

## PROFESSORES DE INGLÊS QUE TÊM SUCESSO EM SUA PRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS, NA VISÃO DE SEUS PARES

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza  
(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS)<sup>i</sup>  
[bitisamascarenhas@hotmail.com](mailto:bitisamascarenhas@hotmail.com)

### RESUMO

O texto apresenta pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *Professores de Inglês em escolas públicas que têm sucesso na sua prática: como se fazem e como fazem*, na fase de coleta e análise de dados. Desenvolve-se percorrendo o referencial teórico principal da pesquisa, entendendo que o problema com o ensino de inglês não é único nem isolado, e deve ser situado no contexto de uma escola em crise. Segue explicitando a questão de pesquisa e o percurso metodológico, e conclui com uma breve abordagem de textos escritos por professores de inglês indicando entre seus pares aqueles que percebem como tendo sucesso em sua prática docente em escolas públicas. Essas indicações, que revelam diferentes concepções dos professores sobre o ensino da língua e sua função na escola, foram a base para a definição da amostra pesquisada.

Palavras-chave: professor, escola pública, ensino de inglês

### ABSTRACT

The text presents my ongoing doctoral research titled *English teachers in public schools who succeed in their practice*, presently in the stage of data collection and analysis. It begins introducing the research main theoretical framework, with the understanding that the problem with English teaching can not be dealt with isolatedly, but must be placed in the context of a school in crisis. It follows by explicating the research question and the methodological path, and concludes with a brief approach of texts written by English teachers pointing out, among their peers, those they see as succeeding in their practice of teaching English in public schools. Those indications, which reveal different views of the teachers about English teaching and its role in schools, served to define the sample to be investigated.

Key words : teacher, public schools, English teaching

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar minha pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como origem e pano de fundo o quadro de fracasso do ensino da língua inglesa na escola brasileira de modo geral, e na escola pública em particular. Percebo que esse é um problema generalizado com o ensino de inglês na escola regular, que parece não chegar a lugar nenhum: de modo geral os alunos não gostam da disciplina e não “aprendem” – apesar de estudarem inglês ao longo de grande parte da sua vida escolar, não constroem competências e habilidades mínimas na língua, tendo que recorrer a um curso de idiomas se precisarem desse conhecimento ou se o desejarem.

A pesquisa referida, no entanto, não se desenvolve no domínio da lingüística e dos estudos da linguagem. As reflexões sobre o professor de inglês, sua formação, sua prática, referenciam-se no campo das discussões educacionais mais amplas. Dessa forma, embora o foco no ensino de inglês e no professor, a partir do problema identificado, é necessário reconhecer que esse problema não é único nem isolado, e que compõe, junto com o ensino das demais disciplinas, e ao lado de uma variedade de outros elementos, um quadro que pode ser identificado como de crise da escola na contemporaneidade, como instituição promotora de um projeto educacional atravessado por contestações, projeto esse que pertence a uma sociedade, a uma cultura, a um modelo de ciência, em crise por verem ruir seus pressupostos.

Para compreender a crise da escola, recorri a diversos autores. Destaco inicialmente Boaventura de Souza Santos, cujo pensamento sobre a crise social e científica de paradigma (SANTOS, 2000) contribui importantemente para pensar a crise da escola, se a compreendemos como instituição histórica e socialmente situada. Nesse momento de transição paradigmática, onde se situa a escola? Como vê ela esse período de transição? Vê? Qual o seu papel? O mesmo autor, em entrevista a Rosa Soares Nunes (2005, p. 91-92), aponta a história da Educação como a “história da dominação de um certo paradigma”, e o projeto da escola moderna como o autor de uma “criação destrutiva”, qual seja, a criação “da idéia de um conhecimento ao qual é dado o privilégio institucional de se arvorar como conhecimento único”, um conhecimento que existe pela destruição de todos os outros. Para ele, a discussão de crise paradigmática põe de modo natural e inevitável em crise e em discussão o papel da escola (NUNES, 2005, p. 92).

Parafraseando Santos (2000, p.41), digo que há um desassossego no ar da escola. Há um desconforto nesse ar, há uma evidente falta de perspectiva. Vêm-se tentativas e experiências que buscam estabelecer novas práticas, novas relações interpessoais, novas relações com o conhecimento no interior da escola. No entanto, estas apresentam-se de modo geral isoladas e desarticuladas, com baixo poder de impacto e sem de fato produzir rupturas

na estrutura e no projeto vigente de escola. Torna-se difícil não perceber a escola como uma engrenagem tão evidentemente conformadora de sujeitos dóceis (Popkewitz, 2001), tão incapaz de e desinteressada em criar subjetividades rebeldes (Santos, 2007).

Correia & Matos (2001, p.116) vêem a escola como um espaço “enigmático, misterioso e incompreensível”, onde as subjetividades “só podem sobreviver em um espaço clandestino”. Os autores desenvolvem essas questões no âmbito da discussão que fazem em torno daquilo que chamam uma escola dos silêncios, em oposição a uma escola convivial. Percebem eles que os professores enfrentam dificuldades para encontrar mediações que “regulem as relações entre os discursos privados da vivência privada da profissão e a sua expressão pública” (op. cit., p. 114). A visão de Correia e Matos de uma crise da escolarização como uma crise, também, dos modos de justificar a escolarização “enquanto bem comum que, por ter sido simbolicamente interpretado pelo Estado, não careceria de ser regularmente legitimado” (op.cit., p. 14), assenta-se em uma compreensão de crise do próprio Estado, que transforma-se de um Estado Educador em um Estado Avaliador (op.cit., p. 33).

É nesse espaço que tenho percebido a nós, professores, como seres muito solitários nas nossas experiências de docência. Por inúmeros fatores, fechamos as portas das nossas salas de aula e damos nossas aulas acreditando estar protegidos da invasão daquilo e daqueles que ficaram do lado de fora. Também não olhamos para o lado de fora. Somos muito autocentrados, procuramos resolver sozinhos os problemas que constatamos. Pouco conhecemos do trabalho uns dos outros. Não nos expomos. Não possuímos a segurança que permite a exposição, tememos a crítica dos nossos pares. Nosso tempo de permanência na escola é curto e as tarefas são muitas. Não temos tempo para a troca de experiências e para o trabalho compartilhado. Somos possessivos e reservados em relação à *nossa* sala de aula. Transformamos nossa sala de aula em uma ilha, de modo que temos um conjunto de ilhas, isoladas umas das outras, incomunicáveis entre si, que defendemos com unhas e dentes dos assaltos do mar turbulento da escola.

Minhas percepções a esse respeito encontram amparo teórico nas elaborações de Correia & Matos (2001) a partir de entrevistas com professores portugueses, evidenciando sua solidão e seu sofrimento profissional em um contexto de crise da escolarização. Através de depoimentos de professores portugueses, Correia e Matos vão revelar a construção da sala de aula como um espaço de refúgio à incompreensão, de proteção de um saber-fazer, espaço que é simultaneamente de liberdade e de reclusão:

Sendo um espaço de refúgio, um espaço subjectivamente isolado que resguarda os professores dos olhares profanos, a sala de aula é também, por isso, um espaço inacessível onde o exercício ilusório da autonomia profissional se faz à custa da

invisibilidade do trabalho desenvolvido. [...] [A sala de aula é] simultaneamente um espaço de sobrevivência e um espaço de consagração de um novo individualismo profissional vivido na solidão e num sofrimento profissional que é produzido e reproduzido numa solidariedade ritualizada e defensiva que, mais do que a regulação da palavra, promove a gestão dos silêncios (CORREIA & MATOS, op. cit., p. 100).

No interior da escola, contudo, o foco do estudo é o professor de inglês. Antes de voltar meu olhar para esse sujeito específico, trato de pensar o sujeito professor de modo mais abrangente, buscando compreender quem é esse sujeito e como se constitui como profissional. Na constituição da identidade e da profissionalidade docente, o tema da formação inicial de professores emerge com força particular e seu papel é examinado na configuração da identidade pessoal e profissional do professor. Considero paradoxal o fato de que os cursos de formação de professores, de modo geral, abordem de modo tão superficial as questões ligadas ao aprender e ao conhecimento da escola enquanto espaço destinado pela sociedade ao desenvolvimento da aprendizagem. Exceções ressalvadas, esses cursos formam professores que não aprendem a aprender, que não aprendem como seus alunos aprendem, que não conseguem enxergar na escola para além do *edifício* em que ela se situa, ignorando que ela é, além disso, um *contexto* de trabalho e um *tempo* de desenvolver e aplicar capacidades (ALARCÃO, 2001, p. 16-18). Percebem, menos ainda, a escola como o espaço ecológico de *encruzilhada de culturas* de que fala Pérez Gómez (2000, p. 17), onde os alunos aprendem pela mediação dos influxos de diferentes culturas.

Ou seja: de fato, na sua formação para a profissão o professor aprende muito pouco para fazer frente a aquilo que se espera dele quando ingressa na escola, não sendo, portanto, de surpreender, o sentimento de choque de realidade que precisa enfrentar no início da sua docência. E na continuidade da docência, infelizmente, a mera prática despojada da compreensão dessa prática não vai trazer as respostas esperadas e necessárias, gerando muitas vezes no professor mais maduro e mais “experiente” apenas experiências de fixação a velhos esquemas, de acomodação de problemas, das quais permanecem ausentes a reflexão e a compreensão crítica dos processos protagonizados no espaço escolar. É na perspectiva de uma formação comprometida com o desenvolvimento da profissionalidade docente que discuto, portanto, sustentada em Gimeno Sacristán, a idéia de prática educativa como a intersecção de diversos contextos – sociais, antropológicos, culturais, institucionais, organizativos, didáticos, e outros externos mesmo ao ambiente escolar – que incluem-se uns nos outros e influenciam-se reciprocamente. Essa idéia alarga o conceito de prática, não a restringindo ao espaço escolar, ao metodológico, à sala de aula e às práticas didáticas propriamente ditas. Percebe-se que esta visão necessariamente repercutiria nos processos de

formação, trazendo conseqüências para a concepção de formação, “na medida que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores. Exige-se um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didáticas” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 75).

Ao chamar à responsabilidade atores e cenários, não deixo de ver o perigo de que se caia em visões redutoras e simplistas. No entanto, se a formação de professores não é a salvação da educação, e se a educação não é a salvadora da pátria – e não o são, nem uma nem outra -, a compreensão desse fato não pode nos fazer “abdicar do importante papel da educação e da formação docente”, como salienta Diniz-Pereira (2007, p. 84).

Ao me voltar, finalmente, para o professor de inglês e para as dificuldades comumente encontradas na sua docência, sustento a discussão em torno de duas questões às quais dou centralidade. A primeira delas diz respeito ao fato de que nem sempre o professor de inglês vê claramente qual o papel da língua e do discurso, de modo geral, e da língua inglesa, em particular, no nosso mundo globalizado e instituído por discursos. Ao lado disso, tampouco tem sempre claro para si qual a função do inglês nos currículos escolares. Para que, afinal, ensinar inglês?

Paraskeva (2007) alerta para a naturalização com que incorporamos determinados componentes e condições da linguagem curricular oficial, tomando-os como dados, como fato:

As correntes educacionais e curriculares dominantes têm revelado uma profunda irresponsabilidade quando sistematicamente recusam pensar na escolarização desbragada de determinados referentes. Erradamente, quando se pensa em escolarização aceita-se como dogma a avaliação, as disciplinas, as horas, os manuais. Essa visão peregrina faz com que nem sequer se ouse questionar o ensino disciplinar(izado), a avaliação, os objetivos-competências. (PARASKEVA, 2007, p.16)

Paraskeva, a esse respeito, refere Bourdieu (2001, 45), para quem “a linguagem oficial (...) impõe-se a toda uma população como a única linguagem legítima” (BOURDIEU *apud* PARASKEVA, *op.cit.*, *loc.cit.*). Esta ideia remete à noção também bourdieana de arbitrário cultural. Para Bourdieu a cultura escolar, aquela reconhecida como válida pela escola, é a cultura dominante. Sua consagração pela escola como superior e como única possível não repousa em nenhum critério objetivo de verdade: este valor que a escola lhe confere é meramente arbitrário, arbitrariedade essa ocultada em um processo que Bourdieu denomina de violência simbólica: a imposição dissimulada do arbitrário como se fosse verdade universal.

Em um paralelo possível Tomaz Tadeu da Silva, ao discutir as junções e disjunções entre teorias críticas e pós-críticas, credita às teorias críticas o ensinamento de que o currículo é uma construção/invenção social:

É apenas uma contingência histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos *são* válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são *considerados* válidos?”. (SILVA, 1999, p. 148)

A escola impõe vários arbitrários culturais. A língua escolar, “que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas” (BOURDIEU, 1989, p. 06), é um deles. Os currículos escolares são outro. Dentro dos currículos, o ensino de línguas estrangeiras e predominantemente da língua inglesa constitui ainda outro arbitrário cultural.

Esse caráter arbitrário do ensino escolar da língua inglesa parece bastante evidente se considerarmos a relação dos professores de língua inglesa com seu objeto de ensino: sem pretender estar enunciando uma verdade geral, penso que é fácil constatar duas possibilidades bastante comuns: uma, a de que os professores de inglês muitas vezes não sabem por que razão e com que objetivo ensinam inglês na escola pública; outra, a de que, quando têm um discurso a esse respeito, este em geral reproduz o discurso “neutro” escolar – justifica-se ensinar inglês porque esta é a “língua universal”, a “língua franca” –, ou o discurso ingênuo do senso comum – justifica-se ensinar inglês para que os alunos de condições desprivilegiadas possam ter mais oportunidades na vida social e no mercado de trabalho.

A segunda questão que assume centralidade vai construir-se em torno da perspectiva de Bernard Charlot de relação com o saber.

Para Charlot, a relação com o saber é muito mais ampla do que a mera relação com o “saber-objeto”, entendido como o saber objetivado em um objeto intelectual, um conteúdo de pensamento (CHARLOT, 2000, p. 75). Ou seja, pesquisar a relação dos professores de inglês com o saber é mais do que procurar compreender sua relação com o conhecimento com o qual trabalham. A relação com o saber, nos termos de Charlot, também é, mas não é só, uma relação epistêmica. Para ele, “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, op. cit., p. 60). Com isto, Charlot (op. cit., p. 73) nos diz que a relação com o saber, além de epistêmica, é também

uma relação social: pressupõe sujeitos no mundo e em relação com o outro. Contudo, como não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber (op. cit., p. 63), a relação com o saber, além de sua dimensão epistêmica e social, é também uma relação de identidade, envolve uma relação do sujeito consigo mesmo, “na qual está sempre em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (op. cit., p. 72).

É certo que no processo de observação e análise da prática dos professores de inglês meus sujeitos, precisarei ter em vista as suas diferentes formas de ver e fazer docência, de entender e explicar o fenômeno educativo, de conceber o seu objeto de ensino, de relacioná-lo a uma visão de mundo e de atribuir-lhe um propósito e um sentido que levem em conta seu contexto de trabalho bem como o mundo e o tempo em que vivem e atuam – eles e os sujeitos a quem se destina seu ensino.

### **A questão de pesquisa**

O problema que me trouxe a este estudo foi a preocupação com uma situação que já é um clichê: o fato de que, exceções resguardadas, não se aprende inglês na escola, particularmente na escola pública. Pensar este problema me obrigou a situá-lo em contextos mais amplos – o ensino das demais disciplinas, a escola, a sociedade e a cultura em que esta se insere, os desafios que a contemporaneidade lança à educação. A educação é uma prática social complexa, e pensar questões ou problemas nesse campo, por mais que se procure afunilar focos, exige que se busque compreender a trama de relações que se estabelecem em seu interior e, mais do que isso, que a desbordam. É meu desejo examinar o problema do ensino de inglês pelo viés do professor, da professora, um dos protagonistas da relação de ensino e aprendizagem. Pensar o professor, aqui, significa vê-lo como sujeito, constituído por múltiplos e variados saberes. Significa também refletir sobre a situação que o prepara para o exercício da docência e como esta preparação repercute na sua prática pedagógica.

Optei por focar o problema que vejo como o fracasso do ensino de inglês na escola pública buscando sua contraface – o sucesso. Assim, minha intenção é buscar professores de inglês que tenham sucesso na sua prática docente, vistos assim e assim indicados por seus pares – outros professores de inglês em escolas públicas. A partir dessas considerações, estabeleço a questão que desejo interrogar: **quem é, como se fez/se faz e como faz o professor de inglês que tem sucesso em sua prática?**

O que estou buscando compreender com a questão apresentada são aspectos que estão diretamente relacionados com o sujeito professor, suas concepções de docência e sua relação

com a língua inglesa. A idéia é chegar a um panorama em que se mesclam concepções sobre a língua, concepções sobre o ensino, relação com o saber, relação com o conhecimento da língua inglesa e características de práticas que contemplem esses aspectos. O objetivo é, portanto, tentar entender se, por que e de que forma as relações que eles mantêm com as diversas circunstâncias que se articularam para a sua constituição como professores de língua inglesa – particularmente as que dizem respeito às suas concepções quanto ao sentido do ensino de inglês na escola – podem explicar o fato de serem vistos como professores que têm sucesso em sua prática profissional.

### **O caminho metodológico, os interlocutores e os procedimentos**

A pesquisa, conforme já anunciado, tenciona identificar professores de inglês, em escolas públicas, indicados por seus colegas como tendo sucesso na sua prática docente. Ela é constituída de duas partes que se complementarão ao analisar as práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas.

A primeira fase constituiu-se na busca, entre professores de inglês, da indicação de colegas vistos por eles como professores em escolas públicas que obtinham sucesso no ensino da língua inglesa. Para isso foi necessário contatar com algumas escolas públicas da cidade e, por meio de seus diretores ou coordenadores pedagógicos, agendar uma conversa com os professores de inglês dessas escolas. Este contato foi feito com quatro escolas de ensino fundamental e médio, três localizadas no centro da cidade e uma na periferia, sendo três da rede estadual e uma da rede municipal; e com duas escolas de periferia, de ensino fundamental, ambas da rede municipal. Nos meses de junho, setembro e outubro de 2009 estive nessas escolas e conversei com os professores de inglês que se dispuseram a tal, totalizando quatorze professores. Apresentei a pesquisa, expliquei o que pretendia, e solicitei que respondessem, por escrito, à seguinte questão: *Conheces algum/a professor/a de inglês atuando em escola pública que, na tua opinião, tem sucesso na sua prática como professor de língua inglesa? Por que indicas esse/a professor/a?* Esclareci que não partia de uma definição *a priori* de sucesso, e que a questão deveria ser respondida a partir da concepção que cada um tivesse de sucesso. Recebi nove retornos dos quatorze professores com quem conversei. A partir daí, a 2ª parte, em andamento, é composta pelas entrevistas e observações de aulas dos professores indicados, que constituem a amostra. Os sujeitos estão sendo entrevistados individualmente, com o objetivo de obter desses professores relatos de si que contemplem os três eixos articulados da pesquisa: um que tem a ver com *identidade* – quem é; outro que tem

a ver com *profissionalidade* – como se fez/se faz; e um terceiro que buscará ver seu olhar sobre a própria *prática* – como faz. Neste momento, os dados de que disponho são os textos escritos pelos nove professores de inglês indicando colegas aos quais vêem como professores que têm sucesso na sua prática. Esses textos são ricamente reveladores de visões e concepções, tanto explícitas quanto implícitas, a respeito do ensino de língua inglesa. São esses primeiros dados que apresento e comento a seguir, apoiada em princípios da análise de conteúdos (BARDIN, 1979)

### **Achados preliminares: visões de sucesso reveladas pelas indicações dos pares:**

Inicialmente, vejo como importante explicar minha decisão de ir a campo sem explicitar minha concepção de sucesso e minha visão do que seria um professor de inglês bem sucedido em sua prática. Meu interesse estava justamente em descobrir o que sobre isso pensavam meus pares, em perceber as diferentes e múltiplas visões que poderiam surgir sobre essa questão. Meu projeto de pesquisa exime-se de definir sucesso, por acreditar que uma definição tenderia a cristalizar um modelo identitário visto como desejável – justamente o que não queria, por antever inúmeras e ricas possibilidades nas possíveis diferentes visões.

Sem exceção, os professores com quem conversei me devolveram a questão: – “Como assim? O que queres dizer com sucesso?” – Quando explicava que desejava que eles respondessem segundo o que para eles significava ter sucesso como professor de inglês, a quase totalidade dos professores, com exceção de uma que escreveu sua resposta no mesmo ato, me pediu para entregar a resposta outro dia, pois gostaria de ter tempo para pensar. As respostas foram muito variadas, centrando-se em diferentes aspectos. Não tenho dúvida de que se eu tivesse deixado permear minha visão, as respostas, ou muitas delas, procurariam atender ao que eu dissesse. A maioria dos professores custou muito para me devolver suas respostas – segundo eles, porque estavam tendo dificuldades para conseguir indicar um professor de inglês que vissem como tendo sucesso na sua prática. A maioria dos professores – seis – indicaram colegas na própria escola em que trabalham. Uma professora indicou uma colega de outra escola, que conhecia de reuniões pedagógicas da área na rede municipal. Dois professores se auto-indicaram, entendendo que correspondiam, ainda que parcialmente, aos critérios que elegeram para definir sucesso.

De maneira geral, as respostas relativizaram a noção de sucesso, considerando-a como sucesso possível ante a realidade da escola pública hoje e diante da situação de intenso

trabalho e de baixos salários que vive o professor. A fala do professor JG, a seguir, é representativa dessa relativização e da des-idealização da noção de sucesso:

(...) é necessário salientar que esse sucesso pessoal encontra barreiras e limitações; limitações pessoais do professor; limitações do ambiente escolar, limitações das políticas educacionais – sempre precárias. Contudo, ter escolhido essa profissão por convicção é realizá-la com responsabilidade. Sucesso profissional é, antes de mais nada, uma questão de estabelecer metas e prioridades para a própria vida; quem se sente mal-sucedido nessa profissão não fracassou apenas em sala de aula...

A professora MP é outro exemplo que aponta nessa direção:

Também me parece relevante mencionar que entendo que o “sucesso” para o professor de inglês da escola pública já é algo que pode ser bastante problematizado; o que é sucesso para o professor de inglês? Certamente o conceito de sucesso é variável e parcial diante da variedade de propostas de trabalhos que cada professor estabelece e das dificuldades que permeiam o trabalho dos professores de escolas públicas.

Os professores, ao responderem à questão proposta e ao justificarem a indicação de um colega visto por eles como bem-sucedido em sua prática, buscaram critérios e fizeram escolhas que foram reveladoras de suas próprias concepções sobre esse tema. Assim, por exemplo, a professora JB dá destaque ao elemento do gosto, do prazer, na sua visão centrais para que um professor tenha sucesso em sua prática:

Acredito que o trabalho desenvolvido pela professora é criativo e, acima de tudo, feito com muita competência, conhecimento e prazer. A importância de gostar do que faz, para mim, é essencial. Valorizar o seu trabalho, apesar das dificuldades, é o que diferencia o bom professor e garante o sucesso do seu aluno (...).

Já a professora MP elege como critérios para pensar sucesso a formação da professora indicada e sua linha de trabalho, referendando sua indicação apoiada nas trocas que teve a oportunidade de estabelecer com essa professora em reuniões pedagógicas e cursos em que participaram juntas, visto que trabalham em escolas diferentes:

Acredito que a professora A da escola FV tenha sucesso na sua prática como professora de língua inglesa. Estabeleci alguns critérios para indicá-la, tais como a formação da professora, sua linha de trabalho (abordagem comunicativa) e a oportunidade de conhecer algumas de suas atividades realizadas em sala de aula, já que a referida professora participou de alguns cursos e reuniões pedagógicas junto comigo (...).

Um último exemplo dos elementos valorizados pelos professores ao fazerem suas indicações é trazido aqui na fala da professora PG:

Indico o nome da colega porque na sua prática ela alia a língua estrangeira, no caso, inglês, aos conceitos pedagógicos

necessários para a vida profissional das futuras professoras. Seria muito mais fácil transmitir somente conteúdos listados nos nossos currículos, ou trabalhar textos de conteúdos variados, mas a professora R vai atrás de textos que além de abordarem conceitos pedagógicos, fazem com que os alunos reflitam sobre o ofício do educador provocando diversos questionamentos e debates sobre o assunto.

As três falas acima são trazidas aqui com o objetivo de ilustrar a multiplicidade dos olhares, das diferentes visões dos professores com quem conversei a respeito daquilo que vêem como sucesso. A grande variedade surgida nas falas me fez organizar as respostas em torno de elementos que podiam unificá-las. Assim, extraí das respostas quatro ênfases principais: a) respostas que justificaram sucesso dando ênfase a características do professor; b) respostas que justificaram sucesso dando ênfase ao foco no aluno; c) respostas que justificaram sucesso dando ênfase às práticas de sala de aula; e d) respostas que indicaram sucesso dando ênfase a outros contextos formativos.

Entre as respostas que deram ênfase a características do professor (a) encontram-se, por exemplo, “é consciente dos seus deveres”, “trabalha criativamente”, “trabalha com prazer”. Agrupadas como respostas que enfatizaram o foco no aluno temos, por exemplo, “consegue fazer os alunos se interessarem minimamente pelo conteúdo”, “leva os alunos a interagirem entre si e com a professora”, “busca maneiras de melhorar a aprendizagem dos alunos”. Aquelas respostas que deram ênfase às práticas de sala de aula consideraram elementos como, por exemplo, “estimula a reflexão”, “trabalha com questionamentos e debates”, “trabalha interdisciplinarmente” “não ‘facilita’ o conteúdo”, “trabalha com textos originais e com qualidade linguística”. Finalmente, entre as respostas que justificaram o sucesso remetendo a outros contextos formativos foram apontados aspectos como “tem experiência de ensino em cursos particulares de idiomas” e “busca atualização”.

Dos nove professores que atenderam minha solicitação, quatro responderam centrados em uma única ênfase – dois centrados no professor, um nas práticas e um em outros contextos formativos; e cinco mesclaram ênfases. Nenhum justificou sucesso com ênfase exclusiva nos alunos, e nenhum repartiu suas justificativas por todas as quatro ênfases. Nenhum apresentou uma justificativa idêntica à de outro colega: mesmo quando havia aproximações, havia também diferentes matizes ou diferentes ênfases – por exemplo, aconteceu de um professor indicar um colega por trabalhar de forma interativa e comunicativa (foco no professor), enquanto outro fez sua indicação justificando que a professora indicada levava os alunos a interagirem entre si e com ela própria (foco no aluno).

O fato de as justificativas dos nove professores para as indicações feitas focalizarem distintas razões pelas quais percebem colegas professores de inglês em escolas públicas como professores que têm sucesso em sua prática indica, por si só, que o tema em questão comporta múltiplos olhares. Também me revela que os professores que indicaram colegas com base em alguns atributos específicos não buscaram colegas que encarnassem um tipo ideal/idealizado de professor, um modelo, um padrão a ser seguido. Seis entre as nove respostas dos professores manifestaram explicitamente que a indicação se dava por considerarem que o professor ou a professora indicados podiam ser vistos como obtendo sucesso na sua docência porque, *apesar das dificuldades de diversas ordens enfrentadas pela escola pública*, conseguiam realizar um trabalho que de alguma maneira consideravam diferenciado e consequente. Os três professores que não fizeram essa ressalva por escrito, não deixaram de expressá-la oralmente na conversa que tivemos. Bastante significativo foi o fato de que oito entre nove professores me pediram tempo para responder – tempo que em nenhum dos casos foi inferior a uma semana -, sugerindo que esta não foi uma resposta fácil, e que o nome da pessoa afinal indicada não surgiu espontaneamente na mente dos professores com quem conversei. Ao contrário, exigiu reflexão e, possivelmente, alguma transigência com critérios que possuísem *a priori*.

As indicações obtidas, com as características que referi, me permitirão continuar com a pesquisa, definindo uma amostra interessante, composta por sujeitos diversificados. É uma preocupação central na minha pesquisa não erigir um modelo de professor, evitar a tentação muito insinuante de estabelecer uma receita de professor. Esta preocupação é respaldada e, de certa forma, protegida, na medida em que os sujeitos indicados também não são idealizados por seus pares.

---

<sup>i</sup> Professora de língua inglesa, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas/RS, bolsista CAPES

---

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (10): 3-15, dez.1989.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem – Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo**. São Bernardo do Campo, UESP, ano 10, nº 15, jan.-jun. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós, sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARASKEVA, João M. Por uma teoria curricular itinerante. In PARASKEVA, J. M. (org.). **Discursos curriculares contemporâneos**. Mangualde, Edições Pedagogo, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V.I. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.