

**TENSÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO
DE PROFESSORES DE INGLÊS
EM ESCOLAS PÚBLICAS E CURSOS LIVRES DE IDIOMAS**

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)

diler_costa@yahoo.com.br

Jurema Lopes Rosa (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)

professorifrazao@unigranrio.edu.br

RESUMO

A língua inglesa desempenha, na contemporaneidade, importante papel nas economias e políticas globais, sendo utilizada como instrumento que comunica ideologias, simboliza poder e participa de um processo de exclusão. Observamos que tanto em escolas públicas quanto em cursos livres de idiomas, a valorização e investimento no ensino de língua inglesa tendem a ser diferentes, e essa polarização incide diretamente na atividade de trabalho docente. A partir da compreensão do atual papel da língua inglesa, bem como do tratamento dado ao idioma nos contextos mencionados, objetivamos discutir, neste artigo, as tensões que emergem enquanto desenvolvemos nossa atividade de trabalho ao ensinar o idioma, adotando, para tanto, a perspectiva do professor de inglês. Para tanto, mister se faz discutir também o conceito de atividade de trabalho, bem como os processos que a constituem e implicam no modo como o trabalhador desenvolve suas atividades profissionais, mantendo, enquanto se move entre as tensões e ambiguidades, o controle de sua vida.

Palavras-chave: Ensino público de inglês. Cursos livres de idiomas. Trabalho docente.

1. Introdução

Observamos que a língua inglesa, já há alguns séculos, desempenha importante papel nas economias e políticas globais, sendo utilizada como instrumento que comunica ideologias, simboliza poder e participa de um processo de exclusão. No Brasil, por exemplo, há reconhecida ineficácia no ensino do idioma em escolas públicas e, em contrapartida, para tentar reverter o problema, ocorre proliferação de cursos livres de idiomas, que negociam a aprendizagem da língua como se esta fosse produto.

Vislumbramos, assim, a existência de pelo menos duas situações de trabalho: a primeira, em que ocorre a mutilação do ensino de línguas estrangeiras, além de profunda descrença da eficácia das escolas públicas de atender a essa demanda educacional; e outra, em que emerge a comercialização da língua, promovendo a ideia de aprendizagem do idioma de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

forma mais efetiva; todavia, trazendo a reboque a comercialização da língua, seguindo as regras de um mercado extremamente competitivo e acirrado.

Mister se faz discutir, então, como objetivo deste trabalho, as tensões que emergem enquanto nós, como professores de língua, desenvolvemos nossa atividade de trabalho, adotando, para tanto, a perspectiva do professor de inglês, ou seja, daquele que vivencia esse cenário assimétrico nas escolas públicas e em diversos cursos de idiomas. Utilizamos nesta reflexão a nossa experiência, por mais de 10 anos, movendo-nos entre tensões, perspectivas e comprometimento social com o ofício docente, acreditando que a realidade, tal como apresentada, pode ser diferente. Apresentaremos, também, o conceito de atividade de trabalho, bem como os processos que a constituem e implicam no modo como o professor precisa fazer escolhas para desenvolver suas atividades profissionais, mantendo-se, sobretudo, no controle de sua vida.

2. *A atividade de trabalho como extensão da vida humana*

Observamos que o conceito de trabalho está fortemente consolidado no imaginário da sociedade brasileira. Uma rápida mirada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, online) ou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), por exemplo, corrobora essa íntima relação entre educação e trabalho na formação de jovens e adultos, sugerindo que esses dois aspectos funcionam, indissociavelmente, como pilares fundamentais à formação humana e à promoção da cidadania.

Yves Schwartz (2011), no entanto, esclarece que a preocupação com o conceito de trabalho, por vezes, negligencia instâncias mais profundas a respeito desse fazer humano, o qual, segundo concordam Pierre Trinquet (2010), Wanderson Ferreira Alves (2012) e Luciana de Freitas Campos et al. (2014), não pode ser compreendido como pura realização de tarefas, de modo irrefletido e desvinculado do legado sociocultural que compõe os seres humanos.

Entendemos que a urgência de pensar e discutir a atividade de trabalho, ou seja, “o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os ‘outros’” (TRINQUET, 2010, p. 96), representa a busca pela compreensão da relação dialética entre o trabalhador e a atividade de trabalho, não como elementos dissociados, mas como aqueles que se interpenetram.

Com base no aporte filosófico da ergologia, investigar a atividade de trabalho se torna fulcral para compreender o sujeito como ser humano complexo, que imprime nas suas ações “os valores, escolhas e crenças” (VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012, p. 93), reconhecendo que “é então levado a descrever a si próprio como ator da transformação das situações de trabalho que intervêm em processos de interações sociais”. (CUNHA & ALVES, 2012, p. 23)

O entendimento da atividade de trabalho como manifestação de completude, em que cada trabalhador é convocado a fazer escolhas e a refletir sobre o que faz (TRINQUET, 2010; DURRIVE, 2011; VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012; SCHWARTZ, 2015) oportuniza reconhecê-lo como sujeito que investe a própria história de vida no seu agir, entre-tendo-a à atividade de trabalho.

Uma vez que a atividade de trabalho se manifesta sempre como singular (SCHWARTZ, 2000, 2002, 2010, 2011, 2015; FÍGARO, 2009; TRINQUET, 2010; DURRIVE, 2011; ALVES, 2012; HOLZ & BIANCO, 2014), pensar o ofício dos professores de inglês nos instiga a refletir acerca de como nós educadores conseguimos desenvolver nossas atividades docentes em contextos, por vezes, antagônicos, os quais são considerados, neste artigo, as escolas públicas e cursos de idiomas.

O que entendemos como contextos de ensino, Yves Schwartz (2000) chama de coletivos de trabalho, pois estes pressupõem a presença de pessoas que compõem a pluralidade da escola. Nos coletivos de trabalho, em especial no espaço escolar, convivem diversos profissionais, além dos professores e alunos. As famílias também constituem esses coletivos.

Embora os coletivos de trabalho na escola pública e nos cursos livres objetivem trabalhar a educação formal de língua estrangeira, há que se observar aspectos que emergem em cada um deles, os quais abrangem desde o tratamento dado ao ensino do idioma até quem seria o público alvo de cada contexto.

Sabemos que o ensino de ao menos uma língua estrangeira é mandatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme determinam os PCN (BRASIL, 1998), atendendo ao compromisso legal de que a educação também é dever do Estado (LDB, 1996, online). Percebemos que o ensino de idiomas - no escopo deste artigo, o inglês- é, com muita frequência, sinônimo de insucesso e frustração na esfera pública escolar (PAIVA, 1997; CARMAGNANI, 2003; BARCELOS, 2011; LEFFA,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2011; MICCOLI, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011), transferindo para os cursos livres a responsabilidade pela aprendizagem da língua (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, 2002, 2007; BARCELOS, 2011; RAJAGOPALAN, 2011).

Essas visões socialmente consagradas imprimem reflexos na maneira como os professores enxergam o ensino do idioma e constituem as suas imagens profissionais. É preciso reiterar a compreensão da atividade de trabalho como instância viva, singular, movente, por isso, não tratamos a atividade de trabalho do professor de inglês, discutida a partir das nossas vivências pedagógicas, como algo homogêneo, como se estivesse, dicotomicamente, fadada ao fracasso ou ao sucesso; porém, confiamos que as nossas pontuações podem estabelecer liames com outras experiências e histórias de vida.

A seguir, propomo-nos a refletir, através de uma visão mais ampla, sobre as tensões que despontam a partir do ensino de inglês em escolas públicas e em cursos de idiomas, as quais incidem diretamente na atividade de trabalho docente, estabelecendo conexões entre nossas leituras, pesquisas, assim como experiência como professores.

3. *O ensino de língua inglesa: entre a luta por formação humana e o lucro com a comercialização do idioma*

Confiamos que quando alguém se compromete a aprender uma língua estrangeira, predispõe-se, mesmo inconscientemente, a conhecer vasto legado cultural que participa tanto da formação do idioma quando da participação deste no mundo. Não existe aprendizagem de língua sem considerar as pessoas que a falam, bem como a maneira como esse falante utiliza o idioma para se produzir, ou seja, “a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (GIMENEZ, 2011, p. 50), em que “a palavra nunca é repetição de um vocábulo existente no escopo de uma língua” (BRITO & ARANHA, 2011, p. 92), mas sim, complementamos, atividade humana que emerge da reflexão.

Apropriar-se de uma língua estrangeira pressupõe conhecer novas concepções de vida, aproximar-se de manifestações culturais que podem ampliar a visão de mundo do falante, o que excede apenas a ideia de língua como elemento fundamental para a empregabilidade. Ademais, o estudo de idiomas pode contribuir com reflexões críticas a respeito da glo-

balidade e do papel hegemônico que a língua inglesa, por exemplo, desempenha ao redor do globo.

Pontuamos, também, que o acesso à língua estrangeira, no Brasil, divide a população, basicamente, em dois grupos: os que podem pagar pelo conhecimento da língua e aqueles que dependem das propostas governamentais instituídas na escola pública. Observamos, então, que o “jogo normal da dominação” (RANCIÈRE, 1996) permanece ao longo do tempo através de políticas que justifiquem posições de privação de uns em face dos privilégios de outros. Esse princípio da dominação implica em acreditar no

poder dos nascidos antes, nascidos de outro modo, mais bem nascidos, sobre os que nasceram mal. E há o novo princípio, o que resulta das atividades da sociedade, o poder da riqueza que ordena a sociedade segundo a repartição de suas forças vivas, segundo os modos de produção da riqueza, as funções e as partes que ela define. (RANCIÈRE, 1996, p. 371)

Àqueles que dispõem de capital para investir em um curso de idiomas, os “bens nascidos”, observamos a existência de inúmeras ofertas de ensino de inglês, com amplas propagandas e promessas de domínio do idioma em tempo cada vez menor. Essas promessas, que participam do polo do mercado onde (con)vivemos, garantiriam abordagens e métodos “exclusivos”, aulas dinâmicas, conversação imediata, recursos tecnológicos variados, sempre atrelando à língua inglesa ao sucesso na vida social e cultural, tratando o idioma como produto. (CORACINI, 2007; JORDÃO, 2010; RAJAGOPALAN, 2013).

A expansão de cursos de inglês no Brasil, desde a década de 30 do século passado (KANIKADAN, 2005), deve-se, em geral, à ineficácia da educação pública escolar³⁷, em que, com frequência, há a promoção do ensino da língua através da leitura³⁸. Na escola pública, as outras habilidades do idioma passam a ser negligenciadas, cabendo àqueles que quiserem aprender e puderem investir procurar um dos muitos cursos de inglês maciçamente disponíveis no mercado.

³⁷ Autores como Cox e Assis-Peterson (2002; 2007), Clarissa Menezes Jordão (2010), Ana Maria Ferreira Barcelos (2011) e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2011), por exemplo, defendem que em muitas escolas privadas a qualidade do ensino de inglês também é questionável, o que pode corroborar o imaginário de que o ensino de inglês só acontece nos cursos livres de idiomas.

³⁸ Embora observemos a implementação de algumas escolas públicas bilíngues no Estado do Rio de Janeiro, cuja proposta do ensino de línguas estrangeiras é diferenciado, confiamos que a realidade da educação pública escolar ainda apresenta grandes deficiências.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Logo, observamos que a proliferação de institutos de línguas corrobora, de forma contundente, as ideias neoliberais que afirmam ser a escola pública o lugar da não aprendizagem de idiomas. Contudo, é fundamental pontuar que a matrícula em cursos não garante aprendizagem da língua, a qual demanda comprometimento e empenho de todas as pessoas envolvidas no coletivo de trabalho.

Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007) discutem o ensino público de inglês como aquele que vivencia amplo estado de malogro, em que se observa a incapacidade de aprendizagem da língua pela falta dos inúmeros recursos disponíveis nos cursos livres e também pelo imaginário social de que ali não é o lugar de se aprender o idioma (COX & ASSIS-PETERSON, 2007; BARCELOS, 2011; JORDÃO, 2010). Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007, p. 10) chamam a atenção para a imagem socialmente fossilizada de que o curso livre, em geral, é o local do “ter”, contrastando com o descaso de muitas autoridades e falta de investimentos na educação escolar pública. (CARMAGNANI, 2003; LEFFA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011)

Na esfera pública, a língua inglesa apresenta papel dicotômico: embora importante para formação humana e cultural, torna-se espécie de subdisciplina, com carga horária menor que aquela ofertada nos cursos livres, além de pouco ou nenhum recurso para ensino do idioma. Os PCN (BRASIL, 1998) elencam motivos que inviabilizariam o ensino das quatro habilidades da língua inglesa na educação pública escolar como turmas lotadas, falta de recursos, explicitando, através de documento oficial, a ideia de não aprendizagem da língua nas escolas regulares, contradizendo esse próprio documento, que urge e defende educação escolar de qualidade.

Por outro lado, nossa experiência docente em cursos de idiomas nos permite pontuar que, embora exista muita propaganda e comercialização, por vezes, a qualidade acaba por variar consideravelmente de um para outro. Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007) pontuam que, embora existam cursos excelentes, há outros que, devido à falta de fiscalização, lesam aqueles que confiam nos seus serviços. Os inúmeros cursos livres existentes pelo Brasil trazem à tona a ideia de exclusão: os “bem-nascidos”, ou aqueles que podem pagar, têm acesso ao que há de melhor, enquanto outros precisam buscar algo que caiba no orçamento ou ficar, até mesmo, sem esse conhecimento.

Entendemos que o processo de captação de alunos para os institutos de idiomas sempre aponta para a busca de algum “diferencial”, algo que não se encontre na escola regular – pública ou privada. Imaginamos que esse aspecto distintivo se estabeleça, sobretudo, na personalização e possível atendimento às demandas individuais daqueles que passam de alunos para clientes, com aspirações que excedem a proposta do ensino público.

Markus Johannes Weininger (2001, p. 57) pontua que “um curso de língua estrangeira deve ser ministrado ‘sob medida’”, o que sugere não somente o atendimento das aspirações dos alunos, mas também novas modalidades da prática do profissional, a qual precisa se tornar mais ágil e sensível a mudanças a curto prazo (SENNET, 1999). Nesse sentido, à medida compreendemos as demandas do nosso público, precisamos planejar aulas que garantam aos alunos papel mais ativo na construção de conhecimento (WEININGER, 2001) e respostas às suas necessidades.

Receamos, no entanto, que essa ideia de customização da aula, com vistas a atender às necessidades dos educandos, corrobore a ideia de aprendizagem de idiomas como algo eminentemente utilitarista (CORACINI, 2007) e o docente, a nosso ver, no maior responsável pela aprendizagem e interesse do aluno, numa busca infundável pela satisfação do cliente.

Reconhecemos ser preciso compreender as urgências dos nossos alunos, mas sabemos que, em salas de aula é muito difícil de se satisfazer os planos de cada aluno. Ao recorrermos à nossa experiência docente, acreditamos que a personalização total da aula só seria possível em caso de aulas individuais ou com grupos com considerável grau de homogeneidade. Mesmo assim, as individualidades e expectativas pessoais, embora minimizadas, não poderiam ser esquecidas.

Essa ideia de satisfação do cliente e língua como produto traz implicações à atividade de trabalho docente. Sennet (1999) advoga ser comum que a flexibilidade exigida do trabalhador resulte em ansiedade e, no caso do docente de inglês, observamos que a ideia de liberdade em customizar aulas sob medida acabe por sufocá-lo, face à impossibilidade de atender a todos, de lidar com as pressões da satisfação. Essa tensão, como pontua Sennet (1999) reflete diretamente na construção do caráter do trabalhador, e no caso de ensino de línguas, incidirão tanto no fazer docente quanto na imagem que este nutre de si.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Acreditamos vivenciar momento de reflexão por maior autonomia educacional no que tange ao ensino de inglês no Brasil, pois se entende o idioma como participante da globalização e elemento de formação humana. A figura do professor se torna fulcral tanto para pensar políticas públicas que valorizem as línguas estrangeiras quanto para instilar, na sociedade, a crença de que é possível aprender outros idiomas na escola pública (BARCELOS, 2011; MICCOLI, 2011). O imaginário que sugere ser o curso de inglês o ambiente legitimado para o ensino do idioma pode resultar na banalização de processos complexos de ensino e aprendizagem, negligenciando outras variáveis imperiosas para o ensino do idioma como, a saber, o próprio papel do aluno na sua formação.

Considerando, basicamente, as situações complexas de ensino de inglês, questionamos como o docente, na sua atividade de trabalho, pode se mover entre esses dois polos de mutilação: em contexto público, pelo descaso para com a língua; e nos cursos livres, devido à comercialização. Embora o professor seja o mesmo, os coletivos de trabalho nas escolas públicas e cursos de idiomas acabam por se apresentar com antagônicos: no primeiro, há políticas e condições desfavoráveis para a aprendizagem da língua, no segundo, por vezes, há comercialização desta como produto que precisa ser consumido, sugerindo que o professor se torne o primeiro e maior vendedor desse capital cultural.

Reafirmamos que as tensões que surgem nos contextos de descaso e também naqueles de comercialização conduzem o professor às escolhas e decisões, as quais convocam o trabalhador a ponderar sobre os valores que construiu ao longo da vida e pelos quais almeja ser valorizado (SENNET, 2009). Com isso em mente, propomo-nos a discutir, em seguida, como transitamos entre esses coletivos de trabalho conflitantes, objetivando, mesmo assim, desenvolver nossas atividades de trabalho de modo a contribuir com transformação social para a sociedade à qual pertencemos, sobretudo, mantendo o controle de nossa vida.

4. Movendo-nos entre as situações de trabalho

A atividade de trabalho acontece a partir da relação da história de vida do trabalhador com as normas institucionalizadas no ambiente de trabalho, uma vez que “trabalhar é sempre um drama no sentido de que envolve o trabalhador por inteiro, vivenciando tensões problemáticas de negociações de normas e de valores” (CAMPOS et al., 2014, p. 1225).

Apesar de nossa discussão apontar para a atividade de trabalho docente em dois ambientes diferentes, com base na nossa experiência de vida, reconhecemos que a cada dia, o trabalhador se encontra diante de novos desafios que, de modo particular e irrepitível, o convocam a agir (CUNHA & ALVES, 2012). Advogamos que mesmo em diferentes escolas e cursos, as situações de trabalho, bem como os seus desdobramentos e demandas, sempre serão inéditos e particulares, pois a vida é única e a experiência do sujeito com a sua existência também o é.

Quanto à escola pública, Nilceia Bueno de Oliveira (2007) sinaliza que vivemos o momento de desarticulação e rearticulação do papel do professor. Compreendemos que as transformações na atuação do docente de inglês estão emergindo do reconhecimento da participação do idioma inglês na formação humana, bem como da urgência de rupturas com o fracasso escolar no ensino de línguas. Ana Maria Ferreira Barcelos (2011), por exemplo, sugere que devemos lutar por melhorias no atual cenário da educação escolar pública quanto ao ensino de inglês. Nosso compromisso como professores do setor público nos incita, então, a discutir o modo como o idioma reflete na vida dos cidadãos, diretamente, pela posição que desempenham nas relações sociais globais, inclusive nas oportunidades de acesso à língua.

Nossa experiência nos urge a levar para a sala de aula a discussão quanto ao status da língua inglesa, assim como as problemáticas que participam do estudo do idioma. Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2001, p. 20) afirmam que “língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula”. As autoras nos incitam a vislumbrar os sujeitos como seres históricos, ideológicos e sociais, os quais constituem e constroem a sociedade onde estão inseridos. A partir dessa visão de sujeito, ratificamos a ideia de que o inglês não ocupa a posição de língua global por mero acaso, mas sim como legado histórico de conquistas imperialistas.

Embora esteja presente no discurso do professor que conhecer o idioma nos oportuniza entender os outros com novos olhares, ter contatos com novas culturas, perspectivas de vida e saberes e etc., é importante a compreensão crítica de que há outros pontos, menos ingênuos, que compõem o ensino da língua. É importante, também, cautela para não perpetuar possíveis ideias de superioridade cultural ou de ascensão, comumente associadas ao domínio do inglês.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Nos institutos de línguas, por vezes, precisamos administrar as tensões que nos incitam à comercialização da língua, que promovem a ideia de satisfação ao cliente, oferecendo a este o que ele “quiser”, desconsiderando que o ensino de inglês é complexo, e está envolvido em processos socioculturais de aprendizagem. Julgamos importante conhecer o papel mercantil que enclausura e restringe o acesso à língua, bem como a função utilitarista que o ensino da língua pode suscitar em algumas instituições de ensino. Torna-se fundamental discutir com os alunos a importância e comprometimento destes no estudo do idioma, bem como as complexidades que participam desse processo, em especial em cursos livres, desconstruindo a ideia de língua como produto.

Face da pluralidade de questões conflitantes constituintes do ofício docente, podemos discutir várias temáticas, desde “questões relativas aos saberes profissionais, formação, gestão educacional, políticas, entre tantos outros” (ALVES, 2010, p. 16). A atividade de trabalho do professor de inglês nos faz pensar, acima de tudo, no compromisso social de formação humana, a qual exige astúcia para os sujeitos se relacionarem com desafios emergentes, oportunizando que se sintam no controle de si e desenvolvam os aspectos pessoais formadores do caráter. (SENNET, 1999)

Esse compromisso social, continuamente reafirmado na atividade de trabalho, está embebido na reflexão acerca do que poderia ser de outro modo, instilando em nós o poder da mudança trazido à tona pela modernidade (BAUMAN, 2005), em busca de outras soluções para os problemas que não sejam aquelas consagradas como as únicas possíveis (RANCIÈRE, 1996). Isso nos motiva a crer que a realidade educacional pode ser diferente, não mais perpetuando a ideia do “bem-nascido”.

Nesse sentido, a sagacidade e respeito para com a profissão permitem que o professor sobreviva à falta de condições, por vezes encontradas na esfera pública, e às pressões que o cercam nos institutos de línguas, fazendo suas mobilizações para que mudanças, ainda que ínfimas, ocorram. Por mais valiosas que sejam as estratégias de formação docente, estas são incapazes de oportunizar a experiência desenvolvida no embate com as normas.

Sempre é possível afirmar que a educação formal é produzida por humanos e isto precisa ser discutido em um universo onde o clientelismo é advogado. Ainda com relação aos aspectos humanos, há que se discutir

políticas de ensino que democratizem o acesso às línguas estrangeiras, pois a educação de qualidade é compromisso do Estado.

O ato de mover-se entre os embates e normas existentes na situação de trabalho é o que refina a capacidade de reflexão do docente. A experiência forjada nas tensões diárias permite que este se produza e se transforme enquanto trabalha, encontrando o tom adequado para se manter no controle de si (DURRIVE, 2011). As escolhas, ainda que em escala micro (SCHWARTZ, 2007; 2011), levaram em consideração a importância do trabalho e a consciência de que este poderia, a partir da nossa (re)ação, ser diferente. Além disso, buscamos desenvolver a sensibilidade para comunicar as nossas ideias e influenciarmos o coletivo de trabalho com nossas reflexões.

Reconhecemos que não é nada fácil trabalhar como docente de inglês nesses dois polos apresentados e, face da crescente propagação de ideias neoliberais, acreditamos que a situação de trabalho docente ainda vivenciará muitas outras pressões. Todavia, confiamos que a capacidade reflexiva do professor e a consciência permanente do compromisso social assumido de que as coisas podem ser diferentes possam participar ativamente das decisões e escolhas feita durante a atividade de trabalho.

5. Considerações finais

Neste artigo, discutimos, a partir da nossa experiência como professores, em contextos público e cursos livres, as situações e trabalho, por vezes, contraditórias que refletem na atividade de trabalho docente. Defendemos que enquanto trabalha, os professores, assim como outros trabalhadores, produzem-se como sujeitos, movendo-se entre os conflitos e normas da situação de trabalho, gerindo suas escolhas e opções.

Debatemos, igualmente, que a língua inglesa, vista como instrumento de poder, opera como elemento de exclusão, face da ineficácia do ensino do idioma em escolas públicas e comercialização do deste em cursos livres. Logo, acreditamos que a atividade de trabalho do docente de inglês se processa à medida que este entende as forças que circundam a aprendizagem da língua, tanto para restringi-la quanto para comercializá-la, e consegue gerenciar suas práticas pedagógicas de modo a se mover entre as normas e se manter no controle de si, atentando, sobretudo, para o comprometimento social de contribuir com a formação de vidas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Trabalho docente na escola pública: das políticas de formação contínua aos enigmas da atividade. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, vol. 1, p. 265-286.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 147-158.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394. Brasília: [n.d.], 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15-05-2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, José Eustáquio; ARANHA, Antônia Vitória Soares. A construção metodológica na pesquisa sobre atividade de trabalho a partir da abordagem ergológica. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, vol. 20, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Luciana de Freitas et al. Ergologia como referencial teórico: possibilidades para assistência e pesquisa em enfermagem. *RECOM: Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, vol. 4, n. 2, p. 1222-1228, maio-ago. 2014.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *Identidade e discursos*. Campinas: UNICAMP; Chapecó Argos, 2003, p. 305-316.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

_____. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, vol. 5, n. 05, p. 1- 26, 2002.

_____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 2, p. 17-34, jun. 2012.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FÍGARO, Roseli. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio Comunicação e Trabalho. *Comunicação Veredas*, Marília, v. 2, n. 9, p. 203-216, nov. 2009.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

HOLZ, Edvalter Becker; BIANCO, Mônica de Fátima. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. *Cadernos EBAPE*. Rio de Janeiro, vol. 12, edição especial, p. 494-512, ago. 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras e Letras*, Uberlândia, vol. 26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

KANIKADAN, Andréa Yumi Sugishita. *A qualidade de vida no trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem-estar organizacional*. 2005. Dissertação (de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Dió-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

genes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-32.

MICCOLI, Laura Stella. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. De professor a show-person: crenças sobre a identidade do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná. 2007. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/106.pdf>>. Acesso em: 06-06-2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, Uberlândia, vol. 1, p. 9-17, 1997.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-66.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-161.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Cia. das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 367-382.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, Campinas, vol. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

_____. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paidéia e politéia. *Pro-posições*, Campinas, vol. 13, n. 1, p. 126-49, jan.-abr. 2002.

_____. Do desvio teórico à atividade como potência de convocação dos saberes. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, vol. 6, n. 6, p. 11-44, mai. 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. A experiência é formadora? *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 35, n. 1, p. 35-48, jan.-abr. 2010.

_____. Intervenção, experiência e produção de saberes. *Revista Serviço Social e Saúde*. UNICAMP, Campinas, vol. X, n. 12, p. 19-43, dez. 2011.

_____. Concordância dos tempos? O trabalho, o mercado, a política. *Eptic Online: Revista Electronica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura*, Aracaju, vol. 17, n. 1, p. 76-91, jan.-abr. 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, vol. 10, p. 93-113, ago. 2010.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloísa Helena. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, vol. 21, n. 1, p. 83-100, jan./abr. 2012.

WEININGER, Markus Johannes. Do aquário a direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In. LEFFA, Vilson José. (Org). *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.