivo e executor de “pacotes curriculares à prova de professor” (GIROUX, 1997, p. 160), infelizmente, são construções discursivas históricas no nosso país (SAVIANI, 2013; JUCÁ, 2017). Ainda de acordo com a pesquisa do Plano CDE para o Conselho Britânico, 84% dos professores participantes “concordam totalmente” que o inglês deveria ser obrigatório a partir do ensino fundamental I e 93% “defendem a importância de um contato com a língua logo nos primeiros anos do ensino fundamental, para que as crianças já comecem a ser alfabetizadas em dois idiomas” (CB, 2015, p. 19). Isso afirma a visão da língua inglesa como um produto capaz de “aproximar alunos da escola, transformando a realidade desses jovens” (CB, 2015, p.19), uma vez que “se destaca pela forma interativa como é ensinada, com jogos, músicas e filmes – elementos que não são esperados de outras disciplinas” (idem).

O estudo aponta seus interesses ao defender que enquanto não houver um “plano estratégico comum para o aprendizado da língua, (...) o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado” (CB, 2015, p. 24) e dificulta o planejamento de ações “que visem ampliar o acesso ao ensino de qualidade, especialmente em um contexto de internacionalização do mercado brasileiro” (CB, 2015, p. 21). Sobre o questionamento

da pesquisa a respeito da “função do inglês para o aluno”, afirma-se que as respostas mais comuns dos professores foram “torná-lo um cidadão do mundo” e “instrumentalizá-lo com uma língua muito usada no mercado de trabalho”. O estudo aponta, ainda, que os professores argumentaram a favor do “aumento da carga horária de inglês, formação de turmas com menos alunos, divisão dos alunos em turmas por nível de conhecimento e o oferecimento de melhores salários e planos de carreira” (CB, 2015, p. 25).

Diante de tudo isso, é preciso suspeitar desses discursos e políticas: a quem serve a narrativa de que não se aprende inglês na escola pública? Quais os interesses de instituições privadas em relação ao ensino de inglês no setor público educacional? A quem servem esses interesses? (CONTRERAS, 2002). Precisamos questionar, ainda, a que interesses serve a epistemologia emocional de superioridade x inferioridade entre falantes nativos x não-nativos, professores de inglês de escolas públicas x de cursinhos, etc. e o que essas emoções constroem (BOLER, 1999). Concordo com Menezes de Souza (2019a) ao argumentar que não podemos comprar esse “conceito meritocrático” de que estudantes de escolas públicas precisam ter acesso ao que os da classe média têm – neste caso, o acesso à língua inglesa imperialista e ao ensino estrutural tradicional –, de forma a tentar equiparar a competitividade e alimentar o neoliberalismo. Menezes de Souza (ibid., p. 256) brilhantemente questiona: “Mas espera um pouco: nós não estamos questionando exatamente esse modelo de sociedade? Ou nós estamos querendo simplesmente espalhar esse modelo de sociedade, com todos de forma igual? Se espalharmos isso para todos de forma igual, não vai mudar nada, porque nós não vamos eliminar a desigualdade entre os mais privilegiados”.

A meu ver, brechas nas legislações brasileiras e a carência da participação de associações de Linguistas Aplicados, professores de inglês, de instituições formadoras no debate acerca de políticas linguísticas facilita o avanço de órgãos privados como o Conselho Britânico. A esse respeito, Gimenez (2013, p. 200) sinaliza o papel da comunidade acadêmica como “um importante ator no processo de realização de políticas públicas enquanto textos e práticas” e defende um “papel mais ativo” de instituições formadoras de professores no cenário político educacional.

Pennycook (2007) nos convida a refletir sobre nosso papel como professoras na desconstrução desses discursos do inglês como língua neutra e ferramenta de ascensão social que constroem o “mito do inglês como língua internacional”. Segundo o

pesquisador, essa narrativa é uma construção cultural ocidental que cria uma língua hegemônica e apaga as relações de poder imbricadas e sua potência de exclusão e aumento da desigualdade social. Mais do que conceituar e discutir sobre “a língua inglesa”, corroboro Pennycook (ibid.) ao defender que precisamos compreender nossas práticas sociais em torno do “inglês” e, assim, refletir e desconstruir esse mito de uma língua inglesa. Além disso, penso que nosso papel como professoras de inglês no contexto da escola regular seja diferente da atuação em cursos de idiomas, pois acredito que nosso compromisso primordial seja com a educação, justiça social e luta contra opressões (FERRAZ, 2015, 2018; MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2019a).

Kumaravadivelu (2014) retoma a definição de Gramsci (1971) sobre subalternidade para dizer da comunidade de professores de inglês como segunda língua/língua estrangeira. Em breves linhas, o autor explica que subalterno é todo aquele que está subordinado às estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas do poder hegemônico. No nosso caso, estamos subordinados à ordem hegemônica dos falantes nativos de inglês, sobretudo do eixo Estados Unidos e Inglaterra, às regras de empresas internacionais de livros didáticos e gramáticas normativas, à avaliação do uso da norma padrão nos testes de proficiência, etc. Dessa forma, para Kumaravadivelu (ibid.), “A única opção significativa aberta para a comunidade subalterna é a opção decolonial”, ou seja, o que Mignolo (2008, p. 290) diz sobre “aprender a desaprender” as estruturas do “conhecimento ocidental e razão imperial/colonial”, no nosso caso, por meio da problematização de poderes hegemônicos que controlam a arena educacional ditando metodologias, distribuindo materiais de instrução, afirmando a superioridade do falante nativo europeu/norte-americano e, assim, construindo e alimentando práticas de (auto) marginalização de tudo o que foge desse eixo.

Kumaravadivelu (ibid.) alerta, porém, para o fato de que “Essa opção demanda ação. Sem ação, o discurso é reduzido à banalidade”, ou seja, se desejamos responder a esse controle hegemônico, não basta a “elaboração intelectual”, mas precisamos agir coletivamente.

Ouso acrescentar a esses importantes argumentos a urgência de inserirmos o debate sobre emoções nessa “opção descolonial”. Assim, daremos conta de discutir sobre o apagamento das subjetividades provocado pelo colonialismo, pela colonialidade, pelo neoliberalismo (FORTES, 2017), sobre a relação entre

subalternização e as regras e hábitos emocionais construídas por narrativas dominantes e as possibilidades de desobediência e transgressão na afirmação e expressão de nossas emoções. Além disso, entendo como primordial a discussão sobre a hierarquização e a categorização na nossa profissão, pois enquanto continuarmos nos (auto) segregando, qualquer luta será vã. Afinal, a quem interessa esse campo de batalha no magistério? Até quando vamos (ter que) nos prestar a esse papel de lutar contra nós mesmos?

Passeamos, neste capítulo, por assuntos diversos, tais como arte, experiências docentes, colonialidade, identidade, mídia, academia, políticas linguísticas e educacionais. Temas esses que perpassam os depoimentos/discursos dos professores e professoras participantes deste estudo e se relacionam com a questão central discutida, qual seja, a invisibilização de docentes de inglês em/de escolas públicas.

Após a leitura desse texto, as interpretações e a tentativa de um engajamento autorreflexivo e da empatia (não passiva), qual é, leitoras, sua parte nesse quinhão? Nós, subalternas - professoras (de inglês) de todos os contextos, acadêmicos, demais profissionais da educação -, queremos, podemos e conseguimos agir? (KUMARAVADIVELU, 2014).

Capítulo IV - Sobre resistências



Figuras 11. Exibição “Call and Response I”, de Brett Murray - South African National Art Gallery. (África do Sul, 2019). Foto: Thalita Rezende.

De acordo com a empresa Warren Editions, curadora da mostra “Call and Response I” de Brett Murray, tal exibição foi uma resposta àqueles que censuraram e tentaram calar a voz do artista sul-africano após sua exposição “Hail to the Thief II” em uma galeria em Johannesburgo. À época, Murray exibiu uma pintura do então presidente da África do Sul, Jacob Zuma, com sua genitália exposta sob o título *The Spear*, em um ato de protesto contra o governo. Em contrapartida, na exibição “Call and Response I”, a mensagem seria a de que liberdade de expressão não é uma garantia, é preciso vigilância e luta. A frase “I must not make political art”, repetidamente escrita no que parece um caderno de caligrafia, remete a uma forma de punição, um castigo comum em escolas tradicionais, no qual o estudante é obrigado a escrever várias vezes a mesma frase afirmando e reforçando seu compromisso de não cometer o ‘erro’ novamente. Brett Murray subverte essa forma de punição e parece desafiar o opressor ao escrever, apenas uma vez, a mensagem “You are a corrupt fuck!”. Emoções de intimidação, conformismo, medo e silenciamento, provavelmente esperadas por quem atacou Murray, parecem não tomar lugar ou construírem raiva e resistência. A própria expressão e compartilhamento da emoção da raiva já é, a meu ver, um ato político de

transgressão e luta do artista. De fato, Boler (1999, p. 7) argumenta que “(...) emoções são também lugar de resistência política e podem mobilizar movimentos de libertação” caso as compreendamos não pelo viés individualista ou da patologização, mas sim relacionadas às culturas, ideologias e relações de poder.

Conforme discutido no capítulo anterior, no contexto dos docentes (de inglês) de escolas públicas, parece haver uma expectativa de que nos sintamos inferiores, desvalorizados, desprestigiados e, conseqüentemente, nos silenciemos. Essa parece ser a regra emocional hegemônica imposta. Contudo, destaco o fato de que nenhum dos professores participantes deste estudo me pareceu se sentir rebaixado, insignificante ou vítima. É claro que ao entendermos a constituição da identidade como um processo híbrido dialógico perpassado pela alteridade e pelo desejo de ocupar o lugar do outro (BHABHA, 1998; MENEZES DE SOUZA, 2004), assumimos que esses discursos se relacionam com a construção das nossas identidades. Entretanto, não interpretei nenhuma fala dos participantes se posicionando como professores “coitadinhos”, “tapa-buraco” e “invisíveis”. Pelo contrário, percebi emoções de indignação e resistência, como a professora Tati relata ter enfrentado e resistido a situações de repressão no ambiente de trabalho ao construir uma “língua emocional” (JIMENO, 2010) diferente do que se espera de uma ‘boa professora’:

Eu estou cansada de ouvir esse negócio de que a gente precisa motivar os alunos. “Ah, o aluno está desmotivado”... Gente, vocês vão me desculpar, mas se eu não estiver motivada, eu não consigo motivar ninguém. Entendeu? Então, assim, eu falo na escola, toda vez que a diretora vem com aquele papinho de “mas os alunos precisam estar interessados na aula”, eu falo “e eu preciso estar interessada em trabalhar” (...) (Tati, Encontro I).

Pelo relato de Tati, a fala da diretora perpassa o que Massumi (2015) chama de “manipulação da dimensão afetiva” ao tentar provocar nos professores a culpa pelo fato de os alunos não estarem interessados nas aulas, em uma tentativa de se isentar do processo pedagógico e anular sua responsabilidade nesse mérito. Em contrapartida, Tati, ao dizer sobre sua desmotivação, rompe essa expectativa de culpabilização, transgride as normas emocionais e anula a relação hierárquica entre professora e diretora, resistindo à cobrança e, possivelmente, construindo vínculos de empatia e encorajamento com colegas docentes.

Massumi (2015, p. 30) nos ensina que “Cada vez mais, o poder funciona mais pela manipulação da dimensão afetiva do que pela imposição vertical de um comportamento adequado ou normal. Assim, o poder não é mais fundamentalmente normativo, como era nas formas disciplinares, é afetivo. (...) A legitimação do poder político, do poder de Estado, não acontece mais pela razão estatal e a correta aplicação do julgamento governamental. Ele acontece por canais afetivos”. Dessa forma, o filósofo argumenta que precisamos aprender a agir politicamente “no mesmo nível”, como o fez Tati ao compartilhar sua emoção – que também é coletiva – no ambiente de trabalho, provavelmente, desestabilizando a regra emocional de culpabilização e silenciamento imposta aos docentes de escolas públicas. Massumi (2015) defende, ainda, que adotemos abordagens políticas “performativas, teatrais ou estéticas” (ibid., p. 34) pelas quais se comuniquem e se construam emoções de resistência. A meu ver, as discussões das antropólogas Jimeno (2010) e Braz Dias (2012b) exemplificam a proposição do filósofo.

Myriam Jimeno (2010) discute a potência política de testemunhos pessoais, apresentações musicais, teatrais e de dança sobre o sofrimento de sobreviventes de grupos indígenas dizimados por paramilitares no “massacre de El Naya” ocorrido na Colômbia em 2001. A estudiosa diz que essa “linguagem emocional” tem construído “vínculos de identidade” com a população em geral e, assim, fortalecido a luta dos indígenas por reparações e justiça. Para a antropóloga, “(...) as emoções são uma linguagem política, não apenas um sentimento íntimo; esta linguagem, ao ser compartilhada publicamente, possibilita comunidades morais sustentadas pela ética do reconhecimento que alimenta a ação política” (ibid., p. 116).

Braz Dias (2012b) relata sobre um tipo de dança sul-africana que marcou a luta antiapartheid e que ainda faz parte de protestos sociais e políticos no país: o toyi-toyi. A antropóloga conta ter presenciado uma manifestação em Johannesburgo onde essa dança se fez presente em 2012 após o episódio conhecido como o “massacre de Marikana”. Trabalhadores de uma mina na área de Marikana iniciaram um movimento de greve brutalmente reprimido pelo Estado com violência policial, o que culminou na morte de aproximadamente quarenta e sete pessoas, contabilizando “(...) o maior número de mortes de civis por ação do Estado sul-africano desde o fim do apartheid” (ibid., p.100). Dias após o massacre, a Universidade de Johannesburgo organizou um ato público para discutir o ocorrido, do qual participaram mineiros sobreviventes, suas famílias e as

daqueles que foram assassinados, amigos, autoridades e lideranças locais etc. Sobre esse evento, a pesquisadora comenta:

A atmosfera era de luto e revolta. Porém, a consternação geral foi, desde o início, expressa em cantos e dança. (...) O som ecoava ao longe: canções de protesto, em forma de canto e resposta, com predominância da língua xhosa. Algumas canções eram ainda herança dos tempos da luta antiapartheid; outras eram adaptadas ao novo contexto. Os movimentos corporais acompanhavam os sons cantados. Centenas de corpos construíam uma totalidade coesa por meio de movimentos sincrônicos. Saltavam, levantando os joelhos ao alto, de maneira alternada. Os pés batiam no chão com vigor, marcando o ritmo. As mãos permaneciam fechadas, firmes. Com a mão direita erguida, executavam um movimento que se assemelhava ao arremesso de uma lança. Foi assim que iniciaram o evento e que também o encerraram – interrompendo o pronunciamento do representante da NUM (National Union of Mineworkers), cuja presença não era bem-vinda, dada a complexidade do envolvimento do movimento sindical nos acontecimentos que culminaram no massacre. Através do *toyi-toyi*, os manifestantes desenharam a estrutura do evento, sua abertura e desfecho, e comunicaram sentimentos e volições (BRAZ DIAS, 2012b, p.101).

Ao se expressarem por meio da dança e dos sons cantados, os manifestantes parecem ter dado o tom do evento, expressando seu luto, fúria, revolta, silenciando quem não gostariam que se pronunciasse e, assim, lutando por justiça. O *toyi-toyi* também é explorado no documentário sobre o apartheid “Amandla! A Revolution in Four Part Harmony” (2002), no qual militantes da luta contra a segregação racial comentam sobre como essa dança era uma “arma utilizada para lutar e provocar medo no inimigo” (BRAZ DIAS, *ibid.*, p. 114). Segundo a pesquisadora, esse documentário mostra o depoimento de um general participante de ações policiais repressoras na era apartheid afirmando que realmente se sentia “apavorado” quando os negros iniciavam seus cantos e dança. Dessa forma, Braz Dias (*ibid.*, p. 115) argumenta que o *toyi-toyi* é uma “dança militante”, uma manifestação artística e, ao mesmo tempo, instrumento de protesto e luta, carregado de “(...) uma multiplicidade de significados”, “(...) dor, consternação, revolta, resistência, esperança, liberdade”.

Em novembro de 2019, participei do festival “*Infecting the city*”³² na Cidade do Cabo, uma iniciativa do *Institute for Creative Arts* da *University of Cape Town* de popularizar as artes, tirando-as das galerias e museus, espalhando-as pelas ruas e diversos ambientes públicos da cidade. Ao longo de sete dias, vários artistas, sobretudo negros, performaram danças, peças teatrais, músicas, exposições de pinturas, murais,

³² Disponível em: <<http://infectingthecity.com/2019/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

enfim, arte nas mais diversas formas, para, “infetar” a cidade, como diz o próprio nome do festival, protestar e provocar a construção de debates, reflexões e emoções sobre temas como racismo, escravidão, ancestralidade, colonialismo, a questão do direito de propriedade da terra, machismo, violência de gênero etc. Essa escolha lexical “infetando a cidade” me remete ao discurso médico da “higienização” na época do apartheid que tentava justificar a retirada de negros dos centros urbanos ao argumentar que eles poderiam espalhar doenças e infectar os africanos, ameaçando assim, a “raça branca” (NAICKER, 2012). Destaco a seguinte intervenção do festival em uma parte movimentada do centro da cidade:

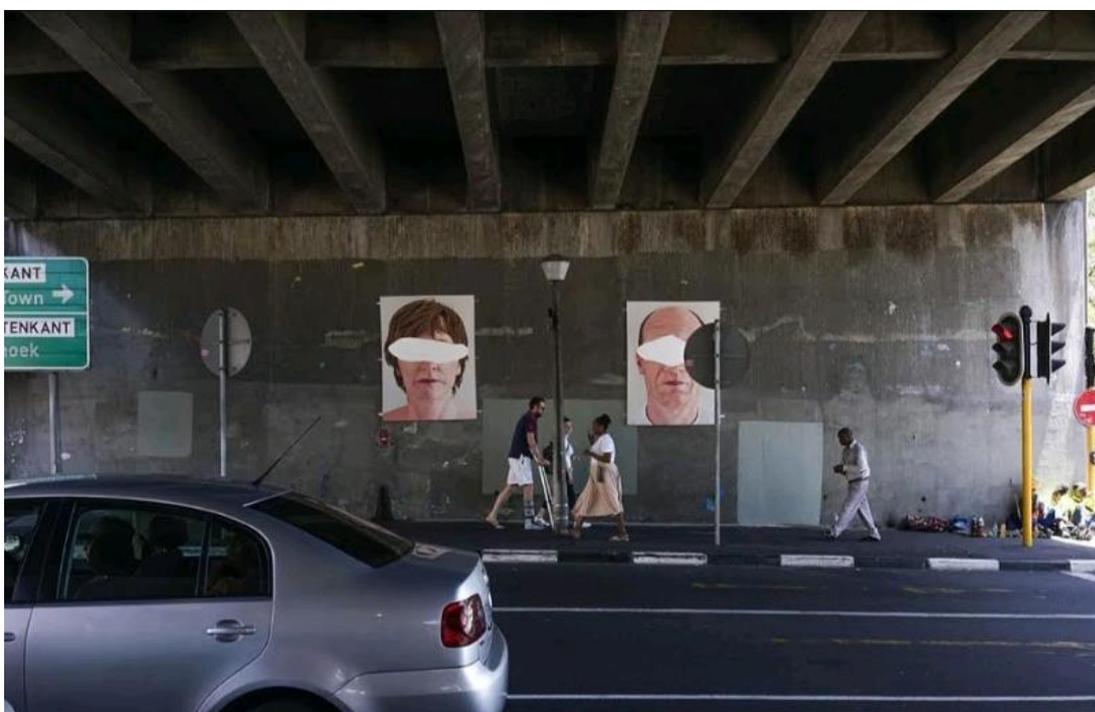


Figura 12. Intervenção pública no festival “Infesting the City”, Cidade do Cabo. (África do Sul, 2019).
Foto: Instagram @infestingthecity_ica.

Embaixo do viaduto, dois cartazes enormes com imagens da face de pessoas brancas com olhos cobertos por uma faixa de tinta, o que me fez refletir sobre privilégio branco e a minha própria incapacidade de enxergá-lo, ou pior, de sabê-lo e me manter calada e inerte. Arte provocando (auto)reflexão, indignação e desejo de mudança.

Seja por meio de exposições artísticas, testemunhos, encenações teatrais, dança ou música o fato é que ao compartilhar, discutir e construir emoções coletivamente, ou seja, tirar as emoções das tradicionais esferas privada e patológica e do dualismo com razão, podemos nos unir e nos fortalecer e, assim, resistirmos, lutarmos por direitos e

justiça, subvertermos regras emocionais e opressões. Cabe, neste momento, repetir o questionamento posto no capítulo anterior: nós, subalternos - professores (de inglês) -, queremos, podemos e conseguimos agir?

Entendemos a noção de agência a partir de Arendt (2009), Ahearn (2001), Priestley, Biesta e Robinson (2013) e Jordão (2010). Hannah Arendt (2009, p.190), em suas reflexões sobre *vita activa*, argumenta que agir significa “tomar iniciativa, iniciar (...) imprimir movimento a alguma coisa” e que a ação é uma das atividades humanas fundamentais, condição básica de existência da humanidade. A ação é “atividade política por excelência” (ibid., p. 17) e “corresponde à condição humana de pluralidade” e é essa pluralidade, esse contato com a diferença, que nos permite agir e nos construir no discurso e na ação. Além disso, “a ação jamais é possível no isolamento. (...) a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela” (ibid., p. 201).

Ahearn (2001) defende o conceito de agência como “(...) a capacidade socioculturalmente mediada para agir”, ou seja, leva em consideração o contexto e as construções locais na produção de sentidos. Dessa forma, a noção de agência não é absoluta, pois está relacionada às construções culturais, sociais, políticas e temporais de determinado sujeito, sua “(...) personalidade, desejo e intencionalidade (...)” (ibid., p. 130). Assim, agência não é sinônimo de livre arbítrio, nem é algo que se tem ou se adquire. Não é totalmente individual nem definido ou subjugado pelas estruturas da sociedade.

Com base nas reflexões de Arendt (2009), Priestley, Biesta e Robinson (2013) desenvolvem uma “abordagem ecológica” para discutirem agência. Os autores comentam que políticas educacionais no Reino Unido mudaram o discurso sobre professor como “técnico executor” para “agentes transformadores” de seus contextos. Segundo os pesquisadores, esse movimento levantou algumas questões como “o que querem dizer por agência de professor” e “o que significa dizer que professores devem ser agentes de mudança”. Diante disso, os pesquisadores decidiram realizar um estudo etnográfico em três escolas do ensino básico na Escócia para compreender como as novas políticas estavam funcionando e quais eram os fatores que propulsionavam a agência de professores. De acordo com a pesquisa, o principal fator para o desenvolvimento da agência dos educadores é o diálogo entre os pares, pois observaram que as escolas nas quais as relações profissionais eram mais horizontais, onde havia se

instalado um ambiente confortável de confiança mútua e uma cultura colaborativa, professores se sentiam encorajados e confiantes para agir autonomamente. Esses pesquisadores assumem, então, a agência de professores não como uma capacidade individual, mas sim como um fenômeno a ser entendido por uma perspectiva ecológica, contextual e, por isso, relacionado a diversos fatores como valores, crenças, e relações de poder. Nas palavras dos autores:

(...) é importante vermos agência não como uma capacidade que reside nos indivíduos, mas sim compreendê-la como algo que é alcançado por meio do engajamento com condições contextuais específicas. Essa abordagem ecológica (...) destaca que atores sempre agem *por meio de* seu ambiente em vez de *em* seus ambientes. (...) Agência, em outras palavras, não deve ser compreendido como algo que as pessoas podem ter; é algo que as pessoas fazem. (...) Compreender agência nesses termos nos ajuda a entender como os humanos são capazes de serem reflexivos e criativos, atuando contra restrições da sociedade, mas também como indivíduos são potencializados por seus meios sociais e materiais (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, p. 189).

Segundo Jordão (2010, p. 439), “(...) a agência desempenha um papel extremamente significativo (...)”, pois “(...) permite a professores e alunos engajarem-se em diálogos críticos com suas próprias práticas de construção de sentidos”. Nesse movimento dialógico que é, sobretudo, discursivo, construímos agência, “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p. 432). Inspirada pelas reflexões de Bhabha (1994), a pesquisadora defende que a resistência e a agência acontecem no “terceiro espaço”, lugar autêntico de criatividade, construção e transformação de sentidos.

Para Monte Mór (2013c), grande estudiosa do conceito de agência no escopo da formação de docentes de línguas estrangeiras, todos os seres humanos têm habilidades de criticar e exercer sua “agência latente”, mas fatores históricos, culturais e sociais podem interferir nessa capacidade. Por exemplo, a pesquisadora explica que a construção da (falta de) agência de professores no Brasil perpassa o colonialismo, as missões jesuíticas e a ditadura militar. No caso de professores de línguas estrangeiras, a importação de métodos de ensino e a obrigação de suas perfeitas execuções e a inconstância de disciplinas de línguas no currículo também se relacionam com a questão da agência.

Com base nessas discussões, considero agência como atividade política coletiva (mas também individual) relacionada a diversos contextos, culturas, ideologias, valores e relações de poder. Não é algo que se possui, mas que se constrói por meio de um processo compartilhado de problematizações e construções de sentidos que acaba por desestabilizar verdades e provocar ação, intervenção. Ainda, para que haja ecologia de agências, deve haver o que Santos (2007a) chama de “ecologia dos saberes”, isto é, um diálogo horizontal entre conhecimentos transdisciplinares, moventes, contextuais, críticos. Considero que a reflexão sobre emoções também seja parte importante nesse processo, pois pode auxiliar na construção desse lugar de questionamento das nossas respostas emocionais, da desestabilização de regras hegemônicas, provocar empatia (não passiva), discussões e ações. Além disso, os próprios discursos emocionais subversivos às expectativas e modulações impostas já são uma forma de resistir, agir e intervir no mundo.

Por exemplo, apesar (e talvez em consequência) dos discursos de invisibilização e marginalização mencionados pelos professores de inglês participantes desse estudo, houve relatos de resistência e desobediência, como mostra a fala de Wander, mencionada no capítulo anterior, em relação a seu questionamento a respeito da imposição de que a verba de paradidáticos fosse majoritariamente destinada para a compra de livros de língua portuguesa. Houve debates similares nessa perspectiva:

Jader: Quando eles tentam fazer essa discriminação com a gente, aí você tem que se impor.

Jana: A gente tem que brigar pela nossa disciplina e não deixar eles acharem que a gente é tapa-buraco.

Thalita: E o fato, por exemplo, da gente ter garantido por lei que a partir de 2016 é só o inglês, né, não fica mais a cargo da comunidade. Então a gente tem garantido por lei o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano, beleza. Só que o que acontece, não sei se cabe nas políticas implícitas, mas o que acontece na realidade, e a gente ouvindo aqui os outros professores acho que é parecido, na nossa prática, nas redes de ensino tem uns discursos assim, tipo o que eu escutei semana passada da minha pedagoga: “Olha, Thalita, o meu filho só sabe inglês porque ele faz cursinho, porque nem na Ciranda [escola particular, nome original omitido] que é onde ele estuda, ele aprende”. Aí eu falei “Peraí, você quer dizer então que o nosso aluno aqui da escola pública não aprende inglês?”. “Não, não foi isso que eu quis dizer”. “Pô, mas se seu filho nem na Ciranda aprende, quanto mais na escola pública onde você é pedagoga, né, inclusive”. Então isso também seria... A gente ter

uma carga horária mais baixa, tudo acontecer na aula de inglês.. é reunião? É na aula de inglês. Ensaio de festa junina? Aula de inglês.

Jader: Quer dar um recado? É na aula de inglês.

Thalita: E aí retomando a fala de Jader sobre a importância da gente se impor, eu concordo com você, “Na aula de inglês não. Pega português que tem cinco aulas, pega matemática que tem seis. Eu só tenho duas. Ou você me dá mais aula ou você me deixa aqui na minha. Vai fazer ensaio em outra aula”. Então, essas artimanhas assim pra gente não conseguir ensinar, sabe assim? Parece que é sabotagem, eu me sinto ...

Tati: Sabotada.

Thalita: Sinto que é uma sabotagem mesmo com o ensino e aprendizagem de inglês.

Sara: É, inglês, né? Pra quê que o menino vai aprender inglês?

Artur: É. Pra quê?

Necker: É porque implicitamente isso vem lá de cima, sendo sabotada a língua inglesa, a língua estrangeira. Então é um faz-de-conta, parece que um complô muito implícito que fica aí décadas e décadas e nada, não chega nada, não muda nada. Como professora de inglês há 23 anos, eu me sinto secando gelo, a gente tá secando gelo.

Artur: Mas existe uma força maior dizendo que nossos alunos não são nada e que eles não precisam aprender inglês. Aí chega na escola “quem é você?”, né? A gente fala que ele pode, ele consegue, mas é difícil.

(Diálogo Encontro II)

O uso de metáforas ao longo desse debate para dizer sobre as emoções e o cotidiano de professores de inglês nas escolas públicas me chamou a atenção. Pontes (1990) afirma, com base na teoria de Lakoff e Johnson, que metáforas são culturais e estão infiltradas na vida cotidiana por meio da nossa linguagem como, por exemplo, no conceito metafórico *tempo é dinheiro*: uma vez que a cultura ocidental considera o tempo um bem valioso, as pessoas são pagas pelo tempo de trabalho cumprido e não pelo volume de tarefa produzida (REZENDE et al, 2013). No caso do debate acima, percebo construções da metáfora *ser professor de inglês em escolas públicas é guerra* quando a todo o momento construímos a oposição nós x eles, quando Jader e eu falamos da necessidade de nos “impor”, Jana comenta sobre ter que “brigar” e defender a nossa disciplina, eu, Tati e Necker falamos sobre “artimanhas”, “sabotagem” e “complô” contra o ensino de inglês.

Semelhantemente, o palestrante e formador de professores do IV Encontro, Douglas, também constrói essa metáfora: “A gente precisa começar a rebater esses discursos de que não se aprende inglês em escola pública. (...) Nós temos que começar a lutar, nós temos que brigar contra isso também”. Nesse contexto de batalha, de adversários, oponentes e inimigos, nós (professores de inglês de escolas públicas, formadores de professores) sentimos a necessidade de lutar e nos defender contra as estratégias de sabotagem criadas por eles (demais professores, chefias imediatas, discursos sobre o fracasso do ensino de inglês em escolas públicas, “forças maiores”). Por vezes, nos sentimos enfraquecidos e “secando gelo”, como se tivéssemos que dispendir uma exaustiva força física e emocional nessa luta de ser professor de inglês de ensinar e aprender essa língua estrangeira em escolas públicas. Os professores parecem identificar esse combate não apenas no cotidiano escolar, uma vez que Necker e Artur dizem que as estratégias, implicitamente, vêm “lá de cima”, de uma “força maior” que diz que “nossos alunos são nada e que eles não precisam aprender inglês” (Artur, Encontro II). Certamente, entram aqui discussões que fizemos anteriormente sobre o inglês ser um bem valioso acessível a apenas por uma elite social e a questão do lucrativo mercado de língua inglesa no Brasil.

Nesse campo de batalha, é preciso resistir e agir. De acordo com o dicionário Michaelis, resistir significa:

1. Não ceder à pressão de outro corpo.
2. Oferecer resistência, geralmente a um poder ou força superior.
3. Não aceitar (algo); negar-se, recusar-se.
4. Manter-se firme; não sucumbir.
5. Agir em defesa própria.

(Dicionário Michaelis online)

Segundo a antropóloga portuguesa Paula Godinho (2017), resistir vem do latim ‘resistere’, que vem de ‘stare’ e significa manter-se de pé, contrariar a gravidade³³. Para nós, professoras e professores de inglês de escolas públicas, como mostra o diálogo acima, resistir é não aceitar os discursos que tentam nos invisibilizar, inferiorizar e menosprezar. É, antes de mais nada, pensar em como fomos e somos cúmplices de

³³ Disponível em: < <https://pgl.gal/paula-godinho-resistir-do-latim-resistere-vem-stare-significa-manter-pe-contrariar-gravidade-seja-esta-na-base-da-nossa-propria-historia-humanos/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

saberes hegemônicos para que, assim, possamos interrompê-los, mas não negá-los, pois esses saberes nos constituem. É nos impor no ambiente de trabalho, identificar e transgredir estratégias de “sabotagem” às aulas de inglês, questionar, não ceder às pressões da indústria da língua inglesa. Além disso, resistir é combater discursos de fracasso e ineficácia do ensino de inglês em escolas públicas, assim como bravamente o faz Tati:

Não sou professora do verbo TO BE. Porque dizem que professor de inglês só ensina verbo TO BE. Comigo não. Eu dou aula de acordo com a grade, com o nível e tal (Tati, Encontro I).

Aliás, a que interesses servem esse discurso de que só ensinamos “verbo TO BE”? A que interesses servem esse discurso do fracasso? Quais são os parâmetros de classificação e categorização? O que seria o “sucesso” nesse caso? Fluência, proficiência linguística, notas altas em testes de Cambridge? Se “do outro lado da linha” temos o fracasso da escola pública, o que está “deste lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2007a)? Os falantes nativos, os cursos livres, as escolas bilíngues, o Conselho Britânico, a Pearson, a Embaixada Americana, as bilionárias “parcerias” público-privadas? Queremos nos igualar a eles? Nossos objetivos, responsabilidade social e ética são os mesmos?

Resistir, para nós, é, ainda, questionarmos as “epistemologias emocionais” (BOLER, 1999) que nos ensinam sobre quem pode sentir e expressar quais emoções: parece-me que no nosso contexto, professores de inglês de escolas públicas devem se sentir incapazes de ensinar inglês, fracassados e inferiores aos professores de outras disciplinas e de outros contextos (universidades, cursinhos, escolas particulares, bilíngues, internacionais), enquanto nossos alunos devem se sentir indignos e impossibilitados de aprender essa língua estrangeira (LEFFA, 2009). A quem interessa essa epistemologia emocional?

Estabelecer parcerias, participar de formações, construir “redes” (Douglas, Encontro IV), estar em contato com colegas de profissão é também subversão à regra emocional de solidão e individualismo no magistério (NÓVOA, 2007), conforme os comentários a seguir:

É muito bom saber que não estou sozinha (Maga, Encontro II).

As interseções, os encontros, as angústias, das desventuras na nossa prática, tornam possível perceber que não estamos sozinhos. O desafio de ser professor numa sociedade pós-moderna é muito melhor juntos (Tis, Feedback do Encontro IV).

Resistência, para nós, é, ainda, manter-nos firmes diante do nosso ofício, agindo coletivamente, em defesa da nossa profissão e de nossos estudantes. É ocuparmos corajosamente espaços onde não nos querem, como nos cursos de pós-graduação em universidades, como aponta o diálogo de Tati, Wander e Amanda:

Tati: Fazendo aqui um comentário sobre mestrado, eu acho tudo muito lindo. Eu tenho uma vontade grande de fazer o mestrado, sempre tive. Só que não é minha realidade por causa de tempo. Ano passado, o nosso secretário de educação foi visitar nossa escola. Entrou na sala dos professores, a gente tava sentado em uma roda, ele sentou assim de frente pra mim. Aí uma professora virou pra ele e falou assim “Fulano, e a nossa licença pra fazer mestrado? Porque a gente que tem duas cadeiras, que trabalha 50h por semana, em que horário que a gente vai fazer mestrado? Larga uma cadeira? Quem vai colocar comida dentro de casa?”. Aí ele falou assim: “Mas eu não vejo como isso pode agregar na nossa educação”. Eu tenho testemunhas, tenho testemunhas. Ele falou isso na minha cara. Ele falou: “Não, não vejo como isso pode agregar na nossa educação”. E ficou sentado lá, maravilhoso, só na pose.

Wander: Ano passado, foi publicado no diário oficial que a partir do ano que vem nossa cadeira pode ser ajeitada pra gente fazer mestrado, foi publicado no diário oficial isso. Só que não se fala em redução, fala ajeitar. Também não fala como isso vai acontecer.

Amanda: Essa mania de não querer que os professores façam mestrado, como o secretário de educação falou, é claro que tem interesse. Quanto mais o professor estudar, mais ele vai pensar, questionar, mais ele vai reivindicar e eles não têm interesse nisso.

(Diálogo Encontro VI)

Resistir nos nossos contextos é também problematizar conceitos tradicionais sobre língua, sujeito e ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas. Corroboramos Menezes de Souza (2019a, p. 247) ao argumentar que a noção de língua como substância e sistema abstrato não faz mais sentido, pois “(...) estamos falando agora de práticas diversas de usos de língua por usuários em contextos diferentes”. Em contraste ao pensamento saussureano, o pensamento pós-estruturalista questiona as noções sistemáticas, dissociáveis e imutáveis de língua, sujeito e realidade (verdade) a partir da consideração da intrínseca relação entre essas dimensões. Segundo Jordão

(2006), isso quer dizer que língua, sujeito e realidade não existem a priori, mas fazem parte de uma complexa rede de interações e relações de poder que os conecta rizomaticamente a ponto de não podermos determinar onde começa um e termina o outro. Os sujeitos são constituídos na e pela linguagem (BAKHTIN, 2014) que, por sua vez, constrói realidades. Há, portanto, diferentes construções de sentidos a partir de diferentes formações discursivas de sujeitos sócio historicamente posicionados (FOUCAULT, 2008). Jordão (ibid., p. 29) afirma que “nossos entendimentos desta dita realidade se fazem na linguagem, que é sempre ideológica (...) e com sua existência baseada em relações estabelecidas culturalmente”. Nessa perspectiva, língua é pensada como um processo cultural, interacional, histórico e ideológico de constituição do sujeito e não mais como uma ponte entre o indivíduo e uma realidade exterior a ele. Sendo assim, a língua constitui, transforma e inventa mundos que não existem fora do sujeito.

Alinhados a esse pensamento, Maturana e Varela (1995, p. 45) pontuam que a natureza do ser humano é “seu ser social, que é seu ser em linguagem”. Nessa perspectiva, estabelece-se a relação do biológico, o social, o racional e o emocional a partir do momento em que os autores consideram que “tudo o que é dito, é dito por alguém” (ibid., p. 69), ou seja, reconhece-se o observador e suas experiências construídas nas relações sociais. Dessa forma, não há realidade alheia ao observador e a seu meio interacional, por isso Maturana e Varela (ibid., p. 60) nos alertam para a “tentação da certeza”, essa herança da modernidade que nos leva à falta de diálogo, de questionamento e ao medo da insegurança, da incerteza, da ignorância.

Dentro dessa perspectiva, pensarmos em uma única língua inglesa padrão cujo dono é o falante nativo (Inglaterra/Estados Unidos) é incoerente, pois “(...) não existe mais língua inglesa no singular. Não é que a língua inglesa foi globalizada, e sim, que ela é de todo mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2019a, p. 246). Precisamos problematizar os discursos que construíram a língua inglesa como “a língua da globalização”, a “língua neutra”, a “língua necessária para escapar da pobreza”, a “língua que dá oportunidades iguais a todos” e a construção histórica do neocolonialismo inglês e da hegemonia política e econômica estadunidense (PENNYCOOK, 2007). Essas narrativas são reafirmadas recorrentemente e espalhadas por empresas e editoras internacionais de livros didáticos e gramáticas da língua inglesa, por editais para estudos no exterior que exigem provas de proficiência específicas na

língua inglesa, empresas que produzem testes padrões de proficiência linguística e até mesmo pela nossa academia, quando, por exemplo, exige-se a língua inglesa “padrão” na escrita de artigos científicos, provas e apresentações orais. Além disso, ao considerarmos que a linguagem constrói realidades (BAKHTIN, 2014), precisamos problematizar se nossos próprios discursos continuam reafirmando essas narrativas coloniais e, assim, dialogicamente, nos construindo, como o fizeram Artur, Lelê e Cris:

Artur: E eu já sentia, assim, particularmente, que eu fazia algo diferente sem saber o que eu tava fazendo. Mas com o pé lá no inglês produto, inglês instrumento. Depois que eu descobri que as coisas que eu falava do tipo “você tem que ter um emprego bom, menino, o inglês vai te colocar pra frente”, tudo mentira, né?

Lelê: Eu também parei de falar isso. Quantas vezes eu falei “gente, se vocês não sabem inglês, ó, vocês tão fora”. Eu não falo isso nunca mais!

Artur: Parei de falar. E os meus melhores amigos, são seis, todos eles são doutores e nenhum deles fala inglês, cara, nenhum deles. (...) Falam francês, são muito bons no que fazem, tanto é que são profissionais em universidades federais, no Ifes, passaram em primeiro lugar, segundo lugar. E realmente, por que eu vou ficar colocando isso na cabeça do meu aluno, coitado? Esse inglês como produto, como instrumento... “Meu filho, aprende o que você quiser, vamos pegar esse texto aqui em inglês, vamos discutir isso”

(Diálogo Encontro VI)

Ao nos depararmos com bell hooks (1994) e seu discurso contra hegemônico sobre a língua inglesa é impossível nos mantermos indiferentes. A pesquisadora norte-americana reflete sobre a dor que seus antepassados escravizados devem ter sentido ao serem proibidos de se comunicar em suas línguas maternas e obrigados a aprender a língua do opressor, neste caso, o inglês. Essa é uma das histórias que não nos contam sobre a língua inglesa. Quantas vezes, histórias e culturas a “língua do opressor” já não silenciou? E quantas não continuam silenciando através da imposição de uma “língua inglesa padrão”? Nesse sentido, a pesquisadora defende que, assim como seus antepassados fizeram, nós também nos apropriemos dessa língua como forma de resistência, ressignificando-a em nossos contextos, nossas necessidades e desejos. Nas belas palavras de hooks (1994, p. 175), “Nós pegamos a língua do opressor e a colocamos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras um discurso anti-hegemônico, libertando a nós mesmos na linguagem”. Chun (2018) também defende que, enquanto professores de língua estrangeira, ensinemos inglês para a construção de discursos anti-hegemônicos, construindo a língua a nosso favor.

Por tudo isso, na tentativa de ressignificar localmente e desconstruir o mito do inglês como instrumento de ascensão social, língua franca/global/internacional, assumimos o inglês que aprendemos e ensinamos em escolas públicas brasileiras como língua estrangeira. Rajagopalan (2010) defende essa postura apresentando a relação entre emoções e línguas naturais, argumentando que “[a]s pessoas comuns atribuem um grande valor emocional à sua língua. (...)”. O pesquisador menciona um episódio ocorrido durante a geração de dados de um orientando de doutorado, no qual um participante professor de português na tribo Kaiowa-Guarani, falante nativo da língua guarani, afirmou “(...) que não lhe dava o menor peso na consciência fazer uma promessa em português e não a cumprir” e explicou essa atitude dizendo que estava “pagando na mesma moeda” o que “o homem branco” fez com seu povo (ibid., p. 218). Segundo o linguista, esse comentário foi inesperado e fez seu orientando repensar a pesquisa sobre “práticas de mudança de código”, pois ficou claro que essa relação não era apenas linguística, mas também emocional. No mesmo sentido, hooks (1994, p. 175) afirma que apesar da opressão pelo uso do “inglês padrão”, ela faz questão de usar o “black vernacular” quando precisa “(...) dizer palavras que fazem mais do que espelhar ou endereçar a realidade dominante”.

Rajagopalan (2010, p. 222) explica que a tradição positivista dificulta a abordagem sobre o aspecto emocional da linguagem, levando à teorização sobre língua e emoção como fenômenos opostos e que essa “(...) ênfase exagerada na dimensão racional da linguagem, acompanhada de uma quase total negligência do emocional, tem criado um profundo fosso entre o linguista e o leigo”, pois, “(...) no que diz respeito à opinião leiga, o fenômeno da linguagem estará sempre imbuído de poderosas conotações emocionais” (ibid, p. 240). Por isso, nossa primeira língua é chamada de “materna”, trazendo a memória afetiva do aconchego, da segurança e do conforto da mãe, do lar, da pátria.

Por outro lado, outra língua que não a nossa “materna” é denominada de “estrangeira”, pois nos remete a não-familiaridade, à insegurança e ao desconforto. Por mais que tenhamos proficiência e fluência em uma língua estrangeira, o “grau de envolvimento emocional” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 220) sempre será diferente, pois a LE sempre nos remeterá a um lugar de distância, não-pertencimento e estranheza, contrastando com o aconchego da língua materna. Isso não é, contudo, um impedimento para a educação em língua estrangeira, apenas precisamos estar cientes das “reações

emocionais à linguagem” (ibid., p. 219), de como estudantes e professores constroem essa relação, como suas emoções se movimentam nessa dinâmica educacional.

Assim como o termo “língua materna” pode aproximar o diálogo com o leigo, acreditamos que o uso de “língua estrangeira” – em vez de “adicional”, “franca”, “global”, “internacional” – movimenta-se no mesmo sentido, uma vez que provoca a discussão sobre o aspecto emocional da linguagem. Além disso, o termo LE não nos afasta da crítica às narrativas coloniais sobre inglês, falante nativo e ao sentido de língua/linguagem como prática social, poder e resistência.

Mas como ensinar e aprender essa tal língua estrangeira na escola pública? Essa é uma pergunta tentadora. Egos podem se inflar à procura de certezas e da melhor receita de métodos, metodologias, abordagens... Entretanto, não trazemos certezas porque não as temos (ainda bem!), mas sim problematizações. Acreditamos que ensinar e aprender inglês precisa fazer e construir sentidos localmente e concordamos com Pessoa e Freitas (2012) ao argumentarem que

(...) já que vivemos em um mundo de contradições, onde a certeza nos escapa a todo instante, devemos utilizar a língua/linguagem para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, assim como propor soluções e contestar as ideias que nos são apresentadas como discursos únicos (PESSOA; FREITAS, 2012, p. 58).

Ao compreendermos que as visões de língua como substância e de inglês como língua global não servem mais para lidarmos com nossos “mundos de contradições”, o ensino linguístico puramente estrutural baseado em dicionários, gramáticas e “livros didáticos cósmicos” (MENEZES DE SOUZA, 2019a, p. 247) não potencializa a natureza política da educação e sua força transformadora (FREIRE, 2000). Corroboramos Ferraz (2018) ao contrastar, com base em Morin (2003), a diferença entre ensino e educação: dentre outras características, ensinar resgata uma visão tradicional na qual o professor é o detentor do conhecimento que tem a função de transmiti-lo ao aluno dentro de uma relação vertical autoritária, o que, em outras palavras, Paulo Freire denomina por “educação bancária” (FREIRE, 2005); educar, por outro lado, abarca “(...) relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes na medida em que o educador não se vê como o detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente” (FERRAZ, 2018, p. 107). Assim como Ferraz (2018), acredito que essa

visão de educação seja mais coerente com a busca pela leitura do mundo e de nós mesmos e pela construção de realidades mais justas e democráticas (FREIRE, 2001).

Dessa forma, Ferraz (2012, 2015, 2018, 2019abc) defende a “educação por meio das línguas (materna ou estrangeira)” ou “educação linguística” construindo uma filosofia que extrapola o ensino automatizado de estruturas linguísticas e que almeja objetivos para além do desenvolvimento de habilidades ou competências linguísticas. É a tentativa de tirar o foco do ensino linguístico estrutural (sem anulá-lo) e de práticas sociais que compõem a educação tradicional, quais sejam, as relações verticalizadas, as concepções disciplinares da escolarização, a docilização dos corpos (FOUCAULT, 2014) e das emoções, a separação mente e corpo, o apreço exacerbado pela razão para perceber os contextos histórico, cultural, econômico, político, social e, sobretudo, os **sujeitos** envolvidos no processo educacional, seus corpos e suas emoções.

Em meio a diversas críticas sobre a escola e seus sistemas educacionais pautados em filosofias tradicionais (FREIRE, 2005; MOSÉ, 2013), sobre a instituição escolar como lugar de legitimação e reprodução da cultura hegemônica (BORDIEU; PASSERON, 1992) e disciplinarização (FOUCAULT, 2014; TRILLA, 2006), Dussel (ibid.) defende a precariedade da escola como algo a ser elogiado. Para a pesquisadora, a instabilidade e o inacabamento do espaço/tempo escolar são fatores a serem exaltados, uma vez que é esse espaço de imperfeição que permite a construção coletiva, a crítica e a subversão. Isso não quer dizer que a autora desconsidere as críticas acima mencionadas, porém se desloca dessa discussão para dizer das potencialidades da escola para a transformação social, especialmente no contexto contemporâneo de “informações sem fim”. Nas palavras da autora:

O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (DUSSEL, 2017, p. 109).

Corroboro a pesquisadora ao argumentar que a escola é lugar de heterogeneidade, problematização, convivência com diferenças e, dessa forma, espaço de potência para o debate e a construção de sentidos múltiplos, ao contrário de “novas autoridades que se levantam para tomar o lugar da escola: as mídias digitais, a autoaprendizagem, as instituições educativas “feitas sob medida” (DUSSEL, ibid., p. 87). É a possibilidade do

acesso, da reformulação, da crítica e do questionamento que confere à instituição escolar uma potência de (re) construção social. Giroux (1997, p. 158) também defende as escolas como “(...) instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica”.

No nosso caso, devemos, ainda, problematizar a dicotomia imposta sobre o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas públicas e em curso de idiomas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; LIMA, 2011; BARCELOS, 2011; FORTES, 2017). O palestrante Douglas teceu interessantes provocações sobre esse assunto em um dos nossos encontros:

Não tem como a gente continuar com essas comparações entre escola pública e curso de línguas, comparar escola pública com escola privada, com centro de línguas. São coisas completamente diferentes, com objetivos diferentes, com tudo diferente. E o que eu estou sempre brigando é: em oito anos de inglês na escola o aluno não sai fluente. E não vai sair mesmo. Então, gente, vamos acabar com essa história “Nossa, mas o aluno estuda oito anos de inglês na escola e não sai fluente”. Não vai sair! Não tem que sair! E não é o objetivo. O objetivo é sensibilizar, é fazer ele se apaixonar pela língua, aprender língua, e aí sim daí pra frente... Eu acho que esse é um desafio nosso, a gente rever em nós essa culpa que nós temos de ter que ser 100% inglês. Quem falou isso? Quem inventou isso? Porque a gente às vezes compra discursos e é muito difícil da gente largar mesmo. Eu acho que a gente faz um trabalho maravilhoso dentro do que a gente consegue (Douglas, Encontro IV).

Gostaria de enfatizar, apoiada no excerto acima, que é nosso dever pensar sobre as diferenças entre os contextos, objetivos e responsabilidades sociais e professores de inglês de escolas públicas e instrutores de cursos de idiomas. Nosso compromisso enquanto servidores públicos é primordialmente com a formação cidadã dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa (MONTE MÓR, 2013a). Essa é a principal divergência entre ensinar inglês em escolas públicas e em cursos livres, o que faz cair por terra as narrativas neoliberais acerca da língua inglesa e as possíveis cobranças sociais por entrega de fluência e proficiência linguística.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.91) afirmam que os objetivos do ensino de línguas em escolas regulares são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas, uma vez que “(...) a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. Sobre esse ensino em

escolas regulares, o palestrante Douglas debateu sobre o conceito de “sensibilização linguística” (MENEZES DE SOUZA, 2019a):

Dá para você fazer uma sensibilização linguística que envolve, por exemplo, o aluno se apaixonar por inglês, se apaixonar por espanhol. Pode ser a primeira vez que ele teve uma aula de inglês que fez sentido para ele. Daqui a pouco ele vai chegar na casa dele, vai vir uma música e vai falar “Opa, perai, essa música aqui em inglês me interessou” ...Porque antes ele tinha aversão: “Eu não vou aprender, eu não sei, eu odeio” (Douglas, Encontro IV).

Dessa forma, o foco passa a ser a “sensibilidade linguística” (MENEZES DE SOUZA, 2019a), a observação e apreciação das diferenças nas línguas e, assim, das diversas formas de se expressar e viver e não mais na cobrança por proficiência linguística. A professora Paula parece ter se sentido aliviada com esse debate:

Me senti muito feliz pela contribuição do tema que o Douglas trouxe. A questão da sensibilização linguística me traz alívio, pois existe muita cobrança pela fluência dos alunos mesmo com recursos materiais e de tempo muito limitado (Paula, Feedback do Encontro IV).

A partir dessa discussão, proponho a reflexão sobre a potência da imperfeição do ensino de inglês em escolas públicas para a construção coletiva de uma educação em inglês. Com base em Dussel (2017), assumo a precariedade como prerrogativa do elogio, isto é, o que chamam de “fracasso” poder ser, na verdade, potência para que o ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas extrapolem o âmbito linguístico estrutural, a transferência e o depósito. Nas aulas de inglês na escola pública, cabem, por exemplo, discussões sobre nós mesmos, nossa comunidade e nossa sociedade. Cabem os sonhos, as emoções e as transformações. Todas as vozes podem e devem ser consideradas e valorizadas, pois há a possibilidade real de relação dialógica entre professor e aluno (FREIRE, 2016), assim como relata assim como o professor Artur:

Teve um dia que eu fui trabalhar um texto que falava que as escolas do futuro serão maravilhosas, pois usaremos computadores e internet na sala de aula. Aí eu perguntei assim: “gente, vocês acham que essa escola vai ser maravilhosa mesmo?”. Aí vira uma aluna e fala assim: “escola maravilhosa tem que ter professor bom e aluno bom, nem precisa ter internet”. E eu falei: “e a nossa escola de agora? Escola maravilhosa é essa daqui, que a gente tá construindo, a gente tá aqui, que professor não falta, aluno não falta”. Aí os olhinhos começam a pipocar, eles querem falar também. Lembro também de uma vez que eu estava ensinando sobre estações do ano e pedi pra os alunos

desenharem uma imagem do inverno. E eles desenharam aquele bonequinho de neve. Aí eu falei “gente, a gente mora aqui no ES, nesse calor. Alguém já viu esse bonequinho aqui, pelo amor de Deus?”. Aí eu conversei com eles. Pois é, é essa cultura americana que tá dentro da gente e toda vez que a gente vai representar o frio tem que ter esse bonequinho. E onde que a gente vê esse bonequinho? Nosso frio aqui é 20 graus. Aí eles começam a pensar. E assim a aula rende. As estagiárias ficam assim “gente, eu nunca vi uma aula igual a essa”. E eu falo “aprende, minha filha!” (Artur, Encontro VI).

A aproximação entre conteúdo curricular, os contextos, os sujeitos envolvidos na educação, a abertura para o questionamento e a reflexão, para o compartilhamento e construção de emoções, subversão às regras emocionais hegemônicas, a compreensão de si e do outro e da sociedade é potencializado no espaço inacabado da escola pública. Além disso, a imperfeição do nosso inglês, dos falantes não-nativos, deve ser assumida e elogiada porque rompe com o mito do falante nativo e as opressões dessa ideologia, como comenta Cris:

Aceito meu inglês brasileiro. Pode não ser o perfeito, mas ainda é inglês
(Cris, Feedback do Encontro IV).

É por tudo isso que elogiamos a educação em inglês nas escolas públicas, por sua potência de construção de uma educação em língua estrangeira que assuma os sujeitos como centro do processo educacional, que seja real, problematizadora, transformadora e transgressora a partir da resistência e da ressignificação de língua inglesa nos diversos contextos e práticas sociais.

Para além da sala de aula, acreditamos ser importante expandirmos nossos olhares para contextos mais amplos, conforme discutem Best e Kellner (1998) e Duboc e Ferraz (2018). Corroboramos os autores ao defenderem que a luta em âmbitos macro políticos é tão necessária quanto nos micro políticos, pois, no nosso caso, nem tudo depende do professor e sua práxis, há um limite de possibilidades imposto pelo próprio sistema educacional.

Segundo Monte Mór (2013), historicamente, pesquisas na área de ensino de idiomas e de formação docente se pautaram prioritariamente em discussões acerca de metodologias “considerando-se os vários desafios que essa docência representava para os que seguiam e seguem a profissão: ter proficiência no idioma estrangeiro a ensinar e, ao mesmo tempo, conhecer maneiras de realizar esse ensino de forma bem sucedida” (ibid., p. 219). Por outro lado, entendemos a relevância e urgência da discussão sobre

“questões linguísticas, ideológicas, culturais e sociais evidenciando o papel político a ser evidenciado e redefinido na área” (ibid., p. 220).

Um exemplo de pesquisa que debateu mais amplamente questões macro políticas no ensino de inglês é o estudo de Maciel (2013) cujo principal foco foi a discussão e a construção de sentidos a partir de documentos oficiais locais e nacionais sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio público. A partir dessa reflexão e da valorização do conhecimento local, alguns conceitos presentes nos documentos foram problematizados - letramentos, competências e habilidades, inclusão/exclusão – e, segundo o pesquisador, as práticas pedagógicas das professoras participantes foram ressignificadas a partir do planejamento coletivo. Maciel (ibid.) pontua que a partir da discussão sobre as legislações, especificamente das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) “(...) houve o deslocamento da preocupação das professoras com relação ao ensino da língua com enfoque no aspecto linguístico para o compromisso em se conciliar o ensino da língua inglesa com o aspecto educacional” (MACIEL, 2013, p. 254) e que essa mudança foi percebida pelos alunos.

Apesar de esse estudo ter trazido ao debate políticas linguísticas por meio da “formação de professores via documentos oficiais” (ibid., p. 110), a discussão parece ter tido como foco/finalidade a reflexão/mudança na prática das professoras em sala de aula. A ação política do professor de escola pública em contextos macro, como na elaboração de políticas, atuação em Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação, por exemplo, parece não ser considerada. De fato, a tradição hierárquica do magistério nos leva a compreender a atuação do professor de escola pública restrita ao contexto micro da sala de aula, uma vez que, culturalmente, não somos tidos como profissionais potentes e capazes de promover rupturas ao sistema. Tal feito é creditado a pesquisadores e professores vinculados a universidades, fontes de produção de teorias a serem executadas por docentes de outras esferas (CELANI, 2001; FÁVERO; TONIETO, 2010), conforme discutido anteriormente.

Best e Kellner (1998) defendem o diálogo entre políticas modernas e pós-modernas a fim de que possamos construir um novo paradigma para o mundo contemporâneo. Os autores pontuam que na década de 60 se deu a virada pós-moderna na política a partir do fracasso do modernismo e dos ideais totalizantes do Iluminismo de liberdade, igualdade e justiça. As políticas pós-modernas inspiraram-se, segundo os

autores, em movimentos sociais que eclodiam e em teorias que emergiam na época. O ideal desse movimento era a luta por visibilidade e voz a grupos que haviam sido apagados em prol da luta por direitos universais iluministas. Nesse cenário, o objetivo de mudança macro política foi substituído por uma “micropolítica de transformação local e subjetividade” na qual o foco era a luta por afirmação identitária e direitos de grupos específicos, como os movimentos feminista e negro, cada um lutando por seus interesses.

Diante disso, os pesquisadores defendem a integração entre essas duas visões, uma vez que “ambas as dimensões são importantes para as lutas do presente e do futuro” (BEST; KELLNER, 1998, p. 15). Eles pontuam que, por um lado, a política modernista tende a ser essencialista e, por isso, não cumpre as promessas totalitárias de democracia, solidariedade e direitos universais. Por outro, as lutas pós-modernas tendem a focar as lutas locais, as subjetividades e a desprezar o contexto macro político e social, atuando apenas no âmbito micro. Diante dessas divergências, os pesquisadores se posicionam contrariamente à dicotomização, uma vez que ambos os paradigmas separadamente não dão conta das demandas. Dessa forma, defendem um “pós-modernismo reconstrutivo” construído à base de alianças, do diálogo e da solidariedade que resgate os ideais de justiça, transformação e emancipação social da tradição moderna, ou seja, a luta em níveis macro por mudanças estruturais, mas que também dialogue com as lutas micropolíticas pós-modernas pela subjetividade, diferença, pluralidade e respeito.

Alinhados a essa discussão, Duboc e Ferraz (2018) refletem sobre a importância da atuação de professores em âmbitos micro contextuais, mas também no cenário macro político, movimentos tão necessários em tempos de avanço de políticas educacionais neoliberais. Diante disso, os pesquisadores afirmam que “a posição unilateral que apenas favorece lutas locais não parece ser suficiente (...)” (ibid., p. 21) e, mesmo atuando nas “brechas” no currículo (DUBOC, 2012), nos “momentos críticos” nas aulas (PENNYCOOK, 2004),

(...) nos encontramos em um momento no qual acabamos nos questionando se essas práticas locais são suficientes se considerarmos que uma das responsabilidades chave da educação crítica está relacionada à justiça, democracia e mudança social (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 21).

É importante ressaltar que os autores não descartam o esforço no âmbito micro, a atuação contextualizada em escolas e salas de aulas, apenas alertam para a ineficiência da dicotomização entre relações e políticas locais e amplas, ressaltando a importância da atuação em níveis macro da educação. Para tanto, propõem ações como participação no planejamento ou na construção de políticas educacionais e atuação na indústria de livros didáticos e defendem que temos de circular em agências institucionalizadas na luta por uma educação linguística inclusiva e democrática, pois sem essa mudança sistêmica, as rupturas epistêmicas dificilmente acontecerão. A esse respeito, Rojo (2013) alerta para o fato de que

Temos que levar em conta que nossa atuação nas políticas públicas e sua possível eficácia está contida e delimitada não somente pelas mazelas do próprio Estado-nação (..), mas também pelo próprio funcionamento das práticas interestatais que têm por agentes organizações internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e instituições financeiras multilaterais (empresas multinacionais, por exemplo). Ou seja, nossa atuação neste campo de práticas está de saída limitada por forças centrífugas. Desde que adentremos esse campo com consciência disso, nossa ação poderá ser mais estratégica (ROJO, 2013, p. 77).

Por tudo isso, para além da atuação em nossas escolas e salas de aula, outra forma que encontramos de resistir e lutar foi a escrita coletiva de um documento a ser compartilhado com conselhos municipais e estaduais de educação. Essa ideia surgiu enquanto discutíamos sobre políticas educacionais locais e nacionais e percebemos a lacuna nos documentos em relação à legislação sobre ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir desse debate, decidimos escrever uma espécie de “manifesto de professoras/es de inglês de escolas públicas” e, assim, espalhar nossas vozes, emoções, questionamentos e problematizações para as comunidades escolares, conselhos de escola, conselhos de educação, secretarias de ensino e câmaras municipais, conforme o seguinte excerto:

Thalita: Vamos escrever esse documento e mandar pros conselhos de educação?

Beth: Cansei de ficar ensaiando jogral. Vamos, por favor, não aguento mais.

Magali: A gente podia fazer uma fala na câmara dos vereadores.

Wander: Podemos também entrar com pedido de esclarecimento nas secretarias de educação. Por que as aulas de inglês dos anos iniciais estão sendo cortadas da grade? Por que nossa carga horária é menor? Quantos professores de inglês temos, de fato, nas redes? E aí protocolamos o documento pra eles gerarem provas contra eles.

Iniciamos a escrita coletiva desse manifesto, porém precisamos do apoio de outros professores, demais profissionais da educação, de associações de linguistas aplicados, da comunidade acadêmica, enfim, para atuarmos nesse nível macro. Gostaríamos de poder contar, leitores, com a sua valiosa contribuição na leitura, interpretação, análise e redação desse documento disponibilizado em uma plataforma online³⁴.

Todo esse movimento de resistências foi construído em um ambiente de formação *com* professores de escolas públicas, conforme reflete Magali:

O título não é formação *de* professores, é formação *com* professores. Porque eu acho que a relação que a universidade tem com a escola muitas vezes é hierárquica, né? Que a universidade tá assim num patamar mais alto do que a escola. E na verdade não é. É a escola que informa pra gente as demandas e a gente que aprende. Quem está na universidade é que tem que aprender com a escola, né? (...) Assim, a Thalita colocou as duas instâncias numa relação mais horizontal, num patamar mais igual. Porque a gente tá junto, né? A universidade com a escola. Então eu acho que a grande contribuição desse curso pra mim foi de pensar essas duas instâncias trabalhando em conjunto e não a universidade falando para a escola ou sobre a escola, mas com a escola (Magali, Encontro VI).

De fato, um dos objetivos da nossa proposta era fazer essa ponte entre escola pública e universidade, uma aproximação entre esses dois mundos que parecem tão díspares (TELLES, 2002), mas que, como pontua Magali, deveriam ter um diálogo mais próximo e horizontal. Contudo, conforme discutido anteriormente, o fato é que há uma hierarquia de importância, valor e status social no magistério a começar professor da escola pública ocupando a pior posição até o professor universitário que ocupa o topo da pirâmide. Para ilustrar essa disparidade, trago o exemplo da minha avó que sempre me falava “Minha filha, você tem que estudar e fazer um concurso” e eu respondia “Mas, vó, eu sou concursada. Sou professora efetiva de uma rede municipal de educação”, e ela replicava “Sim, mas eu estou falando de concurso de verdade”. Esse tal “concurso de verdade”, para a minha avó e para muitos, é o cargo de professor universitário. Certamente isso tem relação com o superior salário de professores universitários em

³⁴ Disponível em: < https://docs.google.com/document/d/1GNcII5Groe-pm6W8x0JJEN_uNfyOu7-yiVMd00u4s30/edit?usp=sharing>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

relação aos de escolas públicas, isto é, o prestígio social em sociedades capitalistas atrelado à acumulação de bens. A professora Tati sinalizou essa hierarquização ao dizer:

Professor de universidade é elite, né? UFES é elite. A gente não é elite, a gente é visto como nada (Tati, Encontro VI).

Algo que sempre reparo é a forma como professores se apresentam. Em geral, se a pessoa é professor de escola pública, a resposta para no “Sou professora”, por outro lado, quando se é “concurado de verdade”, a resposta é mais completa “Sou professora universitária”. A necessidade de apagar o embaraço marcado pela locução adjetiva “de escola pública” é inversamente proporcional à pressa de afirmar o lugar de prestígio “da universidade tal”. Paradoxalmente, é irônico perceber como professores de escola pública são lembrados e valorizados por professores universitários quando se trata de desenvolvimento de suas pesquisas. Muitas vezes, estudos que circulam apenas no meio universitário, em congressos, publicações que inflam “a indústria Lattes” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018), mas que não retornam às escolas públicas e seus professores. Concordo com Telles (2002, p.93), ainda, ao destacar que “Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica (...)”. Magali e Artur discutiram sobre isso:

Magali: Às vezes a gente vai lá na escola “Oi, tudo bem? Posso te acompanhar?” Aí a gente assiste as aulas, faz nossas observações e dá tchauzinho e nunca mais volta. E isso é muito sério.

Artur: Eu questionei isso com a Thalita. Falei “Thalita, tem tanta coisa produzida sobre a escola pública, mas eu nunca vejo nada como produto final de vocês aí dessas pesquisas. Não voltam para a escola. Cadê esses estudos que a gente não vê?”

(Debate, Encontro VI).

Há tantas discussões sobre docentes de escolas públicas, suas práticas, identidades, etc., mas tão poucas pesquisas sobre professor de escolas particulares, cursinhos, faculdades privadas. Mais raros ainda são estudos que tenham professores universitários como sujeitos de pesquisa (terreno proibido?). Cabe ressaltar, entretanto, valiosos esforços de reflexão autocrítica de formadores de professores (SILVA; ARAGÃO, 2013; BARCELOS, 2010) como parte, sobretudo, do movimento de educação crítica do “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”

³⁵(MENEZES DE SOUZA, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2019b; FERRAZ, 2018; FERRAZ; MATTOS, 2019; FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; FERRAZ; FADINI; FERREIRA; REZENDE, 2019; DUBOC; FERRAZ, 2018; PESSOA, SILVESTRE, MONTE MÓR, 2018; ONO, 2017; FORTES, 2017; FERRARI, 2017).

Essa cultura da hierarquização no magistério, muitas vezes, permeia as formações continuadas oferecidas a professores (de inglês) de escolas públicas - por docentes universitários, profissionais lotados em secretarias de educação ou em outros contextos - quando o objetivo final dos cursos é a mudança na prática dos participantes e não uma construção coletiva de saberes, reflexões e sentidos. Corroboramos Nóvoa (2007, p.11) ao argumentar que

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2007, p. 11).

Enquanto não rompermos as narrativas coloniais de hierarquização onde o formador sabe mais e o professor da escola pública menos e as epistemologias emocionais de inferiorização e superioridade, oferecer e participar de cursos de formação continuada será “de grande inutilidade”.

Uma vez que não temos muitos espaços de colocar nossas vozes, nós, professoras e professores participantes deste estudo, gostaríamos de propor, a seguir, um bate-papo muito honesto com formadores de professores que oferecem cursos de formação continuada para docentes (de inglês) em serviço na educação básica, estejam esses formadores localizados em universidades ocupando cadeiras em cursos de licenciaturas e pedagogia, em secretarias de educação, em cargos de chefia pedagógica e onde mais estiverem. Acreditamos que essas parcerias para formações continuadas sejam extremamente necessárias. Contudo, gostaríamos de problematizar algumas questões que nos afligem, nos unindo em um apelo em um texto que ecoa várias vozes:

³⁵ Disponível em: <<http://letramentos.fflch.usp.br/iv-encontro-do-projeto-nacional-de-letramentos>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

Prezados formadores de professores,

Não se sintam especiais e benevolentes por “oferecerem” formações continuadas para professores de escolas públicas, pois isso faz parte da responsabilidade social e ética do trabalho de vocês. Além disso, não nos caracterizem a priori de acordo com narrativas dominantes, colocando-nos na caixa de “professores (de inglês) de escolas públicas” e assumindo-nos como trabalhadores braçais do “pó de giz” que “têm deficiências que deverão ser sanadas” por vocês, professores universitários (TELLES, 2002, p.96) e outros profissionais da educação. Não nos olhem e se olhem de acordo com as regras emocionais postas pelos discursos hegemônicos: coitados, fracassados e inferiores x vitoriosos e superiores. É urgente descolonizarmos nossas relações. Vamos nos conhecer, discutir sobre nossos contextos, construir relações horizontais.

Outra coisa, não anseiem obsessivamente por modificações nas nossas práticas e metodologias, enxergando-nos como executores das teorias elaboradas e pensadas por vocês. Que os números, a produtividade e os rankings não sejam os objetivos. Por que iríamos confiar em vocês e seguir suas prescrições? Por que vocês falam de acordo com tal autor e tal teoria? Por que está escrito no livro importante ou publicado em uma revista qualis A1? Não desejem que reproduzamos o conhecimento e a sabedoria acadêmica, afinal sala de aula é surpresa, espaço de construção coletiva entre professores e estudantes, nossas histórias, emoções, desejos. Vamos aprender e refletir juntos. Também temos nossos conhecimentos e sabedorias a compartilhar. Em vez de, ao final dos cursos, pedirem-nos para falar sobre como aprendemos com vocês, que tal exercitarmos também o outro lado? O que vocês aprenderam com a gente?

Não pensem que somos incapazes de ler textos teóricos, de debater e produzir teorias, assim como não achamos que vocês são incapazes de discutir sobre a prática docente na educação básica (mesmo que alguns formadores nunca tenham assumido salas de aula em escolas públicas). Aliás, que tal tentarmos romper essa hierarquia e esse binarismo teoria *versus* prática?

Outra reflexão urgente: para quem são essas formações continuadas? É para nós todos, para o fortalecimento da educação pública, para a sociedade? Ou são apenas obrigações a serem cumpridas? Servem apenas para prestar contas às chefias, inflar egos e garantir publicações de artigos dizendo de como a formação foi

maravilhosa e serviu para que os professores da educação básica aprendessem com os formadores, tornando nossas práticas mais “eficientes” e “produtivas” nas escolas?

Nossas falas são legítimas e não devem ser ouvidas como “mimimi”, “desabafos que enchem balde de lágrimas”, como já ouvimos por aí... Os momentos de formação podem ser importantes para vocês também compartilharem suas emoções. Vamos refletir sobre o preconceito construído culturalmente nos discursos sobre emoções como algo individual, pejorativo, inferior, desnecessário. O compartilhamento, construção e problematização das nossas emoções é parte importante e necessária das reflexões e transformações.

Tentem não delimitar previamente os programas, vamos planejar e fazer juntos, de forma colaborativa. Mas que seja de verdade. Não achem que nos enganam solicitando sugestões sobre temas, dinâmicas que, no final das contas, serão ignoradas. Que não iniciemos em A para alcançar Z. Esses objetivos pré-estabelecidos só servem para nos frustrar a todos. Afinal, voltamos a perguntar, para quê e para quem são as formações continuadas?

Corroboramos Nóvoa (2007, p.6) ao afirmar que “Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. Que percorramos os caminhos juntas (os) e abracemos o imprevisível. Que possamos contar umas com as outras. É o que, esperançosamente, desejamos. Resistamos juntas!

(Texto de autoria coletiva dos participantes da pesquisa, 2018).

Assim como a expressão de emoções do artista Brett Murray na exibição “Call and Response I” é, para nós, um ato político de resistência, esperamos que as emoções compartilhadas nesse texto coletivo provoquem, movimentem e construam lutas e transformações.

Considerações Finais

*Beginning of a new life,
Ending of the old
Security found with another,
Fear of loss
Happiness at its arrival
Sorrow at its delay
Calm acceptance
Exciting embrace
(...)*

Angela Davis, *Beginning a new life*

For within structures defined by profit, by linear power, by institutional dehumanization, our feelings were not meant to survive. Kept around as unavoidable adjuncts or pleasant pastimes, feelings were meant to kneel to thought as we were meant to kneel to men. But women have survived. As poets. And there are no new pains. We have felt them all already. We have hidden that fact in the same place where we have hidden our power. They lie in our dreams, and it is our dreams that point the way to freedom. They are made realizable through our poems that give us the strength and courage to see, to feel, to speak, and to dare.

Audre Lorde, *Poetry Is Not a Luxury*

A cada fechamento de um ciclo, apresenta-se a possibilidade para o novo. Alcançamos a parte final deste estudo sem conclusões, afirmações ou verdades, mas, espero que a leitura tenha provocado inquietações, discordâncias e que, assim, continuemos promovendo o diálogo sobre emoções na academia.

Trazer esse tema para a tese e torná-lo o principal assunto do estudo foi um desafio, ainda mais na tentativa de problematizá-lo a partir de considerações filosóficas, biológicas, psicológicas, estruturalistas e pós-estruturalistas. Questionar emoções em uma academia ainda tão rígida em relação à razão e à cientificidade é arriscado, mas acredito ser um movimento necessário para compreendermos melhor o que sentimos, por que sentimos, a que interesses servem nossas emoções e, assim, retirarmos esse tema dos âmbitos da irrelevância, individualidade, patologia, e desconstruirmos narrativas emocionais hegemônicas opressoras.

Corroboro Maturana (2001) e Santos (2007) ao dizerem sobre a relação entre ciência, interesses e desejos de pesquisadores, isto é, a dimensão emocional do conhecimento e, por isso, aceitei e declarei minha subjetividade na construção deste

estudo, tentando um exercício de tensionar-me entre autorreflexão e autocrítica, formalidade e informalidade, pesquisadora e educadora, mulher. Mesmo assim, entendo os riscos dessa iniciativa em um meio que preza pela objetividade e racionalidade.

Da mesma forma, compreendo a herança de narrativas hegemônicas emocionais, patriarcais, positivistas, racistas e neoliberais na minha própria formação pessoal e profissional e as aceito em um movimento constante de tentativa de desaprendê-las (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011). Contudo, certamente, pensamentos dicotômicos abissais (SANTOS, 2007a) e discursos hegemônicos a respeito de emoções (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005), dos quais tentei me desvincular, se fizeram presentes nas discussões, mas acolho essas contradições como marcadores dos contextos nos quais fui educada e como parte de processos de desconstruções.

Ao problematizar sobre nossas emoções, espero que este estudo aproxime acadêmicos e leigos, universidade e escola pública, professores da educação básica e do ensino superior, enfim, ciência e sociedade. Espero também que as fundamentações teóricas e epistemológicas tenham mostrado que minha grande preocupação foi questionar emoções no âmbito da docência, tratando de questões gerais como a cobrança e a expectativa do amor ao magistério, da culpabilização em relação às professoras, mas também de assuntos particularmente relacionados a professores de inglês de escolas públicas – apesar de todos estarmos imbricados nessa discussão – como a invisibilização e a inferiorização, até movimentos possíveis de resistências e lutas por meio das nossas emoções. Quanto mais quiserem reprimir e calar nossas emoções, mais as expressaremos e juntas, por meio delas, lutaremos contra opressões.

Por vezes, a cultura da individualidade e da competição na academia nos faz esquecer que a construção do saber é coletiva e colaborativa. Menezes de Souza (2019b, p.167), sabiamente, pontua que “Quando um doutorando termina a tese ele acha que a tese foi produto dele, já sai pelo mundo citando a sua própria obra. Aquela obra é fruto do suor de várias pessoas, não só dele e de seu orientador, mas também do grupo do qual o doutorando fez parte, das bibliotecas que ele acessou”. Dessa forma, sem isentar minha responsabilidade no processo, reconheço que este estudo, desde a decisão pelo tema até a finalização da escrita, foi “fruto do suor de várias pessoas”, um processo coletivo entre mim, o orientador da pesquisa, os autores das leituras que realizei, os colegas com as quais discuti o assunto fosse na universidade ou em outros contextos,

meus familiares e amigos e as professoras e professores do curso de formação que construímos.

Conviver, dialogar e compartilhar com os participantes da pesquisa foi valiosíssimo. Concordo com Nóvoa (2007) ao defender que

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2007, p.9).

A experiência formativa colaborativa com outras professoras e professores de redes públicas foi transformadora e me mostrou a potência do diálogo, da reflexão coletiva e da construção de uma verdadeira comunidade profissional. Para Menezes de Souza (2019b), “toda identificação é estratégica” e, acredito que, nesse coletivo que formamos, assumindo-nos como professoras/es de inglês de escolas públicas, essa identificação tenha nos fortalecido e construído emoções de resistência e luta.

Nesse movimento colaborativo, não me senti só no processo de escrita deste texto, pois sinto que minha voz se une a dos participantes em um desabafo a respeito de questões que tínhamos vontade de discutir e reflexões que gostaríamos de provocar. Parafraseando Audre Lorde (1985), posso afirmar esta tese me deu força e coragem para ver, sentir, falar e me atrever.

O medo e a insegurança também me acompanharam ao longo dessa escrita, por vezes a impossibilitando, mas, por outro lado, impulsionando-a. Em diversas ocasiões, senti meu coração batendo mais rápido enquanto escrevia, como se estivesse vivendo um processo de êxtase. Outras vezes, encontrava-me em completo desespero e frustração, principalmente, por acreditar que não conseguiria corresponder às expectativas da academia em relação à escrita de uma tese.

Discursos em torno do percurso acadêmico da pós-graduação, sobretudo do doutorado, podem ser assustadores e desmotivadores quando, por exemplo, enaltecemos e endeusamos aquele que traça esse caminho, como se o título de doutor e a escrita de uma tese declarassem o sucesso pessoal e profissional do indivíduo. Por falar em emoções, essa construção social também pode levar estudiosas e estudiosos a sentirem seus egos inflados após a defesa de uma tese e o encerramento de um doutorado, auto

intitulando-se superiores aos demais, mais intelectuais, mais competentes, o que pode, facilmente, dificultar e encerrar diálogos com pesquisadores de outras áreas e com aqueles que não tiveram a mesma oportunidade ou que não têm o desejo de traçar o mesmo percurso. Assim, para muitos, o doutorado pode parecer ser um caminho inalcançável e, de fato, para professores da educação básica parece ser, pois apenas 0,6% desses docentes no Brasil possuem essa titulação (BRASIL, 2016). Mas por que será que super valorizamos esse caminho?

Diziam-me que a tese seria algo que marcaria minha trajetória acadêmica e, por isso, a responsabilidade científica seria grande. De fato, a responsabilidade é enorme, mas não apenas com a comunidade acadêmica e científica. Algumas perguntas que insistentemente me acompanharam ao longo dessa trajetória foram: qual a contribuição social desta pesquisa? Qual a minha responsabilidade perante os participantes do estudo, a educação pública e a sociedade em geral? Quais os papéis das emoções em todos esses contextos? Espero não tê-las perdido de vista.

Corroboro Menezes de Souza (2019b) ao criticar a verticalidade do pensamento sobre o processo do saber: devemos começar na escola, depois vem o ensino superior, o mestrado, o doutorado, o pós-doutorado, como se esse fosse o caminho correto. Segundo o autor,

(...) nós não precisamos de uma população com formação universitária, nós precisamos de uma população que constantemente reflete e produz o saber. Ir para a universidade não garante nada disso. Não é uma formação universitária, que virou produto de consumo, que vai salvar uma nação. É o saber que salva uma nação, e o saber é esse processo de reflexão, de crítica, de autocrítica, de conscientização constante (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p.172).

Para mim, particularmente, o doutorado, as aulas, os seminários, as leituras, o estágio sanduíche no exterior e os diálogos compartilhados com professores participantes do estudo foram muito importantes para a desconstrução de certezas e para a descoberta de novos olhares para mim mesma, para a docência, as emoções, a ciência, a sociedade e o mundo.

Ao finalizar este estudo, não me encontro mais na função de docente da educação básica, na verdade há mais de um ano, e isso, certamente, contribuiu para o desenvolvimento de (auto)reflexões improváveis enquanto ocupava aquele espaço. Os caminhos que se seguem são incertos, mas levo a certeza de que não sou mais a mesma

do início dessa trajetória e essa é, para mim, a maior riqueza de todo esse processo. Para onde for, levo a defesa da educação básica pública, a resistência a todo tipo de opressão e subalternização das professoras e dos professores que nela atuam e a luta por um mundo mais justo.

Referências

- AHEARN, L.M. Language and agency. *Annu. Rev. Anthropol.*, vol.30, p.109-137, 2001.
- AHMED. S. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: University Press, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J.C. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.
- ANDRÉ. M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2008.
- APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- AQUINO, S.T. *As paixões da alma*. São Paulo: Edipro, 2015.
- ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R.C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Org.) *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.163-189.
- ARAGÃO, R.. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W; RODRIGUES SILVA, W; Campos, D. M.. (Org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. , p. 241-274.
- ARENDT, H. *A condição Humana*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1ª. Ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A.A.; SILVA, E.M.N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, jul./dez. 2011, p. 357-394.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [s.l]: Hucitec, [1929] 2014.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores. In: BARCELOS , A. M.F.; COELHO, H.S.H. (Org.). *Emoções, reflexões, e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-81.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

BARCELOS, A.M.F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.

BARCELOS, A.M.F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in Second Language Teaching: implications for Teacher Education. In: AGUDO, J.D.M. (Org.). *Emotions in Second Language Teaching: theory, research and teacher education*. Springer International Publishing, p. 109-124, 2018.

BARCELOS, A.M.F.; ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, p. 506-531, 2018.

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012.

BENESCH, S. *Emotions and English Language Teaching: exploring teachers' emotion labor*. New York: Routledge, 2017.

BEST, S.; KELLNER, D. Postmodern Politics and the Battle for the Future. *New Political Science, Taylor & Francis Online*, v. 20, n. 3, p. 283-299, 1998.

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIESTA, G. Boa Educação na Era da Mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

BOCK, Z. AND STROUD, C. "Zombie landscapes: Apartheid traces in the discourses of young South Africans." In: PECK, A.; WILLIAMS, Q.; STROUD, C. (Eds). *Making sense of people, place and linguistic landscapes*. Bloomsbury Press. 2018, Pages 11-28. Available on Working papers in Urban Languages and Literacies (WPLL), hosted by Kings College London. Paper 242. <https://www.academia.edu/36819416/WP242>.

BOLER, M. *Feeling Power: emotions and education*. New York: Routledge, 1999.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'. In: ZEMBYLAS, M.; SCHUTZ, P. (Org.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer International Publishing, 2016, p. 17-30.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Ministério da Cidadania. Decreto n. 9.906 de 9 de julho de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: www.mds.gov.br/patria-voluntaria. Acesso em 20 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 19/12/2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08/10/2018.

BRAZ DIAS, J. Dançando ao som da poesia: gêneros de cultura popular e transformação de categorias sociais. In: TRAJANO FILHO, W. (Org.). *Travessias Antropológicas: estudos em contextos africanos*. Brasília: ABA Publicações, 2012a.

BRAZ DIAS, J. Dança e conflito: uma reflexão sobre o toyi-toyi sul-africano. *Antropolítica*, n.33, p.99-117, 2012b.

CARA, D. O programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: SOUZA, A. (Org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARVALHO, M. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, Agosto, 1996.

CAVALLEIRO, E. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELANI, M. A. A. *Ensino de Línguas Estrangeiras – ocupação ou profissão?* In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CERICATO, I. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHAUI, M. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHUN, C. Critical pedagogy and language learning in the age of social media? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 18, n.2, 2018, p. 281-300.

- CLOUGH, P. *The affective turn: theorizing the social*. Durham & London: Duke University Press, 2007, p. 1-33.
- COELHO, H. S. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- CONSELHO BRITÂNICO. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE 1ª Edição | São Paulo, 2015.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORACINI, M.J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, v.23, n. 1, 2015, p. 132-161.
- COSTA, M.V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. *Ser/Estar professor de inglês no cenário da escolar pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem*. *Revista Polifonia*, nº 05, 2002, p. 1-26.
- DAMASIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DARWIN, C. *A expressão das emoções nos homens e nos animais*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.
- DESCARTES, R. O discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Difel, 1973.
- DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the discourse of human sciences. In: *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DOSSE, F. *O império do sentido: a humanização das ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DUBOC, A.P. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.
- DUBOC, A.P.; FERRAZ, D. Reading ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.18, n.2, 2018.
- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EKMAN, P. *Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication*. New York: Holt, 2003.

ESPINOSA, B. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FARIA, M.C.; PESSANHA, J.A.; COSTA, J.S. O realismo aristotélico. In: REZENDE, A. (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Formação Continuada e constituição de Professores Reflexivos. Anais do *Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul: Rio Grande do Sul, 2010.

FEITOSA, A.R.A. Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. *Jamaxi*, Ufac, v.1, n.1, 2017.

FERRARI, L. Epistemologias Educacionais Emergentes: um olhar crítico. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERRAZ, D.M. *Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio de ensinamentos técnicos e tecnológicos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, D.M. *Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D.M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERRAZ, D.M. English (mis)education as an alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. *Glocal languages and Intercultural critical awareness: the South answers back*. New York and London: Routledge, 2019a.

FERRAZ, D.M. As fake news e os conceitos de verdade: um breve panorama filosófico. *Revista PUB Diálogos Interdisciplinares*. Fev. 2019. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/blog/as-fake-news-e-os-conceitos-de-verdade-um-breve-panorama-filos%C3%B3fico> Acesso em 27 fev. 2019b.

FERRAZ, D. M. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Org.). (Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2019c, v. 1, p. 17-40.

FERRAZ, D. M.; FADINI, K. A.; MARQUES, D. F.; REZENDE, T. EELT - Education through English Language Teaching: potencialidades e limitações. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M P; TESCH L; OLIVEIRA, H. (Org.). *A diversidade de fazeres em torno*

da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 255-268.

FERRAZ, D.M.; KAWACHI, C. (Multi)Letramentos e novas tecnologias: more buzzwords? In: *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e cidadania*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos críticos. In: KYRIA REBECA FINARDI; MARTA SCHERRE; LUCIANO NOVAES VIDON. (Org.). *Língua, discurso e política: Desafios contemporâneos*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 233-253.

FERRAZ, D. M.; MORGAN, B. Transnational Dialogue on Language Education in Canada and Brazil: How do we move forward in the face of neoconservative/neoliberal times? *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, V. 58, P. 196-218, 2019.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S. S.; SANTOS, V. M. (Org.). *Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives*. 1ed. Aracaju: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 43-65.

FERREIRA, A. de J. *Formação de professores: raça e etnia*. Cascavel: Coluna do saber, 2006.

FERRIS, F.F.; PECK, A.; BANDA, F. Language and Identity. In: BOCK, Z.; MHETA, G. (Eds). *Language, society and communication: an introduction*. Pretoria: Van Schaik, 2019.

FICHER, C.; BALADELI, A.P. O professor no cinema: reflexões sobre a imagem do professor herói no filme O Triunfo. *Travessias*, Cascavel, v. 11, n.2, p. 259 – 273, maio/ago., 2017.

FISCHMAN, G. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação. Artigo apresentado em *Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional 32ª Reunião Anual da ANPED Outubro*, 2009.

FRANCO, M.A. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 48ª ed.

FONSECA, C.; FERRAZ, D.M. O pensamento pós-colonial e pós-moderno: um exercício de desconstrução de sentidos essencializados. In: TOMAZI, M.; ROCHA, L.

P.; FERRAZ, D.M. *Estudos Linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: Editora do PPGEL-UFES, 2016, p. 279-290.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta NEVES. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORTES, Lívia. “*Ser ou não ser*”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FORTES, Lívia. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva. Papéis, Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens UMFS. Vol. 22, Nº 43, 2018.

FORTES, Laura. O acontecimento do ‘ensino bilíngue’: representações da língua inglesa entre memórias e políticas. *Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR V. 11 - N.º 1 janeiro-junho*, 2014.

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B.A.; SÁ BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E.; ALMEIDA, P. *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JR, P. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o Ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 199-218.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2001.

GREGG, M.; SEIGWORTH, G. An Inventory of Shimmers. In: GREGG, M.; SEIGWORTH, G. (Org.). *The Affect Theory Reader*. Durham & London: Duke University Press, 2010, p.1-28.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage, 1994.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11 Edição, 2006.
- HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, p.811-826.
- HOCHSCHILD, A.R. Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, Vol. 85, No.3, 1979, p.551-575.
- HOOKS, b. *Black looks: race and representation*. Boston, MA: South End Press, 1992.
- HOOKS, b. *Teaching to Transgress*. New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, b. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- HYPOLITO, Á. M. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas/SP. Editora Papyrus, 1997.
- JAPIASSU, H. O racionalismo cartesiano. In: REZENDE, A. (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- JESUS, C. *Quarto de despejo*. Edição Popular, 1997.
- JIMENO, M. Emoções e política: a vítima e a construção de comunidades emocionais. *Mana*, Rio de Janeiro, 16(1), 99-121, 2010.
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaigangue, 2006, p. 1-9.
- JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras e Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul/dez. 2010.
- JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, MG, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- JUCÁ, L. *Das Histórias que nos Habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- KOURY, M. Pela consolidação da sociologia e da antropologia das emoções no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 29 Número 3 Setembro/Dezembro, 2014.

KUBANYIOVA, M. Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: the tension between Macroethical and Microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, vol.92, n.4, pp.-503-518, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in Language Teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v.50, n.01, 2014.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LEFFA, V.J.A. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D.C.; JUSTINIANO, A.C. Educação linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade. In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e cidadania. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

LINDHOLM, C. An Anthropology of Emotion. In: CASEY, C.; EDGERTON, R. (Ed.) *A Companion to Psychological Anthropology: Modernity and Psychocultural Change*, 2005.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LUTZ, C. Emotions and Feminist Theories. *Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung* P. 104 – 121, 2002

MACIEL, R.F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 237-261.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C, et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MASSUMI, B. *Politics of Affect*. United Kindgom, Polity Press, 2015.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, B.A. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no séc. XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, L. C. (Orgs). *Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. *Bate-papo com educadores lingüísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T; Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em revista*, 2019b. [Entrevista concedida a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, Ricardo Toshihito Saito, Sandra Regina Buttros Gattolin].

MERLO, M. *Inglês Para Crianças É Para Inglês Ver?* Políticas Linguísticas, Formação Docente E Educação Linguística Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental No Espírito Santo. Dissertação de Mestrado em Linguística. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. The postmodern turn in prosuming images: juxtaposition, dialogism, and the supplement in contemporary visual culture. *Revista x*, v. 14, p. 126-150, 2019.

MONTALVÃO, L.A. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e organismos internacionais: as reformas na educação profissional na encruzilhada entre o político, o econômico e o pedagógico. In: *Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão*. / Organizado por Lúcia Gonçalves de Freitas; Íria Brzezinski – Anápolis: Editora UEG, 2015.

MONTE MÓR, W. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013a. p. 219-235.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F (Org.). *Línguas estrangeiras e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 31-50.

MONTE MÓR, W., 2013. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.S.; BUZATO, M.E.K. (Orgs.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. New York: Peter Lang Publishers, p. 126-146, 2013c.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOUTINHO, L. *The other side?* Das implicações morais de certos horizontes imaginativos na África do Sul. *Anuário Antropológico*, II, 2015, p.77-97.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAICKER, L. The role of eugenics and religion in the construction of race in South Africa. *Studia Historiae Ecclesiasticae*, Vol. 38(2), 2012, pp. 209-220.

NASSER, M. Entre a ameaça e a proteção: categorias, práticas e efeitos de uma política de inclusão na Cracolândia de São Paulo. *Horiz. antropol.* vol.24 no.50, Porto Alegre Jan./Apr. 2018.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

ONO, F.T.P. A formação dos formadores de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ONO, F.T.P. Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. *Bate-papo com educadores lingüísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a.

PAIVA, V.L. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa: In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. P.53-84.

PARKER, M. *Who put this song on?* London: ATOM, 2019.

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage. 1990.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: from ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J.

- (Org.). *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Toronto: Multilingual Matters, 2013.
- PELLANDA, N.M. Maturana e a Educação. São Paulo: Autêntica, 2009.
- PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 33, n.33 (3) p. 329-348, 1999.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. IN: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters, 2007.
- PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1–16.16, 2010.
- PESSOA, R. *A Reflexão Interativa como Instrumento de Desenvolvimento Profissional: um Estudo com Professores de Inglês da Escola Pública*. Tese de Doutorado em Letras: Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- PESSOA, R.; FREITAS, U. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. (Org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 57-80.
- PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PIOVESAN, F. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. Escola da magistratura do tribunal regional federal da 4ª região, 2006.
- PLATÃO. *Fedro ou da Beleza*. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.
- PONTES, E. (Org.) *A metáfora*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 55-69.
- PRATT, M.L. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: EDUSC, 1999.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J. (Org.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, 2013, pp. 187-206.

PUTUMA, K. *Collective Amnesia*. Cape Town: uHlanga, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Emoção e Política Linguística: o caso brasileiro. In: *A nova pragmática: faces e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

RATIER, R. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. In: SOUZA, A. (Org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

REZENDE, T. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa.

REZENDE, T., BOURJAILE, L., MIRANDA, J., BORGES, V. Metáfora: uma ponte entre o cotidiano e a sala de aula. *Linguasagem*, 2013.

RIBEIRO JUNIOR, J. O que é positivismo. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 77 p.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA* [online]. vol.23, n.2, pp. 273-319, 2007.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p.63-78.

ROSALDO, R. *Culture & Truth: the remaking of social analysis*. Boston: Beacon Press, 1993.

RÖTTGER-RÖSSLER, B. Emoção e cultura: algumas considerações básicas. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* (Online), v. 7, n. 20, 2008, p. 177-220.

SÁ, C.; ROSA, W. A História da Feminização do Magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. Anais. Curitiba (PR), 2009. Disponível em: <

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>.
Acesso em: 20/10/2019.

SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, pp. 137-202, 2005.

SANTOS, B.S. *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B.S. *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: University Press, 2018.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 03-46, out. 2007a.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHERER, K. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, Vol 44(4), pp. 695–729, 2005.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge, 1996.

SEGAT, E.; DIEFENTHAELER, H. S. Uso de medicamentos antidepressivos por professores de escolas de diferentes redes de ensino em um município do norte do rio grande do sul. *Perspectiva*, Erechim. v.37, n.137, p.45-54, março/2013.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 215-228.

SMOLKA, A.; LAPLANE, A.; MAGIOLINO, L.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

SOARES, M.; OLIVEIRA, T.; BATISTA, E. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. *Revasf*, v.7, n. 12, 2017.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, Pelotas (3): 35-37, abr., 1998.

TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N° 14.

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

TOMKINS, S.S. *Affect, Imagery, Consciousness*. New York: Springer, 1962.

TRILLA, J. *A pedagogia da felicidade: Superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

VEDOVATO, G.T.; MONTEIRO, I.M. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Rev Esc Enferm USP*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 7- 290, 2008.

VELHO, G. *Subjetividade e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu* (17/18) 2001, pp.81-103.

WARBURTON, N. *A little history of Philosophy*. New Haven and London: Yale University Press, 2011.

WHITE, D. Affect: an introduction. *Cultural Anthropology*, Vol. 32, p.175-180, 2017.

ZEMBYLAS, M. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: *Studies in Philosophy and Education*. Netherlands: 2003, p.103-125.

ZEMBYLAS, M. *Teaching with emotion: a Postmodern Enactment*. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, M. The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 No. 4, pp. 286-301, 2016.

ZOLNIER, M. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) professor (a),

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Formação com professores de inglês de escolas públicas: emoções, agência e educação linguística”, sob responsabilidade da pesquisadora Thalita Cunha Rezende Massini e orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade de São Paulo / Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL), objetiva uma reflexão sobre as emoções e construções de sentido de professores de inglês sobre contextos micro e macro de sua *práxis*.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que o(a) Sr.(a), estando de acordo, permita-nos acompanhá-lo no “Curso de Formação com Professores de Inglês de Escolas Públicas” para a coleta de dados por meio de notas de campo e gravação em áudio. Gostaríamos, ainda, que você respondesse a questionários e participasse de entrevistas sobre suas experiências nesse curso. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos. Ressaltamos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação. Esta pesquisa não oferece riscos para o participante. Os dados e as discussões ficarão à disposição do participante para apreciação e avaliação. Caso haja algum desconforto emocional para o participante, os dados não serão utilizados. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, o participante poderá ser indenizado. Não haverá nenhum tipo de despesa com a participação (mas se houver, haverá ressarcimento) e nem qualquer tipo de pagamento.

Como benefício, esperamos que este estudo estabeleça uma ponte entre a universidade e a educação básica por meio do curso de formação oferecido pelo Grupo de estudos sobre Educação Crítica/ Programa de Pós-graduação em Linguística (GEEC/PPGEL/UFES) e que, assim, traga a voz de professores de inglês de escolas públicas para o meio acadêmico e informe os estudos em Linguística Aplicada no Brasil sobre educação linguística, emoções e agência de professores de inglês.

Ressaltamos que o (a) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou caso queira relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Thalita Cunha Rezende

Massini, no telefone (027) 99521-8012 e endereço de *email* thalitarezende7@gmail.com. O(a) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), campus Goiabeiras, através do telefone (27) 3335-7211, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

Solicito o seu consentimento para a participação desse estudo e para a publicação dos resultados na tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas. Case concorde, favor preencher as informações abaixo, assinar no local indicado e rubricar todas as páginas das duas vias deste documento.

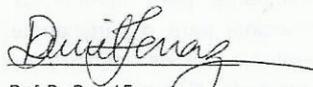
Eu, _____, declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal.

Vitória, 28 de Junho de 2018.

Participante da pesquisa



Thalita Cunha Rezende Massini
Pesquisadora responsável



Daniel Ferraz
Professor Orientador

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo:

2) Idade: _____

3) Local de moradia:

Cidade: _____

Bairro: _____

4) Quantas pessoas moram em sua residência?

5) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

() Menos de um salário mínimo

() 1 a 2 salários mínimos

() 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 5 salários mínimos

() Mais de 5 salários mínimos

6) Formação acadêmica: () graduação () pós-graduação

Qual foi seu curso de formação inicial? _____

Em que instituição você se formou? _____

Ano em que você se formou: _____

7) Atualmente, onde você atua como professor (a)? Com qual faixa etária de alunos você trabalha?

8) Há quanto tempo você atua como professor (a) e em quais contextos?

Anexo 3: Questionários de Feedback dos Encontros

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Gostei muito das discussões, achei muito proveitoso as informações legais, pois além de não conhecer tais informações penso serem necessárias para que os professores de inglês tenham uma postura crítica realmente significativa na efetivação de seu trabalho em sala de aula.

É mais que salutar esta movimentação em favor da posição do profissional em relação as melhorias da qualidade do trabalho.

PS. O lanche estava maravilhoso.

28/11/12

cc
tit

!!
♡

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Na minha opinião, o encontro foi muito proveitoso, esclarecendo o tema:

Políticas Educacionais e Linguística promovendo momentos de reflexão e diálogo entre os professores presentes, acrescentando indagações e conclusões importantes para a nossa prática pedagógica como professor de língua inglesa.

Propiciou também, conhecer realidades e situações diferentes da minha prática, o que favoreceu meu conhecimento como profissional de língua inglesa.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

*gostei muito dos encontros, acho importantes
resumir as discussões e temas propostos*

Parabéns!

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Achei ótimo o encontro, precisamos muito falarmos sobre nossa vivência diária.

Pensar a importância da língua inglesa é muito importante para sentirmos mais fortes e ouvidos.

Discussões bastante pertinentes e proveitosas.

Gostei muito!!!

Obrigada!!! 28/06/2018

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Fiquei perdida. Não tenho nenhum conhecimento das políticas linguísticas e educacionais.

A realidade que tenho vivenciado não inclui o compartilhado por outros participantes.

Não estou apta a sugerir nem a criticar.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO SEGUNDO ENCONTRO, COMO SE SENTIU DURANTE O ENCONTRO, DE QUE FORMA O TEMA MEXE COM SUAS EMOÇÕES COMO PROFESSOR DE INGLÊS.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Como o primeiro encontro, este segundo foi extremamente importante para conhecermos melhor o que temos sobre a Língua Inglesa nas leis existentes e o que podemos fazer para nos fortalecer legalmente.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Minhas impressões foram, como sempre a melhor possível.

O encontro foi rico em informações novas.

Fico feliz e ansiosa porque percebo que tenho muito a aprender; também confronto minhas emoções e sentimentos me reportando à ~~minha~~ sala de aula, pensando a todas as situações. É um misto de vontade que vejo e desânimo. Acho que meu trabalho não é bom, mas ao mesmo tempo não relações conflituosas e se torna ruim, fraco, desnecessário

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Encontros muito proveitosos, a cada encontro me sinto mais fortalecida, para recomeçar de forma diferente, revendo meus conceitos e práticas diárias.

Penso que estamos engatinhando no campo educacional, temos muito a aprender, discutir e amadurecer.

Esses encontros estão sendo ótimos.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Tenho aprendido um pouco da realidade de sala de aula das escolas, fico grato de poder saber um pouco de como funciona aula de inglês em redes pública.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Saio deste encontro hoje na dúvida se vou conseguir dormir esta noite. Saio com vários questionamentos sobre a minha prática de ensino. Meu Deus, na verdade saio daqui achando que tenho que mudar toda minha forma de convencer meu aluno da importância do Inglês. Tenho que desconstruir algumas relações de poder em sala de aula.

Obrigada por me fazer pensar nessas questões.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

O tema foi muito relevante e as provocações feitas sobre as relações de poder são ~~se~~ pertinentes, mas mais uma vez sinto com uma sensação de impotência face as situações que encontro na escola.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

O encontro foi bastante proveitoso. O que considerei importante foi pensar nas relações de poder que se estabelece na escola. Isso me fez refletir sobre as relações de poder que ocorre tb em relação a detern. grupos, a ~~tb~~ relação de poder que tb subjuga as mulheres, entre outros ~~grupos~~ sujeitos.

No contexto escolar, lidamos com diferentes sujeitos que chegam a escola e possuem a sua realidade, história, pressões, angústias, alegrias e o professor deve refletir a cada ação sobre sua prática, levando em conta o desejo, e as ansiedades desse público para que a aula tenha sentido para o aluno e o professor fique menos frustrado.

Eu, como professora, me senti feliz por estar nesse encontro, mas ao mesmo tempo "assustada", pois ao mesmo tempo que você ouve depoimentos positivos você também encontra histórias de frustrações, decepções, não por causa do público, mas por causa das pressões, das relações dentro do

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Amee! Adorei o tema e a discussão sobre o poder.

Quando estão a gente ouvir e se questiona ou se se parece.

Hoje entendi, mais uma vez, que precisamos acreditar que temos poder.

Amee os questionamentos... a quem está servindo? ... e ele que usa o Suplê ou é usado pelo Suplê!

Amee! Amee! Amee!

Os encontros estão sendo muito interessantes! Durante o encontro,

quanto reflexat, qto "food for
thought."

Até o próximo com
muita ênfase e originalidade!

Anni!

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

O encontro foi muito proveitoso. O tema nos leva a refletir sobre as relações de poder da língua inglesa, histórica e socialmente. Gostei muito e pude aprender novos pontos de vista sobre o tema.

Ps: Gostaria de saber porque não podemos fazer uma parte do encontro em Inglês, (só uma sugestão).

Estou muito feliz 😊

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Acho que nesse encontro houve uma interação maior, com contribuições valiosas. A partir das reflexões feitas, creio que poderemos refletir e até mesmo implementar ou ressignificar a nossa prática em sala de aula, como professores de Inglês, ajustando, melhorando as relações de poder.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Em nosso terceiro encontro, sentimentos surgiram. Especialmente com as perguntas escritas para discussões. Durante todo tempo pude refletir de importância do inglês e como ele é ~~uma~~ visto e encarado por alguns alunos.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS

Participante: _

7

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO TERCEIRO ENCONTRO, COMO SE SENTIU, DE QUE FORMA O TEMA E AS INTERAÇÕES DO ENCONTRO MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES.

SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

Hoje senti que poderia ter sido menos incisiva em minhas contribuições. No debate sobre "quem pode falar", apesar de defender que todos podem e devem falar, senti/ fiquei pensando se minhas observações são legítimas, já que estou na rede pública, mas não na educação básica...

Gostaria, por gentileza, que comentasse os motivos pelos quais você decidiu participar dessa formação, como se sente estando aqui e por que.

Meu professor (orientador TCC) me falou e disse que ia gostar, estou amando tem acabado com muitas inseguranças e esperança vem se multiplicando a cada encontro.

Seu professor é amar o que faço e querer melhorar e estar aqui tem causado efeitos positivos.

Você comentou que tem se sentido feliz nos encontros. Gostaria que comentasse sobre o que contribuiu para que se sentisse dessa forma.

Me sinto parte real do grupo e que posso contribuir de verdade. A felicidade se deve em poder ajudar no que faço em sala de aula ter a troca de experiência que é fundamental na nossa área. O tempo a hora passar e é muito bom.

Você comentou que se sentiu "muito feliz" no último encontro. O que contribuiu para que você se sentisse assim?

A possibilidade de aprender mais sobre o meu ofício; dividir minhas angústias e pensamentos; ouvir e aprender com os outros colegas. adquirir conhecimento. Senti-me reflexiva.

Sobre o último encontro, você comentou que amou: o que contribuiu para que se sentisse dessa forma?

Shalita, amei porque conversamos sobre relações de poder.

E eu tinha vivido uma semana na escola, incitando o poder que os meninos/estudantes não se dão conta que têm.

E a discussão veio ao encontro do que eu tinha vivido na escola...

Outro comentário que me chamou a atenção e que gostaria que você explorasse mais é "precisamos acreditar que temos poder". Que poder é esse?

... Queri dos meus alunos ao final de um ciclo de vídeos e debates sobre minorias, empoderamento(s), microncitos, racismo e "o poder do professor" que na escola onde trabalho, vem ao invés de motivar, enaltecer, motivar os meninos, vem atropelando e desmotivando.

Foi nesse sentido que a palavra poder, ficou muito forte para mim. →

O poder da palavra, do escutar,
do tratar com respeito, do acreditar
que podemos "tudo", quando a gente
acredita e se esforça.

É em relações a gente "professor"
do empoderamento que precisamos acen-
ditar que temos para fazer valer os
nossos direitos, a nossa valorização,
o nosso espaço.

Foi mais ou menos isso que
eu quis dizer...

Um beijo.

Nossos encontros neste curso têm
sido maravilhosos!

08/10/18.

Sobre o último encontro, você comentou que houve um "confronto" pessoal com suas emoções e sentimentos "reportando à sala de aula, pensando em todas as situações que vejo". Que emoções e sentimentos são esses? E o que contribuiu para que se sentisse assim?

Bom, sou professora há anos. E tenho uma relação de amor e ódio, ressentimentos com meus alunos e muitas vezes, da escola. Muita das coisas, do comportamento a fala, dos ^{estudantes} me aborrecem, ~~e~~ mas ao mesmo tempo

Você menciona que "é um misto de vontade e desânimo". Gostaria que explorasse mais essa questão, por gentileza.

É a continuação do meu pensamento gostaria de fazer o melhor, ter mais fogo de pintura, mas ao mesmo tempo me sinto desanimada com o ser professora.

o sei que eles estão ali "lutando", se esforçando do jeito deles. São pessoas humildes como eu, sempre estudei em escola pública, sempre tive ganas de estudar, aprender. Ai vejo e escuto professores tão "bem resolvidos" que "adoram os alunos" "e adoram o trabalho". Daí esse confronto.

Gostaria que comentasse sobre a experiência de palestrar nesse curso, como se sentiu e por que.

Sempre me sinto bastante insegura ao palestrar, acho que sofro da "síndrome do impostor", e que a qualquer momento alguém vai descobrir que sou uma farsa! Acho que isso vem daquela noção que se tem de que o palestrante é um "expert" sobre o assunto, aquele que "sabe mais" do que o público que o assiste.

Mas, quando começo a falar, geralmente esse sentimento passa. No final das contas, gostei muito da experiência e do aprendizado proporcionado pelo diálogo com os professores. Obrigada pela oportunidade! ♡

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

As interseções, os encontros das angústias, das desventuras na nossa prática, tornam possível perceber que não estamos sozinhos, o desafio de ser professor numa sociedade pós-moderna é muito melhor junto.

Gostaria que comentasse como tem se sentido nos encontros e o que contribuiu para isso.

Provocada. As conversas, as trocas de experiência, a convivência, a empatia são importantes para estimular a minha prática.

Como professora da área de História, gostaria que comentasse sobre os motivos que te trouxeram a essa formação e o que tem te motivado a continuar.

Aprender e apreender; a soma das trocas de experiência são fomento para a construção de uma professora, cada vez mais comprometida com uma prática transformadora.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

O grupo é encantador e cada um
três um momento especial e enriquecedor.
Hoje foi + que top. A apresentação
do Prof Daniel muito dinâmica e ele
uma simpatia.

Meu vocabulário em inglês identificou
três palavras desconhecidas.

Me sinto bem, apesar das diferenças
acadêmicas, culturais, geográficas e
a diferença de idade.

Muito bom, tenho gostado muito
também tem me enriquecido "a lot"

Você comentou, anteriormente, sobre a emoção de não sentir que fosse capaz de contribuir com o grupo, de um desconforto. Gostaria que explorasse o que contribuiu para que você se sentisse dessa forma.

A formação não acadêmica. Aprendi o inglês morando, nos EUA, Miami Beach, para Louise Keefer. Também não leciono em escola pública. Além da idade, das idas e vindas sou uma estriante. :D

Agora que estamos no quarto encontro, você ainda se sente assim, ou algo mudou? Por quais motivos?

po me senti desconfortável em um encontro. Talvez por ter chegado bastante atrasada. e cometer erros básicos como este ↑

Walter -

Você comentou que as reflexões dos encontros têm sido importantíssimas para o sucesso de cada participante. Gostaria que comentasse sobre sua experiência individual e pessoal sobre essa formação, suas emoções durante e após os encontros etc.

Acho que só crescemos quando nos unimos e nos fortalecemos em nossa luta e/ou busca para nosso êxito como pessoas e como profissionais.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

As impressões que tenho é que
nossos encontros nos fortalece
cada vez mais como pessoas
e como profissionais. Crescemos
muito, cada vez que compartilhamos
nossos anseios, experiências
e também nossas angústias.
Enfim, nossos encontros, são
~~sempre~~ importantíssimos!

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participant _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Me senti muito feliz pela contribuição do tema que trouxe. A questão da sensibilização linguística me traz alívio, pois existe muita cobrança pela fluência dos alunos mesmo com recursos materiais e de tempo muito limitados.

Sobre o último encontro, você comentou que saía "mais uma vez com uma sensação de impotência face às situações que encontro na sala de aula". Que situações são essas? Você acha que esses encontros estão contribuindo com o seu dia a dia em sala de aula? De que forma?

Não ter ~~no~~ livro didático e recurso tecnológico, dificuldade de conseguir ao menos um exercício resolvido que seja. Tudo é muito difícil e muito burocrático, na minha realidade.

A contribuição que os encontros trazem são muito significativas, me traz um conforto emocional, pois tenho a certeza que tenho colegas disponíveis para trocar ideias e experiências.

Gostaria que comentasse, ainda, sobre como se sentiu no último encontro e o que contribuiu para que se sentisse dessa forma.

Os encontros são excelentes, mas neste de julho especificamente tive um sentimento de tristeza, por não poder (ou ao menos não conseguir ~~se~~ suprir a possibilidade) de ter grandes alterações na minha prática de sala de aula.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

me senti esperançosa. Acho que essas reconstruções de conhecimentos são relevantes para alimentar meu desejo de permanecer como professora, principalmente como professora de inglês. Nas práticas, as frustrações são gigantes, ficamos estafados por diversos motivos, mas a prática de aprender é emocionante. É o combustível para eu me permanecer nessa jornada. O sentimento é de gratidão!

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante:

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Muito bom, hoje aprendi o porquê desse "deboche" do aluno em relação às palavras e expressões em inglês que, como professora de português, ~~percebo nos alunos~~ fui pronunciado em sala.

Vi que tudo não passa de um jogo que nos faz ~~pensar~~ pensar de uma forma "dentro da caixinha".

Os alunos nem sabem do que estão rindo, mas agem por impulso...

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Creio que não estou saindo dos encontros com a mesma visão que entrei.

Agradeço a Thalita por ter tido a oportunidade de receber de vocês todas essas experiências maravilhosas, as reflexões que tive que a realidade dos professores de rede pública é muito desafiadora, porém, o que vai valer a pena é a gente tentar.

Você comentou que, no último encontro do qual participou, sentiu-se desanimada em relação às políticas linguísticas e educacionais. De que forma isso se relaciona com suas perspectivas em relação à profissão de professora de inglês?

Principalmente no primeiro encontro eu me questioneei por várias vezes meu futuro como professora. Sempre soube que essa seria a profissão que eu iria seguir, mas diante das realidades compartilhadas no grupo tenho pensado outras vezes. Penso em trabalhar na área sim, porém em outras vertentes como educação infantil, por exemplo. Entendo que MINHA EXPERIÊNCIA será diferente da dos demais e que só depois da minha prática terei uma resposta ao meus questionamentos.

Tenho percebido que você tem se colocado timidamente nos encontros, quase não ouço sua voz. Gostaria que comentasse sobre isso, quais motivos, quais emoções envolvidas.

Eu ainda estou cursando o curso de letras, e estou mais como ouvinte e aprendendo muito a cada encontro.

Os encontros tem sido de grande importância para mim na questão de compreender melhor ~~o~~ as escolas públicas.

Gostaria que comentasse, ainda, sobre como se sentiu no último encontro e o que contribuiu para que se sentisse dessa forma.

O último encontro me trouxe muitos insights de realidade, novamente em relação a minha perspectiva ~~em sala~~ ^{em} as escolas públicas.

As vezes vejo tantos desafios pela frente, pensando em ser professora, que não penso realmente se a opção de ser docente está em meus planos.

IV CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Você comentou que "poderia ter sido menos incisiva" em suas contribuições e sobre o lugar de quem fala da educação pública, "mas não da educação básica". O que pode ter contribuído, no último encontro, para que se sentisse assim?

Acho que é porque minha experiência na educação básica foi toda na educação privada, ou melhor, em escolas particulares. ~~Por isso~~ Apesar disso, acredito que discutir o ensino público é tarefa de todos. Ainda assim, temo soar "pedante" ao dialogar com os professores, por estar atualmente "lotada" no ensino superior.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Hoje eu fiquei meio dispersa, sinto que poderia ter contribuído mais para a discussão. Estou preocupada com algumas questões pessoais, e isso afetou meu foco no encontro de hoje.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Reflexiva. A palestra com professor foi realmente ESPETACULAR fiquei encantada com suas práticas com sua fala e em fazer parte desse grupo. A autocrítica sempre tento fazer e ouvir isso dele foi muito bom. Gostei demais e espero participar cada vez mais e poder contribuir da melhor forma.

Você participou do primeiro encontro e está voltando do quarto, gostaria que comentasse como se sentiu no primeiro encontro e o que contribuiu para que se sentisse assim.

Acho que tanto os palestrantes como os organizadores do curso deixam as pessoas muito a vontade.

O que te motivou a voltar neste encontro?
O fato de ter estado no primeiro e ter me sentindo bem.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Eu não atuo na rede pública, porém, me senti privilegiada em participar deste encontro, ^{uma} ouvir os professores, suas angústias, preocupações e ansios. Realizei minha pesquisa de mestrado na escola pública em colaboração com um professor do estado, e o encontro de hoje me fez perceber a importância deste diálogo entre academia e escola, já que nossas pesquisas e estudos só ganham sentido e relevância quando conectados com as práticas locais. Cada vez mais, o conhecimento se revela na coletividade, na colaboração, nos encontros. Deixo este encontro ansiosa pelo próximo!

Você comentou que a partir das reflexões sobre relações de poder no último encontro "podemos refletir e até mesmo implementar ou ressignificar a nossa prática em sala de aula, como professores de inglês, melhorando as relações de poder". Você percebeu alguma relação entre essa reflexão e sua prática em sala de aula?

Sim. Estou mais consciente de que o aluno precisa assumir um protagonismo na aquisição do conhecimento e precisa incentivar mais essa postura.

Por outro lado, pelo que você comentou , parece que alguns pontos explorados no último encontro foram de encontro as suas crenças e valores pessoais e profissionais. Isso, de fato, aconteceu?

Sim. Temos que inovar, implementar; sem desconstruir o antigo, já sedimentado ao longo de tanto tempo.

Como se sente em relação a isso?

Confrontado, mas aberto p/ pensar em novas possibilidades, no que diz respeito às relações de poder no ambiente escolar.

O que te motivou a participar deste encontro?

A possibilidade de discutir as problemáticas que experimentamos no dia-a-dia escolar e sofrer mudanças. O certificado também é um fator motivador (to be honest!)

Nome

Gostaria que comentasse sobre a experiência de palestrar nesse curso, como se sentiu e por que.

Foi um prazer Thalita.

Os/As profs foram interativas/os, discutiram.

Como sempre falta tempo!

Aprendizado (de vida) falar menos !!! deixar os profs. falarem mais!

Adorei! me senti à vontade

e p/ mim foi especial
retornar ao ES e ao GEE

Parabéns, sempre!

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Quando eu me formei e não estive na área, sempre senti ensinar e parecia ser um sonho impossível. Com novos encontros tem feito um enorme crescimento pra mim.

Os temas tem ido de encontro a questionamentos que sempre me incomodavam, me sentir incapaz de achar que o aluno não aprenderá comigo; hoje soui falar de "sensibilização linguística" e isso é possível.

~~Atual~~ A cinto meu inglês brasileiro pode não ser o perfeito mas ainda é inglês.

O que tem te motivado a participar dessa formação?

Como muito desmotivada com a minha situação na rede estadual,
após estes momentos para expor minhas angústias e entender
o que está acontecendo em outras realidades. Também estou achando
o máximo ouvir ideias de coisas que dão certo para outros
professores e que talvez podem dar certo para mim também.
É importante também buscar apoio para tentar mudar essa mesma
realidade nas escolas públicas.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO
ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE
SENTISSE ASSIM.

Acabei um máximo conhecer e ouvir o Prof^o.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Gostei demais do tema; o palestrante Prof. trouxe reflexões muito pertinentes sobre ser professor no momento atual em que estamos inseridos.

Levou-me a ter uma reflexão mais crítica e produtiva da minha prática como professora de Língua Inglesa.

Quero ler os artigos citados e aprofundar minha opinião e conhecimento do tema.

Senti-me reflexiva.

Você é uma das precursoras desse projeto, como se sente em relação a isso? Explique.

Eu não me vejo como precursora, e isso não é humildade, mas simplesmente minha percepção. Acredito que sozinho eu não consigo porque tenho a necessidade de observar a necessidade do outro e sua influência em minhas práticas. Ou seja, se o outro precisa de alguma coisa pode ser que eu precise também (ou não...)

Como tem se sentido nos encontros e o que contribuiu para isso?

Muitas desconstruções de ideias. Parece que tudo o que eu acreditava pode ser diferente. E isso é bom.

Comente sobre como foi a experiência de ser palestrante durante o curso, por gentileza.

Palestrante é uma palavra forte pra mim porque sempre gostei de ouvir (talvez por medo de expor ideias e ser criticada...) Mas me senti confortável porque era um tema em comum, um tema que muitos têm a necessidade de saber, inclusive eu.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Gostei da dinâmica. Da música.
Da palestra do prof. _____ Foi bom
lembrar alguns tópicos. Infelizmente,
hoje, estou com um problema pessoal
e não consegui me concentrar, mas
foi proveitoso para estabelecer contato
profissional e eslarciar sobre a
supervisão de profs. _____

A fala do _____, muito importante
para repensarmos algumas questões
chamadas de utópicas

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Hoje foi meu primeiro encontro e senti uma sensação boa nos minutos finais que participei. É uma alegria me reunir com ~~prof~~ professores, que trabalham "na base" e sentir que se importam com o ensino.

No entanto minha maior felicidade foi rever ao acaso uma professora do ensino médio. Após um abraço apertado fiquei emocionado ao saber que ela ainda lembrava de mim.

Como tem se sentido enquanto participante da formação e o que tem contribuído para que se sentisse assim?

A INFORMALIDADE DAS REUNIÕES SÃO UM PONTO CRUCIAL PARA O BOM DESEMPENHO DAS DISCUSSÕES. ESTAMOS TODOS BEM À VONTADE E ACREDITO QUE ESTAMOS CONSTRUINDO CONHECIMENTO PARA A VIDA TODA AQUI.

Gostaria que comentasse sobre sua experiência e emoções como palestrante neste encontro.

MEU DEUS, EU ESTAVA NERVOSO! MAS O GRUPO É TÃO RECEPTIVO À DISCUSSÃO QUE EU LOGO ME ESQUECI QUE EU ESTAVA A FRENTE DE ALGO; EU ERA APENAS (E PRINCIPALMENTE!) ~~UMA~~ MAIS UM COM INQUIETAÇÕES E CURIOSIDADE. EU ACREDITO QUE ESSA FOI UMA BOA OPORTUNIDADE DE MOTIVAR OUTROS PROFESSORES A REPENSAREM SUAS PRÁTICAS.
PRÓPRIAS

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUARTO ENCONTRO, COMO SE SENTIU E O QUE CONTRIBUIU PARA QUE SE SENTISSE ASSIM.

Fui me senti acolhida e à vontade. O que contribuiu foi a atitude do palestrante com relação às pessoas que estão participando do curso, demonstrando que todos estamos aqui para aprender uns com os outros independentemente da sua experiência ou do tempo que está atuando na área.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

ADOREI TROCAR EXPERIÊNCIAS.
PALESTRA EXCELENTE, DE CONTEÚDO RELEVANTE

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

GOSTO MUITO DE PARTICIPAR, DAR OPINIÕES
TROCAR INFORMAÇÕES E DIALOGAR COM OS
COLEGAS, PORQUE ACHO ^{QUE ESSE} ÚNICO CAMINHO
RUMO AO NOSSO CRESCIMENTO.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

SUPER INTERESSANTE E DE EXTREMA RELEVÂNCIA
PARA NOSSAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

GOSTO MUITO DOS ENCONTROS PORQUE ME SINTO
AMPARADA E FELIZ POR PODER APRENDER
CADA VEZ MAIS COM TODOS OS INTEGRANTES
DESTE ENCONTRO

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Feliz. Apesar das dificuldades de Ensino infantil ainda podemos fazer a diferença para uma criança.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Vim com dúvidas, encontrei soluções. Não existe somente uma resposta e sim várias possibilidades.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Maravilhoso, estava ansiosa para ouvir sobre o assunto e foi além de minhas expectativas.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

~~Quero~~ Quis experiências foi produtivo, falas que nunca tinha pensado antes com o mesmo olhar que ouvi hoje.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Feliz. Achei a atmosfera leve e agradável. As pessoas estavam acessíveis e abertas ao tema. Me senti confortável e bem interessada.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Bem. O tema me interessa bastante então foi muito produtivo para mim. Achei minha participação boa.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Otimo. Muito relevante visto que não é normalmente debatido no meio acadêmico e de formação de professores.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Muito pertinente. As participações fomentaram diferentes debates, pois as experiências são diferentes.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Me senti feliz em poder ouvir as experiências e dos colegas e da palestrante. É reconfortante saber que as dificuldades e ansios são similares.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Apesar de não me manifestar, minha interação foi ouvindo e amando tudo que foi dito!

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

O tema é de meu total interesse, sempre trabalhei com crianças e é um público que pretendo continuar, então sempre é bom se aprofundar no tema.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Foram contribuições muito valiosas, pena que o tempo é limitado.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Maravilhoso. Realmente contribuiu para ampliar a minha visão e conhecimento do ensino de LE para crianças do ensino infantil.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Pude debater mais por ter mais experiência com crianças como alunos.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Extremamente pertinente e conectados com a nossa realidade em sala-de-aula.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Muito boa a discussão porque todos puderam enriquecer o debate com suas experiências profissionais e vivências.

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Interessada, surpresa com conteúdos básicos que nunca me ocorreram.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

*Imprevedível no ensino.
A professora _____ foi engraçada em sua simpática competência.*

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

*- Não houve muitas participações.
Os que se manifestaram foram portugueses. O que me remeteu a situações por mim vividas e que*

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

FOI ENRIQUECEDOR DISCUTIR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DO ENSINO INFANTIL/FUNDAMENTAL. ESSE TEMA É NEGLIGENCIADO ATÉ HOJE NA UNIVERSIDADE E MUITOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ÁREA NÃO TIVERAM SEQUER FORMAÇÃO SOBRE ISSO. PORTANTO, SAÍ DO ENCONTRO ME SENTINDO MAIS PREPARADO E CONSCIENTE DESSA MINHA DEFICIÊNCIA.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

HOJE EU FALEI UM POUCO MAIS... ME SINTO CADA VEZ MAIS À VONTADE DENTRO DESSE ESPAÇO.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

É CONFORTANTE SABER QUE AINDA EXISTEM PROFISSIONAIS DENTRO DA ACADEMIA, COMO A _____ REFLETINDO SOBRE NECESSIDADES TÃO FUNDAMENTAIS À NOSSA PRÁTICA.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

HOJE SENTI O ÁPICE DA EMOÇÃO E DO ENVOLVIMENTO DO GRUPO. É SURPREENDENTE VER A EFICÁCIA DO PODER DA PALAVRA.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

motivado, gostei muito a apresentação de ambas palestrantes.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

na fiz perguntas, pois como ainda estou na graduação vim so como ouvinte.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Os temas foram de muita importância porque, por não ter um mesa grade curricular o ensino infantil podemos ter uma ideia de como se trabalhar com crianças.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Achei de imensa contribuição pois as discussões são sempre ricas de informações relevantes.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Em um certo momento até mexer com o meu emocional, pois fico muito angustiada com o deslocamento dos pais que ficam desesperados querendo que os filhos cheguem em casa contando e falando em inglês, como se a minha função fosse unicamente ensinar inglês.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Hoje fiquei mais como ouvinte, mas ter vindo foi ótimo pois sinto que refleti sobre minhas posturas e atitudes como professora de inglês.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

O tema das palestrantes é de extrema importância para mim! Não atuo na escola pública, atuo na rede privada com o infantil, mas as questões e angústias apontadas se aplicam muito ao meu contexto.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Cada um! É muito bom saber de experiências que diferem ou se assemelham às minhas, me ajudam a compreender melhor outras realidades e dar um norte contorne à minha em sala de aula.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

- Provocado, informado, e estimulado a adaptar a minha prática docente p/ tentar alcançar objetivos mais consistentes e relevantes com os "aluninhos" das séries iniciais.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Falei pouco, ou quase nada! Ouvei e aprendi muito !!.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Ótimo, inédito. Não me lembro de nenhuma formação que contemplasse essa faixa etária: Crianças.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Pouca participação da maioria e muita contribuição de uma única pessoa.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Muito bem. Achei muito interessante essa abordagem sobre o ensino de LI no ensino infantil e de modo geral o ensino de LI de uma maneira mais light sem se preocupar muito com o que "tem" que ser ensinado.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

me senti bem à vontade para dar minha opinião a respeito de alguns tópicos mencionados pelos colegas.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Altamente gostoso: Adorei a fala da professora .. muito simpática e competente - Com certeza se adicionou.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Muito bem! Fiz hoje um resgate da minha época de ensino médio (Magistério) e viam boas lembranças e acho que contribuiu para o assunto da palestra.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Acho que falei muito e devo de alguma forma ter contribuído. O assunto era bem pertinente e interessante para mim.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Maravilhoso e a muito certa das falas dela. Não impôs nem deu receita, foi coesa porque muitos acham que tem receita certa para "dar" aulas e não temos.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Todos que falaram e ou contribuíram o fizeram porque se sentiram a vontade para tal. Foram objetivos e se colocaram contribuindo e enriquecendo o encontro.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Muito instigada a buscar, a ouvir matérias, a ouvir conceitos, tive simplesmente amei!

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Hoje fiquei atenta, buscando anteriormente, o que veio fazendo em minha matéria.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Interessantíssimo! Amei!
E' onde atuo, meu chão. Faltou muito de refletir sobre a prática.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Penso que sempre acrescenta, motiva, enriquece e permite nos partilhar angústias e sucessos!

-15

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Bem recebida. Apesar de não atuar na área, foi bastante instrutivo, já que não possuía conhecimentos anteriores relacionados. Senti que a relação entre a teoria e a prática foi feita de maneira bem fluida, facilitando a compreensão.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

De fato vim como "ouvinte" no intuito de conhecer melhor e adquirir conhecimentos, dada minha in experiência.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Bastante válido, relevante. A educação precisa estar em constante análise e reformulação, já que tudo muda todos os dias e nossos métodos devem sempre se adaptar à realidade dos alunos, ao seu contexto.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Muito interessante ouvir relatos e experiências de pessoas experientes, atuantes na área. Todas comentários pertinentes, que ficaram como sugestões de materiais, abordagens e experiências que agregaram a mim uma visão mais

**CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

Me senti muito bem. Achei que as informações da prof. [redacted] e R. foram muito claras, muito proveitosas e bastante direcionadas. E dessa maneira que nos sentimos (nós professores) em sala de aula.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Minha participação foi atenta, achei que as informações que ajudaram a confirmar o que já percebo na Educação no Ensino de LE na escola básica.

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

O tema foi excelente, muito pertinente e traduz o que acontece também, na Educação Fundamental I e II.

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUÊ?

Os colegas não participaram muito, com argumentos, mas quando o fizeram foi de forma bastante pertinente.

CURSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Participante: _____

REFLEXÃO

- ESCREVA LIVREMENTE SOBRE SUAS IMPRESSÕES DO QUINTO ENCONTRO. SINTA-SE À VONTADE PARA DAR SUGESTÕES E TECER CRÍTICAS.

COMO SE SENTIU?

A princípio, tímida, por não trabalhar na rede pública, pois achei que eu não teria experiências a compartilhar sobre esse contexto. Ao longo do encontro, percebi a diversidade do debate e me identifiquei (e me emocionei) com várias narrativas.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE HOJE E POR QUE?

Particpei apenas como ouvinte, já que não vinha participando dos encontros anteriores. (por trabalhar nesse horário)

O QUE ACHOU DO TEMA, DA FALA DAS PALESTRANTES?

Tema pertinente a todos nós, educadores, já que estamos comprometidos com a formação de cidadãos, e a formação começa na infância (e não termina nunca!):)

O QUE ACHOU DA PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS? POR QUE?

Gosto muito de ouvir os relatos dos colegas professores sobre suas práticas e seus contextos. Identifico pontos de convergência e diálogo que são potencializados por encontros como esse!
↳ (e possibilitados)