

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARJORY DA MOTTA MARTINS

POSSIBILIDADES DE EXERCÍCIO DE CIDADANIA EM UM PROGRAMA DE ENSINO
DE INGLÊS PARA ALUNOS DA REDE PÚBLICA – UM ESTUDO DE CASO

Porto Alegre – RS
2015

MARJORY DA MOTTA MARTINS

POSSIBILIDADES DE EXERCÍCIO DE CIDADANIA EM UM PROGRAMA DE ENSINO
DE INGLÊS PARA ALUNOS DA REDE PÚBLICA – UM ESTUDO DE CASO

Projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre - RS
2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da PUCRS, que durante dois anos me acolheu e me incentivou a fazer este trabalho. O ambiente proporcionado por esta universidade, composto por diretores, coordenadores, docentes, discentes e funcionários administrativos - pessoas competentes, empenhadas e amáveis - contribuiu positivamente para minha formação como acadêmica e como ser humano. As experiências trocadas e os relacionamentos estabelecidos sempre serão referências construtivas para futuros projetos.

Também agradeço muito à CAPES por ter investido nos meus estudos e ter financiado a minha pesquisa, através da qual espero poder contribuir para o fomento dos debates na área da Educação e áreas afins.

É com muito carinho e admiração que agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, pelos ensinamentos, pela inspiração e pelo exemplo que sempre me deu de dedicação pelos temas da Educação. Agradeço também pelo convívio e por ter tido a chance de conhecer o seu caloroso lado humano.

Agradeço à Embaixada Americana que é a patrocinadora do Programa *Access*, ambiente escolar que foi estudado neste trabalho, e ao Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, onde acontece este programa em Porto Alegre. Agradeço também à equipe administrativa deste instituto, ao corpo docente e membros da diretoria que me apoiaram nesta caminhada – e agradeço especialmente a todos os alunos do Programa *Access*, os que lá estão e lá estiveram, porque são eles que nos motivam a pensar um mundo melhor e mais justo para todos.

Finalmente, agradeço ao meu pai e melhor amigo, Pedro Djacir Escobar Martins, que nunca deixou de acreditar em mim.

RESUMO

Este trabalho teve como finalidade estudar e compreender possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino da Língua Inglesa para jovens da rede pública chamado Programa *Access*. A pesquisa de abordagem qualitativa sustentou a singularidade deste estudo para a escolha do procedimento investigativo de estudo de caso naturalístico (Lüdke e André, 1986). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e leitura dos planos de ensino com o uso de princípios de análise documental. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva de acordo com Moraes e Galiazzi (2011). Os teóricos fundantes na discussão sobre Educação e Cidadania foram Antonio Gramsci, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que ajudaram a edificar argumentações e ponderações para a construção deste trabalho. Também foram utilizados para a discussão sobre Educação e Cidadania os autores Sérgio Buarque de Holanda, Mário Sérgio Cortella, Pedro Goergen e Cleoni Fernandes. Visando levar em consideração as peculiaridades da área de Ensino de Inglês foram utilizados os autores Douglas H. Brown, Jack C. Richards e Willy A. Renandya. Os achados da pesquisa visibilizaram que o Programa *Access* possibilitou o exercício de cidadania em vários momentos do curso, favorecendo oportunidades de pensamento crítico e de autonomia intelectual aos alunos, através de atividades mobilizadoras e de caráter libertador. Foi possível constatar uma interseção entre concepção de cidadania tratada teoricamente e Ensino de Língua Estrangeira, no caso, Língua Inglesa, no sentido de que é preciso respeitar o direito de ter direitos de outros e do outro cuja língua se aprende, o que demanda uma postura ética e solidária de reconhecimento da alteridade – uma atitude de generosidade.

Palavras-chave: Cidadania. Pensamento crítico. Autonomia intelectual. Ensino de inglês

ABSTRACT

This paper aimed to study and to comprehend possibilities of exercising citizenship in an English program for youngsters from the public schools, called Access Program. The qualitative research approach supported the singularity of this study in order to choose the investigative procedure of a naturalistic case study (Lüdke e André, 1986). Data collection was conducted by semi-structured interviews and teaching plans reading, using documentary analysis principles. Data were analysed by Discursive Textual Analysis according to Moraes and Galiazzi (2011). The theoreticals that supported the discussion involving Education and Citizenship were Antonio Gramsci, Darcy Ribeiro and Paulo Freire, who contributed to build the arguments for this study. The authors Sérgio Buarque de Holanda, Mário Sérgio Cortella, Pedro Goergen and Cleoni Fernandes were also utilized for the discussion involving Education and Citizenship. To take into consideration the peculiarities related to English Teaching, three authors were utilized: Douglas H. Brown , Jack C. Richards and Willy A. Renandya. The study showed that the Access Program made the exercise of citizenship possible in many situations during the course, allowing students to have opportunities of critical thinking and intellectual autonomy, through motivating and liberating activities. It was also found an intersection between citizenship conception, the way it is treated theoretically, and Foreign Language Teaching, in this case English Teaching, in the sense that it is necessary to respect the right that others have to have rights and respect the other one whose language is being learned, what demands an ethical and solidary posture of recognition of alterity – an attitude of generosity.

Keywords: Citizenship. Critical thinking. Intellectual autonomy. English Teaching

SUMÁRIO

1 ORIGENS DO ESTUDO	7
1.1 DO COMEÇO	7
1.2 A TRAJETÓRIA EM EDUCAÇÃO.....	10
2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO	14
3 O PROGRAMA ACCESS	18
4 ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	20
4.1 ESL VERSUS EFL.....	20
4.2 A ERA PÓS-MÉTODO.....	21
4.3 TEACHING PRINCIPLES	23
5 REVISÃO DE LITERATURA.....	26
5.1 AUTORES E TEÓRICOS.....	26
5.1.1 Sérgio Buarque de Holanda.....	26
5.1.2 Darcy Ribeiro.....	26
5.1.3 Antonio Gramsci.....	28
5.1.4 Paulo Freire.....	32
5.1.5 Mario Sergio Cortella.....	34
5.1.6 Pedro Goergen	39
5.1.7 Cleoni Maria Barboza Fernandes.....	43
5.2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	45
5.2.1 Formação Humana e Cidadã.....	46
5.2.2 Gestão Escolar Democrática.....	49
5.2.3 Participação do Adolescente Fora da Escola	51
5.2.4 Formação para o Mercado de Trabalho.....	53
6 METODOLOGIA.....	56
6.1 INTRODUÇÃO À ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	56

6.2 CENÁRIO	57
6.3 INTERLOCUTORES	58
6.4 PROBLEMATIZAÇÃO	58
6.5 QUESTÕES DE PESQUISA	58
6.6 COLETA DE DADOS	59
7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	60
7.1 ENTREVISTAS DOS ALUNOS	61
7.1.1 Desmontagem dos Textos (Depoimentos dos Alunos)	61
7.1.2 Estabelecimento de Relações e Captação do Novo Emergente (Depoimentos dos Alunos)	69
7.2 ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS	83
7.2.1 Desmontagem dos Textos (Depoimentos das Professoras)	83
7.2.2 Estabelecimento de Relações e Captação do Novo Emergente (Depoimentos das Professoras)	85
7.3 PROCESSO AUTO-ORGANIZADO	96
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS A GUISA DE CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – ENTREVISTA PROFESSORAS	110
APÊNDICE B – ENTREVISTA ALUNOS	111
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - PROFESSORAS	112
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - ALUNOS	113

1 ORIGENS DO ESTUDO

1.1 DO COMEÇO

Sempre gostei de ler e escrever e a questão da linguagem sempre me pareceu fundamental: o instrumento mais complexo e completo que o ser humano possui para interagir com o outro. De acordo com Ferdinand de Saussure (1970, p. 37):

A matéria da Linguística é construída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão.

Assim, de acordo com o entendimento sobre linguagem deste autor, eu percebia que o assunto era entremeado por diversas áreas como Antropologia, Psicologia, Sociologia, História, dentre outras, porém todas ligadas às Ciências Humanas, que era para onde meu interesse acadêmico me direcionava. Foi então que decidi estudar línguas, e cito novamente Saussure, que questionava:

Mas o que é língua? Pra nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos... A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 1970, p. 41).

Em 1980 entrei na Faculdade de Letras na UFRGS, e na época, me pareceu o curso que mais ia ao encontro das minhas aspirações, uma jovem de dezessete anos, muito disposta a adquirir novos conhecimentos, através do estudo de línguas. Optei por fazer Bacharelado em Inglês, pois através da Língua Inglesa tinha a intenção de ter acesso a muitas fontes interessantes, desde leituras à interação com pessoas de outros países.

A atividade de tradução me parecia encantadora, se aproximar o máximo possível de um autor e trazer o seu texto e estilo para o português, tarefa que julgava ser extremamente criativa e desafiadora. Não posso negar que muitas bandas de rock da minha época de adolescência me faziam automaticamente gostar da Língua Inglesa, mas é importante salientar que no início dos anos 1980 o número de estudantes internacionais nas instituições

americanas já era de 300 milhões e hoje são cerca de 900 milhões, de acordo com o *IIE* (Institute of International Education). Apesar de haver inúmeras razões do porquê a Língua Inglesa¹ ser o idioma para se comunicar em âmbito global, considero esta informação crucial, pois significa a quantidade de produção de conhecimento acadêmico em diversas áreas que foi e será produzido em inglês.

Durante os anos 1980, dos quais boa parte eu estava na faculdade, vi surgir o Partido dos Trabalhadores, a Guerra das Malvinas, o Movimento Diretas Já, o fim do Regime Militar no Brasil, a Promulgação da Constituição Brasileira como é até hoje, o assassinato do ativista Chico Mendes, a Queda do Muro de Berlim, e outros tantos eventos que marcaram aquela época. Com certeza, foi neste período que iniciei minhas preocupações com relação aos indivíduos menos favorecidos na sociedade, e que ficavam sem os direitos sociais mencionados no Artigo 6º da Constituição Brasileira: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Não foi por acaso, que na cerimônia de formatura da minha graduação, eu e meus colegas escolhemos a música “Língua” de Caetano Veloso para nos acompanhar na descida do palco, já com o certificado na mão. Além do ritmo entre o *tribal* e o *rap*, o sempre vanguardista Caetano traduzia em ritmos e palavras a pluriculturalidade brasileira e a valorização da língua falada no Brasil, usando a língua como uma bandeira em defesa da cultura nacional com a mesma veemência com que lutou contra a ditadura. A letra da música é toda muito rica, cheia de neologismos, estrangeirismos e variedades linguísticas, mas o verso que na época mais me chamava a atenção era: “A língua é minha pátria, e eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria.”

Língua

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
 Gosto de ser e de estar
 E quero me dedicar a criar confusões de prosódia
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furem cores como camaleões
 Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa
 E sei que a poesia está para a prosa
 Assim como o amor está para a amizade
 E quem há de negar que esta lhe é superior?

¹ Ver página 13.

E deixe os Portugais morrerem à míngua
 "Minha pátria é minha língua"
 Fala Mangureira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
 E o falso inglês relax dos surfistas
 Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!
 Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
 E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate
 E - xeque-mate - explique-nos Luanda
 Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
 Sejamos o lobo do lobo do homem
 Lobo do lobo do lobo do homem
 Adoro nomes
 Nomes em ã
 De coisas como rã e ímã
 Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã
 Nomes de nomes
 Como Scarlet Moon de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé
 e Maria da Fé

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode esta língua?

Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção
 Está provado que só é possível filosofar em alemão
 Blitz quer dizer corisco
 Hollywood quer dizer Azevedo
 E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo
 A língua é minha pátria
 E eu não tenho pátria, tenho mátria
 E quero fráttria
 Poesia concreta, prosa caótica
 Ótica futura
 Samba-rap, chic-left com banana
 (- Será que ele está no Pão de Açúcar?
 - Tá craude brô
 - Você e tu
 - Lhe amo
 - Qué queu te faço, nego?
 - Bote ligeiro!
 - Ma'de brinquinho, Ricardo!? Teu tio vai ficar desesperado!
 - Ó Tavinho, põe camisola pra dentro, assim mais pareces um espantalho!
 - I like to spend some time in Mozambique
 - Arigatô, arigatô!)
 Nós canto-falamos como quem inveja negros
 Que sofrem horrores no Gueto do Harlem
 Livros, discos, vídeos à mancheia
 E deixa que digam, que pensem, que falem

(Caetano Veloso, 1984)

1.2 A TRAJETÓRIA EM EDUCAÇÃO

Algumas profissões são praticadas empiricamente por todos nós em algum momento da vida. O caso mais recente é o de *promoter*, ou mais precisamente, o *self-promotor*, ou seja, o indivíduo que promove a si mesmo através das redes sociais. Hoje somos todos fotógrafos, analistas de marketing e cronistas dos acontecimentos em geral e do nosso próprio cotidiano. As causas e consequências deste novo fenômeno, não é assunto deste trabalho, mas a influência que têm causado em nosso comportamento é enorme, o que afeta profundamente os alunos e o trabalho em educação.

Quando criança, como muitas meninas, brinquei de ser professora: o pequeno quadro-negro era escrito informando as tarefas que os alunos, ou seja, os amiguinhos que ali estavam, tinham que fazer. Tive excelentes professores na escola, mas inegavelmente o modelo de ensino que predominava era o que mais se aproximava da *educação bancária*, conforme colocado por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, (FREIRE, 1987). O interessante é observar que nas brincadeiras repetimos o modelo que conhecemos: a professora ditando as regras do que os alunos teriam que fazer, os alunos todos olhando para frente, para a mestra ou para o quadro, não era para conversar com o colega, isto é, não havia interação no grupo. Ficou a pergunta: será que ocorreu algum aprendizado neste tipo de brincadeira? Acredito que sim, pelo menos alguma aprendizagem através da troca, fruto das relações humanas que se estabeleceram, afinal, como a experiência pessoal e a literatura da área revelam, a aprendizagem não ocorre só dentro da escola.

Ao terminar a faculdade fui para a Inglaterra em 1986, onde passei um ano estudando inglês e fazendo uma imersão na cultura britânica. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois além de aprimorar a minha habilidade na língua inglesa, houve um crescimento pessoal também. Como eu já tinha um nível avançado de inglês, fui convidada por um professor a participar de um curso para professores ministrado na escola onde eu estudava. Achei o curso muito interessante, pois pela primeira vez, percebi o quão gratificante poderia ser participar da formação de outro ser humano, como guia deste processo.

Ao retornar ao Brasil, fui para São Paulo, onde trabalhei numa empresa de consultoria como tradutora. Após dois anos retornei a Porto Alegre, e depois de algumas outras experiências profissionais como tradutora, cada vez mais eu percebia que aquela atividade não me satisfazia como inicialmente imaginei. Foi assim que em 1993, decidi que iria me

candidatar a uma vaga de professora no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, mais conhecido como Cultural, instituição que era referência em excelência em Ensino da Língua Inglesa. A instituição oferecia cursos de inglês para crianças, adolescentes e adultos, desde o nível básico até o avançado. A maioria dos alunos eram de classe média e alta, pois o valor dos cursos inviabilizava o acesso de pessoas com menos condições financeiras. Porém desde esta época, o Cultural já tinha alguns programas para crianças menos favorecidas que não podiam pagar pelo curso – havia oficinas conduzidas por professores da casa que se voluntariavam para este fim.

Passei por uma criteriosa seleção e extensivo treinamento que durou quinze dias. Para se candidatar ao treinamento tínhamos que fazer uma prova de inglês de nível avançado e apresentar certificados e diplomas de formação na área. Era preciso ler de um dia para o outro cerca de cinquenta páginas sobre aquisição do inglês como língua estrangeira e durante os encontros, que eram o dia todo, discutíamos metodologias, linguística, fonética, práticas em sala de aula, etc. Além disso, no final do treinamento todos tinham que fazer o *micro-teaching*, que era a simulação de uma aula.

Em seguida, comecei a dar aulas de inglês no Cultural e me apaixonei pela atividade de ensino. Era maravilhoso ver a aprendizagem acontecer, ou seja, constatar como os indivíduos se apropriavam das informações através de interações sociais e, a partir disto, construía conhecimento. Apesar de dificuldades como, alunos com problemas de comportamento, alunos que refutavam a aprendizagem, dentre outros, a atividade ainda me parecia tanto encantadora como desafiadora. O papel do professor no processo de aprendizagem era crucial. Além do domínio do conteúdo, no nosso caso, da Língua Inglesa, tínhamos uma metodologia que orientava o ensino e um constante sistema de estudo e reflexão na área de aquisição do inglês como um segundo idioma, o que nos proporcionava um grande crescimento como profissionais.

Ao longo da minha trajetória no Cultural fui assumindo novos cargos e sendo promovida, então senti necessidade de me aprimorar. Busquei novos desafios acadêmicos em cursos de pós-graduação, tanto na área da educação como na área de gestão. Estas experiências foram extremamente enriquecedoras, pois passei a ter uma visão mais aprofundada e fundamentada do processo ensino-aprendizagem e também a entender melhor os mecanismos de gestão e de administração de processos.

Também tive duas experiências nos Estados Unidos que foram muito marcantes. Uma foi em 1998, onde participei de um curso para professores na *San Diego State University*, e outra em 2001, foi uma imersão cultural na *Indiana State University*. O primeiro curso foi mais voltado para o estudo da aquisição do inglês como um segundo idioma e o outro foi mais voltado para aspectos culturais e como influenciavam no aprendizado.

O Cultural é uma instituição filantrópica que sempre funcionou como uma escola de inglês de ensino privado, sendo a maioria dos alunos provenientes de classes sociais mais abastadas, já que os menos privilegiados não conseguiam pagar um curso de inglês fora da escola. Porém, como parte da missão do instituto era de cunho social, frequentemente nos envolvíamos em dar aulas de inglês e oferecer oficinas de arte gratuitas, sempre para crianças e jovens sem condições de pagar o curso. Toda vez que eu participava destas ações, me perguntava até aonde a Educação poderia contribuir para proporcionar a estes jovens um caminho onde eles pudessem vislumbrar maiores oportunidades. Quais ferramentas a Educação poderia oferecer a eles para que, mesmo depois da escola, continuassem a refletir sobre a realidade e decidir o que poderiam mudar para obter uma situação melhor. Como mobilizá-los a ir em busca de uma postura crítica, já que a maioria demonstrava uma certa apatia, ou melhor dizendo, uma acomodação (ou seria aceitação?) com relação à própria situação de vida.

Atualmente participo como professora do Programa *Access*, em parceria com a Embaixada Americana, curso que proporciona dois anos gratuitos de ensino de Língua Inglesa para alunos em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino. Além do ensino da Língua Inglesa e conhecimentos sobre a cultura americana, este programa pretende mobilizar os alunos ao pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade, através de atividades dentro e fora da sala de aula. Assim, torna-se um trabalho muito gratificante, pois pode proporcionar a estes alunos crescimento educacional, pessoal e futuramente profissional, oferecendo a eles novas perspectivas de oportunidades.

Quando decidi fazer o Mestrado em Educação escolhi a linha de pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação*, pois acredito em uma análise crítica e contextualizada de políticas, práticas, formação e planejamento educacional, como um meio de tomada de decisão que auxilie na construção de uma sociedade melhor. Ao refletir sobre a minha trajetória na área da Educação, as questões que mais me inquietam estão estreitamente relacionadas à temática da cidadania. Nesta perspectiva, constato que meu problema de

pesquisa envolve uma questão central, a do acesso ao direito de ter direitos² através do conhecimento da Língua Inglesa, que é na atualidade a *língua universal*³, observado o contexto dos processos de globalização socioeconômica e dos processos de internacionalização da educação superior com demandas socioeconômicas, políticas e culturais. (MOROSINI ; FERNANDES, 2011).

² Aproximo-me das ideias de Rousseau (1982, p. 14) ao explicitar questões do acesso ao direito de ter direitos. “Segue-se desta exposição que a desigualdade, sendo quase nula no estado de natureza, tira a sua força e seu desenvolvimento das nossas faculdades e dos progressos do espírito humano, e se torna, enfim, estável e legítima pelo estabelecimento da propriedade e das leis. Segue-se daí também que a desigualdade moral, autorizada pelo direito positivo, é contrária ao direito natural sempre que ela não concorde em igual proporção com a desigualdade física; distinção que determina suficientemente o que se deve pensar a este respeito da espécie de desigualdade que reina entre todos os povos policiados; pois é manifestamente contra a lei da natureza, seja como for que a definamos, que a criança mande no velho, que o imbecil guie o homem sábio, e um punhado de gente transborde de superfluidades, enquanto a multidão esfomeada careça do necessário.”

³ Aqui compreendida na perspectiva de língua referência para transações e intercâmbios entre governos e entre pessoas, instituída na estrutura de poder hegemônico político, socioeconômico e cultural.

2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO

De acordo com o Artigo 2º. da LDB de 1996 (Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional No. 9.394), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Como este artigo se encontra sob o Título II desta lei, que trata dos *Princípios e Fins da Educação Nacional*, entendo que o Estado preconiza que cidadania seria uma das bases epistemológicas (princípios), assim como um dos objetivos (fins) da Educação Brasileira. Ao que tudo indica, os legisladores de Educação deste país têm consciência da importância de se trabalhar cidadania na escola e motivar os alunos ao exercício da mesma, o que demonstra um entendimento de Educação não só em relação à aprendizagem conteudística, como línguas ou ciências, mas também com relação à formação humana dos alunos.

O exercício da cidadania é urgente no Brasil, considerando-se que a maior parte da construção histórica deste país sempre excluiu o povo, os mestiços, os menos abastados, ou seja, a maioria. Desta forma, é compreensível que os brasileiros tenham dificuldade de se organizar, de formar opinião, de fazer requisições, portanto, é difícil para a grande maioria das pessoas deste país entender – que dirá exercer – o seu direito a ter direitos.

Dizer que não houve melhoras na Educação brasileira nos últimos quarenta anos, seria negar conquistas importantes obtidas ao longo deste período. Houve resultados muito positivos como a expansão da matrícula, queda da desercão, diminuição da reprovação e o aumento considerável de alunos nas graduações. Apesar destas conquistas, a qualidade da Educação no Brasil ainda deixa muito a desejar. Seguimos tendo problemas sérios nas conquistas supramencionadas, assim como em outros aspectos também: desigualdade social, baixo rendimento escolar e acriticidade por parte de professores e de alunos, para citar alguns.

Se por um lado fizemos diversas conquistas na área econômica, deixamos a desejar na área da educação, onde temos que atuar com urgência no sentido de cumprir a missão educacional maior que envolve a formação humana, acadêmica e profissional do indivíduo para atuar na sociedade onde vive com produtividade e solidariedade, através do pensamento crítico e da prática da cidadania. Se fomos capazes de progredir em outros aspectos da vida do

país, como no econômico, o que nos impede de alavancarmos na área da Educação? O que nos paralisa? Ou então, o que nos move na direção errada?

Talvez o próprio fato de que tenhamos conseguido desenvolver a nação economicamente prescindindo de uma educação de qualidade – o perigo disto é acreditarmos que podemos continuar assim. É aceitar que 50% da população brasileira, que hoje é a nova classe média, ou classe C, por terem aumentado o poder aquisitivo, sigam se endividando comprando o mais novo modelo de celular, *tablet* ou TV, vendo o último vídeo engraçado no *youtube* e discutindo o *Big Brother*. É também aceitar que a população jovem, assim como a não tão jovem, passem horas do seu dia nas redes sociais, trocando mensagens motivacionais, piadinhas, ou compartilhando o diário da sua vida privada, postando fotos do café da manhã até o jantar – quando o assunto não se estende até mais tarde. O fato das pessoas poderem ter em casa TVs de melhor qualidade, ou outros *gadgets* tecnológicos, e usarem redes sociais é maravilhoso, democrático e isonômico, porém estas mesmas pessoas poderiam utilizar estes meios também para acessar informações com o objetivo de construir conhecimento e olhar para a realidade de forma crítica, refletir sobre ela e interferir para mudá-la.

Quando se tem contato com diversas leituras a respeito de cidadania, percebemos a enormidade de conceitos que existem a respeito do assunto, além dos diversos contextos em que se inserem as discussões: historicidade, legislação, nacionalidades, sociedade, direitos, deveres, entre tantos. Porém, a assunção de uma posição epistemológica é indispensável para a condução de um trabalho de pesquisa científica que pretenda discutir cidadania e educação. Portanto, as questões colocadas por José Murilo Carvalho são escolhidas para este momento para trabalhar um conceito de cidadania:

Início a discussão dizendo que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera, automaticamente, o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2002, p. 8).

Neste sentido, a um primeiro olhar, parece que cidadania é realmente uma impossibilidade ou um País das Maravilhas que nunca será encontrado, um ideal inatingível? Sem a ingenuidade de situá-la em um patamar abstrato de um discurso de direitos e deveres, ou mesmo de uma prescrição de regras, mas mantendo a dimensão política e moral de um conceito concreto e complexo, nunca aprontado, tal como afirma Fernandes (2011a), ao compreendê-lo como um processo coletivo e permanente da construção de acesso ao direito de ter direitos. Nessa direção o que mais interessa é justamente as várias dimensões que envolvem cidadania e sua construção histórica, quando é dito por Carvalho que o exercício de certos direitos não garantem o gozo de outros. Por exemplo, tomemos o caso da LDB de 1996, que afirma que uma das finalidades na Educação Nacional é o exercício da cidadania. Sabe-se que existem várias práticas tanto nas escolas privadas como nas públicas que envolvem ações de cidadania, assim como também vários currículos incluem abordagens que promovem a postura cidadã. Mas será que está se fazendo o suficiente? Nossos jovens têm consciência dos direitos e deveres que o exercício de cidadania exige na construção cotidiana, em pequenas e grandes ações? São questões de difícil mensuração, porém algumas constatações podem ajudar, se não a dar uma resposta mais definida, pelo menos a contribuir para o debate em torno do assunto. Algumas tendências de comportamento dos brasileiros em geral, tais como: consumo vigilante, atitudes verdes, perfil global, conexão vinte e quatro horas, entre tantas outras, demonstram que as pessoas estão apresentando uma postura mais crítica e responsável diante da realidade, revelando atitudes e decisões cidadãs. É imprescindível que aqui sejam mencionados os protestos que levaram milhares de pessoas em meados de 2013 às ruas, pedindo mais saúde, mais educação e mais justiça social. Embora se possa dizer que muitos dos jovens que participaram daqueles protestos ali estavam pela diversão, os protestos aconteceram com força política – partidários ou não. Mas e fora das manifestações, e depois destes eventos, o que ocorre? Será que estes manifestantes *cidadãos* retornam a sua rotina e continuam com a luta por acesso a direitos e a uma sociedade mais justa? Ainda é muito cedo para afirmar se sim ou não.

Considerando o momento nacional acima descrito, fica o questionamento: se o que se faz nas escolas é realmente a promoção da cidadania e se isto está sendo feito, como isto é feito e como é recebido pelos alunos. Este é um debate desafiador, porém crucial e inadiável.

Durante o meu trabalho como professora do Programa *Access*, frequentemente me vejo absorvida pelos assuntos do dia a dia em sala de aula: temas a serem abordados,

explicações de gramática, correção de exercícios, práticas de conversação, conversas com os alunos mais difíceis, sejam nas questões de aprendizagem como nas questões comportamentais, ou seja, todas as doçuras e amarguras da vida docente. Este envolvimento e dispêndio de energia no cotidiano escolar são necessários e fazem parte do trabalho, porém é importante ter a consciência de que podemos facilmente ser tragados pelas ondas da rotina do trabalho e esquecer de que neste programa estamos nos propondo a oferecer a estes alunos a oportunidade de construir autonomia intelectual e reflexão crítica da realidade. Para tal objetivo, certamente precisamos de mais envolvimento e mais dispêndio de energia. A promoção do exercício da cidadania no programa exige que tenhamos clareza, rigor, planejamento, flexibilidade, e principalmente, generosidade e empatia com a situação do outro, na tentativa de tornar atingível o inatingível, tendo como premissa a genuína crença de que é possível termos um mundo mais justo que requer uma construção coletiva.

3 O PROGRAMA ACCESS

O Programa Access, (*English Access Microscholarship Program*), doravante chamado de PA, oferece bolsas de estudo de inglês com duração de dois anos para alunos em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino entre 14 e 16 anos, incluindo gastos com transporte e material didático. Este programa acontece no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano em Porto Alegre em parceria com a Embaixada Americana. Criado em 2004 e em andamento em mais de 85 países por todo o mundo, o PA já beneficiou aproximadamente 70.000 alunos. Foi desenvolvido pelo Estado americano para alunos com bom desempenho escolar que não teriam recursos financeiros para fazer um curso dessa envergadura.

No Brasil, o PA começou em 2008 nas cidades de Recife e São Paulo sendo desenvolvido e implantado através de instituições parceiras reconhecidas pelo governo americano no Brasil. Hoje já se estende a oito cidades brasileiras, e as respectivas instituições parceiras, com aproximadamente 1.150 bolsas distribuídas.

O programa visa o ensino da Língua Inglesa, a exposição dos alunos a questões da cultura americana e o incentivo ao trabalho voluntário. Além do ensino de inglês, o programa proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade, visando construir uma postura cidadã, objetivando o crescimento educacional, pessoal e futuramente profissional dos alunos, dando a eles novas perspectivas de oportunidades.

Todos os alunos estão em situação de vulnerabilidade social e são de famílias com renda muito baixa. Eles passam por um processo de seleção no qual devem apresentar documentos e escrever sobre os motivos que os levam a querer fazer o programa. Em geral são jovens que afirmam que querem crescer através dos estudos, pensam em viajar e ter um bom emprego. Na prática, a maioria deles demonstra desmotivação, passividade e acriticidade. Muitas vezes transmitem a ideia de que não esperam muito sucesso no futuro, possivelmente pela sua condição sócio-econômica. Muitos demonstram ter descrença no investimento em estudos, por acharem que isto não poderá ajudá-los a melhorar de vida.

É sempre muito motivador observar os alunos na conclusão do programa, após dois anos, e perceber que houve aproveitamento de conhecimentos e crescimento pessoal. Eles também estabelecem boas amizades com os colegas, professores, se envolvem em trabalho

voluntário e se candidatam a programas de intercâmbio, sendo que alguns poucos recebem bolsa para este tipo de viagem. Fica evidente que o programa acrescenta uma experiência de estudos e de vida importante para estes alunos, e percebo que a maioria sai muito motivada a levar o aprendizado adiante, na escola, na faculdade, no trabalho e no dia a dia. Constato pela experiência cotidiana que a proposta pedagógica do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa tem sido um componente importante para um exercício de autonomia intelectual e consequente possibilidade de construção cidadã. Nessa perspectiva, adoto o conceito de autonomia de Heller, para situá-la na relação com os *outros* e na interação com a responsabilidade quer individual, quer coletiva nos limites enfrentados e passíveis de superação. Neste sentido:

Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. (HELLER, 1982, p. 151).

4 ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

4.1 ESL VERSUS EFL

A área de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa utiliza uma distinção de contextos, conforme coloca Brown (2000), que precisa ser esclarecida, pois disto depende uma série de abordagens e decisões a serem tomadas para o sucesso do processo educacional. Os termos utilizados são *ESL* (*English as a Second Language*) e *EFL* (*English as a Foreign Language*) e cada um descreve diferentes situações onde o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa pode acontecer. *ESL*, que significa Inglês como Segunda Língua, pressupõe que o aluno não falante de inglês esteja aprendendo a Língua Inglesa em algum país onde o idioma é a língua materna, por exemplo, alunos franceses aprendendo inglês na Inglaterra. Nesta situação, ao saírem do ambiente da sala de aula, os alunos contam com toda uma realidade em inglês, com a qual tem que interagir, ou seja, invariavelmente o aprendizado segue ocorrendo fora da sala de aula, quando o aluno se vê obrigado a utilizar o idioma para as mais diversas situações da vida real. *EFL*, que significa Inglês como Língua Estrangeira, indica a situação na qual o aluno não falante de inglês esteja aprendendo o idioma no seu próprio país de origem, o que significa que quando a aula termina a realidade que o espera é na sua língua materna, isto é, ele automaticamente para de ter contato com a Língua Inglesa. É o caso do PA, cujos alunos são brasileiros, falantes de português, e ao saírem da sala de aula, retornam ao seu mundo, sua cultura, falando o seu idioma.

De acordo com Brown (2000), o contexto *ESL* tem uma enorme vantagem, pois proporciona aos alunos um permanente laboratório disponível vinte e quatro horas por dia, fazendo com que o aluno tenha inúmeras e variadas experiências de aprendizagem. Já o contexto *EFL* impõe um grande desafio tanto para os alunos como para os professores. No caso dos alunos, é provável que o momento em sala de aula seja o único onde eles têm *input* (exposição) à Língua Inglesa. Sendo assim, se não há tantas oportunidades de utilização da Língua Inglesa fora da sala de aula, é possível que seja difícil para estes alunos se motivarem para o aprendizado, portanto aquilo que é trabalhado em sala de aula deve ser cuidadosamente planejado e executado pelo professor, visando o máximo de aproveitamento para o aluno. O autor sugere algumas orientações para que a falta de situações de uso real da Língua Inglesa com falantes nativos seja compensada:

- a) usar o tempo em sala de aula para expor os alunos a falantes nativos e a promoção da interação;
- b) não utilizar o tempo em sala de aula com tarefas que podem ser feitas como tema de casa;
- c) prover constantemente atividades estimulantes e motivadoras;
- d) ajudar os alunos na utilização do uso genuíno da Língua Inglesa nas suas atividades do cotidiano;
- e) não priorizar testes e sim o aprendizado;
- f) prover e indicar muitas atividades extra-classe, tais como: filmes, música, livros, periódicos, séries de TV, programas de rádio, visita de pessoas que são falantes nativos da Língua Inglesa, etc.;
- g) motivar os alunos a utilizar a Língua Inglesa em contextos fora da sala de aula, fazer projetos, diários, *newsletters*, etc.

O uso da Língua Inglesa segue crescendo no mundo, e hoje em dia, isto vem sendo ainda mais respaldado pela globalização, gerando uma enorme variedade de *Línguas Inglesas*, assim, temos o *inglês chinês*, o *inglês indiano*, o *inglês francês*, e vários outros – e temos também o *inglês brasileiro*. Este fenômeno nada mais é do que o sotaque na Língua Inglesa que vários povos apresentam, devido principalmente a influência da língua materna. Houve uma época em que era extremamente cobiçado obter-se um sotaque de *native speaker*, ou seja, soar com um falante nativo. Hoje em dia, o objetivo maior é a comunicação e muitos povos que trazem um sotaque bem acentuado, tem orgulho disto, o que traz à tona o conceito *EIL: English as an International Language*.

4.2 A ERA PÓS-MÉTODO⁴

Segundo Richards e Renandya (2002), desde o final do século XIX até a década de noventa do século passado a noção de métodos para o Ensino da Língua Inglesa, tanto no contexto *ESL* como no contexto *EFL*, teve uma longa história de surgimento, ascensão e queda de diversos métodos. Havia uma crença na importância do método e como cada programa deveria adotar um método específico que surgia, que logo virava um modismo e

⁴ No sentido atribuído por Richards e Renandya (2002). Tradução livre.

acabava sendo superado por outro método emergente que também entrava em voga, ou seja, existia um ciclo que ao mesmo tempo que se renovava, de uma certa forma também se repetia.

Atualmente as reflexões na área de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa estão mais voltadas para a compreensão de como se dá o aprendizado da língua, o que envolve, além da lingüística, o estudo de aspectos culturais, sociais, relacionais, profissionais, dentre outros. Há o entendimento de que a aprendizagem da língua não ocorre fora do contexto de vida da pessoa. Assim, podemos considerar que estes aspectos além da lingüística, são variantes que atuam como balizadores, podendo promover ou inibir o aprendizado da língua. Cabe ao professor ter consciência destas diferentes nuances e utilizá-las a favor do sucesso da aprendizagem. Em suma, a hegemonia anteriormente destinada a métodos padronizados, hoje dá lugar a abordagens sazonais, que utilizam os métodos de acordo com a necessidade dos alunos, por esta razão é recomendável que um determinado programa de ensino da Língua Inglesa utilize diversos métodos em variados momentos do ensino, dependendo do objetivo da aprendizagem naquele momento.

O método conhecido como *Communicative*, que se consolidou na década de 1990, preconiza que o principal objetivo do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa é a comunicação, portanto, irá direcionar todas as suas ações e planejamentos visando este objetivo. Naquele momento em que era muito visado, este método priorizava *Fluency* (Fluência) em detrimento de *Accuracy* (Exatidão), isto é, promovia muita produção dos alunos, sem a preocupação com a correção, para não interromper o fluxo comunicativo e relegava o ensino de gramática ao segundo plano, quando não o suprimia totalmente, pois acreditava-se que se dedicar à estrutura de língua era suprimir totalmente a fluência.

De acordo com Brown (2000), hoje há um consenso na área de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa com relação a utilização do *CLT: Communicative Language Teaching*. Mais do que um método, o *CLT* é uma abordagem cuja assunção é considerada uma unanimidade atualmente na área. Segundo o autor, é provável que o *CLT* tenha tido esta grande aceitação por ser um conceito que dá margem a várias interpretações e oferece inúmeras aplicações em sala de aula. Devido ao grande número de definições de *CLT*, Brown preconizou seis aspectos a respeito da abordagem objetivando simplificação e organização:

- a) Os objetivos em sala de aula focam todos os componentes da competência comunicativa: gramática, discurso, função, sociolingüística e estratégia. No entanto, os objetivos devem interligar os aspectos relacionais da língua com a prática social;
- b) as técnicas de língua são planejadas para engajar o aluno no uso real da língua. As formas organizacionais da língua não são o foco central, mas são importantes para auxiliar o aluno a atingir objetivos significativos;
- c) *Fluency* (Fluência) e *Accuracy* (Exatidão) se complementam e dão respaldo a técnicas comunicativas. Em alguns momentos a Fluência deve prevalecer para possibilitar que os alunos se mantenham engajados no uso da língua;
- d) os alunos devem usar a língua de maneira produtiva e receptiva em situações fora da sala de aula. Porém em aula, deve ser dado a eles o respaldo necessário para se comunicarem;
- e) é dada a oportunidade aos alunos para que eles foquem no seu próprio processo de aprendizagem, através da compreensão de seus estilos de aprendizagem, através do desenvolvimento de estratégias apropriadas que visem a aprendizagem com autonomia;
- f) o papel do professor é de facilitador, não o de conhecedor de todos os conteúdos. Os alunos são encorajados a construir significado através da interação linguística genuína com os outros.

4.3 TEACHING PRINCIPLES

De acordo com Brown (2000), embora ainda existam muitos questionamentos sobre como os alunos adquirem as línguas estrangeiras com sucesso, é importante que se mantenha o foco no que se sabe e no que foi aprendido sobre o processo de aquisição de um idioma estrangeiro⁵. Consequentemente, percebe-se que muitas das escolhas feitas pelos professores se baseiam em princípios de ensino e aprendizagem da linguagem.

⁵ Brown utiliza o termo *second language*, mas como a realidade do Programa Access é relativa à *foreign language*, será utilizado o segundo termo, sem comprometer o significado do que é colocado pelo autor.

Neste sentido, o autor propõe doze *Teaching Principles* que poderão auxiliar o professor na percepção e análise das conexões entre a prática, ou seja, escolhas feitas em sala de aula, e teoria, ou os princípios derivados das pesquisas, o que traria um enorme enriquecimento para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa como idioma estrangeiro.

Tendo a convicção de que os *Teaching Principles* permeiam de forma basal o aprendizado da Língua Inglesa por alunos estrangeiros, considero extremamente pertinente tentar averiguar, através deste trabalho de pesquisa, se os *Teaching Principles* podem contribuir para que haja possibilidade para o exercício da cidadania no PA. Portanto, foi feita uma relação de analogia entre os *Teaching Principles* e Cidadania, conforme apresenta o quadro abaixo. A relação analógica estabelecida foi: os *Teaching Principles* estão para a Aquisição do Inglês como Idioma Estrangeiro, assim como Cidadania está para a Educação, isto é, Cidadania também permeia de forma basal a Educação.

<i>Teaching Principles</i> (BROWN, 2002, p. 54)	Relação com Cidadania Aproximações epistemológicas e políticas elaboradas pela autora
1. <i>Automaticity</i> : automaticidade no uso da língua, sem interromper o fluxo comunicativo, sem dar tanta importância a forma (Grammar)	Exercício do desenvolvimento da autonomia intelectual
2. <i>Meaningful Learning</i> : priorização de atividades e tópicos que tenham significado para os alunos	Escolha de tópicos que sejam da realidade ou do interesse dos alunos
3. <i>The Anticipation of Reward</i> : o indivíduo é compelido a agir, mediante a antecipação de uma gratificação	Através da reflexão crítica, o indivíduo percebe que pode ter outras oportunidades através das quais se sinta gratificado
4. <i>Intrinsic Motivation</i> : a motivação que vem do próprio sujeito	Utilização da motivação que vem do sujeito para a construção de conhecimentos
5. <i>Strategic Investment</i> : investimento de tempo, esforço e atenção do indivíduo para com o processo de aprendizagem	Exercício da autonomia intelectual
6. <i>Language Ego</i> : o aprendizado de um idioma estrangeiro pode causar um sentimento de fragilidade e impotência no indivíduo devido aos desafios enfrentados em uma nova situação linguística	A reflexão crítica promove a compreensão das dificuldades para o enfrentamento do novo.
7. <i>Self-confidence</i> : parte do sucesso da aquisição da língua estrangeira se deve ao fato do aluno se sentir confiante para aprender	Parte do sucesso da construção da autonomia intelectual está relacionado ao fato do aluno acreditar que consegue aprender
8. <i>Risk-taking</i> : a assunção de riscos promove a aprendizagem	Quanto mais autonomia intelectual e reflexão crítica mais o sujeito assume riscos na aprendizagem
9. <i>The Language-Culture Connection</i> : o ensino de	A prática da cidadania é um processo

uma língua estrangeira invariavelmente envolve o contato com a respectiva cultura	sócio-político, mas também é construído através da História e da cultura
10. <i>The Native Language Effect</i> : a língua nativa interfere positiva ou negativamente no aprendizado da língua estrangeira	A reflexão crítica auxilia professor e aluno a enxergar com clareza as interferências da língua nativa e usar este processo em prol do sucesso do aprendizado
11. <i>Interlanguage</i> : o aprendizado de uma língua estrangeira tem estágios onde as formas de língua podem se apresentar de forma incorreta, porém de maneira que sirvam de ponte para a forma correta	Valorização do percurso de aprendizagem com seus erros e acertos
12. <i>Communicative Competence</i> : priorização da competência comunicativa em sala de aula	Valorização da comunicação em língua estrangeira, o direito de se comunicar mais, de ouvir e ser ouvido

5 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresento autores e teóricos que conferem referencial teórico a este trabalho, assim como foi feita uma análise de estado do conhecimento.

5.1 AUTORES E TEÓRICOS

5.1.1 Sérgio Buarque de Holanda

A hipótese do “homem cordial”, certamente é uma das principais ideias do trabalho de Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Raízes do Brasil*, 1995. Holanda mostra como a família patriarcal no Brasil contribuiu para a formação do “homem cordial”, aquele indivíduo que não consegue separar o público do privado, que não consegue entender que a vida no Estado burocrático deve ser impessoal e não pessoal. Na verdade, Holanda afirma que o “homem cordial” é a contribuição do Brasil para a civilização.

Para desenvolver tal argumento, Holanda fala sobre nossas origens ibéricas. Ele coloca que existe a precariedade das ideias de solidariedade entre hispânicos e portugueses, em função da cultura da personalidade ou do personalismo presente entre estes povos europeus. Holanda observa que a ideia de solidariedade entre os povos ibéricos só existe onde há vinculação de sentimentos, característica marcante do homem cordial.

Holanda mostra como o “homem cordial” afetou nossas concepções políticas. O liberalismo democrático, por exemplo, só foi assimilado entre nós até onde permitiu tratarmos com familiaridade nossos governantes e até onde pode negar a autoridade confirmando nosso horror às hierarquias.

5.1.2 Darcy Ribeiro

De acordo com Darcy Ribeiro (1995), diferente de outros povos, como por exemplo os Estados Unidos, que teve sua formação de forma transplantada, ou seja, os europeus foram colonizar as terras norte-americanas e levaram junto sua cultura e seus valores, replicando o país colonizador no país colonizado, o Brasil teve um processo de miscigenação entre povos muito diversos, numa relação de dominantes e dominados, o que acarretou em uma ausência de identidade do que é ser brasileiro. A colonização portuguesa no Brasil teve um objetivo

muito claro, que era utilizar o povo como mão de obra para extrair as riquezas naturais nacionais e exportá-las para a Europa. Para que este propósito fosse bem sucedido, africanos eram trazidos à força de seu continente para se tornarem escravos no Brasil, sendo extirpados de sua cultura e origem. Os índios que aqui viviam, e tinham neste país seu lar, a terra de onde tiravam os frutos de sua sobrevivência, eram catequizados por padres missionários, que com o apoio da coroa portuguesa acreditavam estar salvando o povo indígena de sua vida pagã. A verdade é que nunca houve no Brasil um processo de colonização que levasse em conta as necessidades e anseios do povo, pelo contrário, este nunca teve escolha, era a maioria oprimida por uma minoria de reinóis que utilizavam mecanismos velados como evangelização, e os mais tenebrosos como escravidão, perseguição, tortura, genocídio e etnocídio. Assim, os desindianizados e os desafricanizados cruzavam com europeus que aqui estavam, gerando filhos de ninguém, pois estes não se identificavam com nenhuma cultura, e eram rejeitados por todas. Restou a este povo, que tentava se livrar da ningüedade, a criar a sua própria identidade: os brasileiros, conforme narra Darcy Ribeiro:

Tratava-se, em essência, de construir uma representação coparticipada como uma nova identidade étnica com suficiente consistência cultural e social para torná-la viável para seus membros e reconhecível por estranhos pela singularidade dialetal de sua fala e por outras singularidades. Precisava, por igual, ser também suficientemente coesa no plano emocional para suportar a animosidade inevitável de todos os mais delas excluídos e para integrar seus membros numa entidade unitária, apesar da diversidade interna de seus membros ser frequentemente tão maior que suas diferenças com respeito a outras etnias. (RIBEIRO, 1995, p. 118).

Desta forma, ao longo da história deste país, o processo de formação do povo brasileiro consistiu em um antagonismo desigual, onde uma minoria que ditava as regras políticas e econômicas, usufruía de privilégios e benefícios financeiros, sociais e culturais, enquanto que a maioria, em troca de alguma comida, tinha o papel de força de trabalho para gerar produtos e serviços em prol da manutenção do poder da classe dominante. Muitos se perguntam se não teríamos perpetuado este modelo de feitoria até os dias de hoje, tamanho é o descaso com os direitos básicos do cidadão brasileiro, como educação, saúde, transporte, etc., que apesar de estarem claramente destacados na nossa constituição, são notoriamente negligenciados.

A relação senhor/escravo, e mais tarde patrão/empregado, tinha uma forte característica desumanizadora da força produtiva, que mal era atendida nas suas necessidades básicas, e sofria uma deterioração de sua dignidade pessoal. Por consequência disto, para

evitar punições e qualquer tipo de retaliação, os mais humildes se conformavam, gerando uma acomodação que só era quebrada pela iniciativa de muito poucos.

5.1.3 Antonio Gramsci

É inevitável constatar que Antonio Gramsci em sua obra *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, escrita em 1949, tenha feito colocações que são bastante atuais, isto é, podem perfeitamente ser aplicadas a problemas que hoje enfrentamos na Educação. Apesar de não ter sido pedagogo nem educador, Gramsci fez enormes contribuições para a Educação, pois através de sua significativa trajetória política, desde a fundação do Partido Comunista Italiano em 1921 até a sua morte em Roma em 1937, este autor defendeu a ideia de que cabia à Escola dar acesso da cultura da classe dominante aos menos favorecidos, para que assim todos pudessem ter acesso à plena cidadania. Já no início do capítulo *A Organização da Escola e da Cultura*, Gramsci inicia com as seguintes afirmações:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (p. 117-118).

Nesta passagem da obra supramencionada, Gramsci se refere ao desenvolvimento do mundo moderno da época que demandava mais atenção das ciências. Lembremos que esta era uma época de consolidação do desenvolvimento do mundo moderno, no qual vai predominar a produção em massa, vai surgir a expansão dos meios de comunicação, como rádio, revistas e televisão, enfim, havia todo um cenário de crescimento em várias áreas que precisavam de uma aproximação com a ciência para que pudessem ter êxito em suas iniciativas. Sendo assim, como consequência deste fenômeno, havia uma tendência à especialização da intelectualidade, sendo que nas escolas começou um processo de setorização, através do qual

os professores se dedicavam especificamente a um determinado assunto para ministrar aulas. Esta mudança na forma de abordar os assuntos, fez com que o objetivo humanista da escola, que o autor coloca como “tradicional e mais antigo”, já que remete aos clássicos gregos e ao conceito de Paidéia, fosse deixado de lado. No entendimento de Gramsci, este tipo de escola humanista tem o papel fundamental de formar o indivíduo de maneira mais holística, na qual o aluno aprende a pensar e refletir, uma escola que prepara para a vida, que dê aos alunos a possibilidade de construir uma visão de mundo que lhes dê subsídios para terem acesso à cidadania. Para o autor a crise escolar da época era causada por esta setorização intelectual sem um embasamento claro e sem planejamento, portanto sem rumo.

Passemos de meados do século passado para os primeiros anos do século atual: é possível identificarmos alguma semelhança? Se tomarmos como exemplo o Ensino Médio, constatamos que o objetivo maior da escola se divide em dois pilares: ou se prepara o aluno para o vestibular ou se prepara para uma profissão que exija uma formação técnica de curta duração. A preocupação neste contexto é ajudar o aluno a passar no vestibular, com dicas, truques de memorização, e qualquer outro subterfúgio que auxilie o aluno a obter uma vaga na universidade. No caso do profissionalizante, o aluno é instruído sobre as matérias técnicas que devem ser dominadas para que ele exerça determinada profissão. Em ambos os casos predomina uma instrução tecnicista, que poderia ser chamada de “ensino delivery”, isto é o professor entrega aquele conteúdo para o aluno que deve absorvê-lo sem maiores questionamentos, visando assim atingir seu objetivo, seja ele passar no vestibular ou exercer uma profissão. Para que esta abordagem educacional ocorra, é necessário que as matérias sejam específicas e pré-definidas e que o professor se concentre naquele assunto, sem dar chance para analogias e associações com outros campos do conhecimento. Desta maneira, a formação humanista do aluno é deixada de lado, pois não há espaço para o pensamento, a reflexão, a comparação – não há espaço para aprender e ensinar, não há espaço para a construção de conhecimento. Ainda neste capítulo, Gramsci (1982, p. 118) defende a ideia de uma escola “única inicial de cultura geral, humanista, formativa” onde haveria um equilíbrio e houvesse espaço para capacitação técnica e intelectual ao mesmo tempo. Com certeza esta preocupação que o autor teve há mais de sessenta anos atrás é também uma das grandes discussões hoje em Educação. Gramsci considera que o nível escolar elementar, além do ensino de noções iniciais sobre ler, escrever, fazer contas, etc., deveria também incentivar o aluno a querer aprender sobre seus direitos e deveres:

Desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 1982, p. 122).

De acordo com estas colocações, Gramsci vê a necessidade de, desde os anos iniciais escolares, que os alunos tenham contato com questões como direitos e deveres dos cidadãos, com o objetivo de ampliar o campo de visão dos alunos sobre a realidade, para que eles tenham outros parâmetros e não apenas aqueles postulados pela sua comunidade. Assim, poderiam refletir sobre sua própria realidade, munidos de uma crítica mais apurada o que auxiliaria nas tomadas de decisão, seja para manter ou mudar o que já existe.

A Constituição Brasileira, gostemos ou não, é o instrumento que hoje temos para nos referir a questões sobre nossos direitos e deveres. Se ela contempla todas as questões e se foi feita da maneira mais democrática possível, não é o assunto que aqui está em questão, mas sim, se antes de mais nada conhecemos e utilizamos a constituição do nosso país, se fazemos valer nossos direitos e cumprimos nossos deveres. Se muitos brasileiros adultos desconhecem o conteúdo deste documento, muitos de nossos jovens, com algumas exceções também não conhecem.

Os professores em geral conhecem as escritas que dizem respeito especificamente a assuntos do seu trabalho, o que é compreensível, mas e as partes que falam sobre outros aspectos da nossa vida? Não é o caso de se partir para uma memorização da constituição brasileira, mas sim de conhecer este documento, saber ler e procurar os assuntos, compreender as expressões, muitas vezes específicas de determinada área, para utilizá-lo em benefício próprio ou comunitário e para ter voz ativa na sociedade – e talvez questionar o conteúdo, mas como fazer isto sem conhecer? Portanto, em total acordo com Gramsci, esta caminhada rumo à cidadania deveria começar na Escola.

Gramsci considera que a última fase desta escola unitária, deveria se concentrar em criar:

Os valores fundamentais do “humanismo”, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Esta é outra questão levantada pelo autor que tem um apelo bem atual. Muitos alunos hoje, ao entrarem na faculdade, enfrentam dificuldades para dar conta de leituras e escritas solicitadas nos cursos de ensino superior, porque o universo da reflexão e do questionamento crítico é uma novidade para eles. Os alunos que se encontram nesta situação carecem de uma formação mais humanista que não lhes foi dada nos anos escolares, portanto sentem dificuldade de abruptamente serem compelidos a tal postura. Até mesmo porque a formação holística e humanizada, pressupõe a construção de conhecimentos juntamente com amadurecimento cognitivo e emocional, ou como comumente se diz com muita sabedoria: para se ler determinados livros é preciso que se leiam outros antes.

De acordo com Gramsci, escola criadora, outro termo trazido pelo autor, seria o coroamento da escola ativa, conforme ele descreve a seguir:

Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

Para Gramsci a escola criadora não seria um programa, ou até mesmo um currículo específico e engessado, que forçaria o aluno a ser inovador e criativo, a ideia de escola criadora estaria mais relacionada a um método, uma abordagem, uma forma de investigar e construir conhecimento. Além disso, o autor esclarece que a aprendizagem ocorre porque o aluno atua de forma espontânea e autônoma e o professor auxilia no processo com um guia. Gramsci valoriza a iniciativa do aluno que de forma independente se apropria do conhecimento, seja este conhecimento novo ou não, o que demonstra sua maturidade intelectual, e o que permitiria a construção de conhecimentos novos. Mas como ter alunos com este perfil se não há uma formação humanista que promova a autonomia intelectual? Ainda nos dias de hoje nos deparamos com esta questão e continuamos a nos perguntar se as práticas em sala de aula, os currículos, a avaliação, formação de professores, e tantos outros

aspectos que circundam a vida escolar têm contribuído para que os alunos tenham uma formação humanista que permita com que eles tenham a possibilidade de exercer a cidadania.

5.1.4 Paulo Freire

Conforme explica Paulo Freire, em suas conversas com Ira Shor em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (2011), durante o diálogo entre professor e alunos já é possível haver transformação, pois repensamos o que já sabemos, muitas vezes, construindo um novo conhecimento com rigor epistemológico. O pressuposto do rigor é provocar a pensar e repensar, é um método crítico de aprender que instiga o outro a aprender. Ao retomar a compreensão freireana de rigor, precisamos superar a visão comumente compreendida como a forma autoritária de se estabelecer currículos ou de se organizar um programa, por exemplo.

Para o autor, como os alunos e professores ficam dependentes da autoridade, consideram que o método de ensino dialógico prescinde de rigor, por entenderem que não é rigoroso eles fazerem parte do processo de aprendizagem, tanto na produção de conhecimento como no reconhecimento do conhecimento já produzido. O rigor nunca é o mesmo, pois depende do tempo no qual está inserido. O que é permanente é a necessidade de ser rigoroso, pois esta é a mola propulsora da motivação para aprender. O ensino *tradicional*⁶ tende a não motivar os alunos a aprender, porque não os inclui no processo de construção do conhecimento, mas os faz memorizar informações inquestionáveis.

Freire salienta que o conceito de rigor é entendido no modelo *tradicional* de ensino, como uma forma autoritária de ensinar, onde o professor transmite o conhecimento para o aluno. Portanto, corrobora uma situação na qual um detém o poder (professor) e o outro(aluno) é subordinado a ele, na forma de pensar e aprender. Para Freire, rigor é compromisso e seriedade com a educação libertadora, onde professor e aluno interagem e constroem conhecimento juntos, num processo permeado por liberdade e criatividade. Para que esta abordagem seja bem sucedida, é necessário que haja flexibilidade com relação ao currículo utilizado, o que para muitos é sinal de desorganização e falta de planejamento. Como é possível construir conhecimento com os alunos se os tópicos propostos não forem assuntos pertinentes a eles? Como fazê-los entender a própria realidade sem utilizar a linguagem deles? Como fazê-los entender outras realidades se não conseguem compará-las a

⁶ Aqui compreendido como ensino reprodutivo, sem trabalhar com o sentido da dialeticidade do conceito de tradição.

sua própria realidade? Portanto, há de haver planejamento curricular, baseado em suposições que fazemos a respeito dos alunos, considerando que já tenhamos um conhecimento mínimo prévio a respeito deles, porém é crucial que este currículo tenha abertura suficiente para que possa ser mudado sempre que for necessário em favor da libertação dos alunos. Podemos dizer que estamos então diante de um grande desafio para o professor libertador: quando, onde e como mudar o currículo.

Para Freire, motivação não ocorre antes da ação, ao contrário. O aluno não se motiva para aprender, ele vai se motivando à medida em que aprende. O ensino *tradicional* não apresenta este processo, porque exclui o aluno dos processos de participação na dinâmica da aula. O professor precisa fazer esforços, e planejar aulas, principalmente no início do curso, que permitam que ele conheça os alunos, mesmo que isto signifique flexibilizar, ou até mesmo mudar o currículo. É necessário identificar – ou tentar identificar o máximo possível: níveis cognitivos e afetivos, linguagem autêntica, grau de alienação e condições de vida.

O grau de alienação para o estudo crítico é um grande desafio para o professor. É necessário conhecer com clareza o grau de alienação dos alunos no que diz respeito ao pensamento crítico, que é uma condição imprescindível para a educação cidadã. Quanto maior for a alienação dos alunos, mais difícil se torna a tarefa de encorajá-los a refletir criticamente sobre a realidade, o que requer um planejamento e condução de aula que minimize a alienação e promova a reflexão, de acordo com a capacidade e necessidade dos alunos. Isto significa que a intenção do professor de que a aula seja dialógica e de que se trabalhe a cidadania, muitas vezes não é suficiente para que o aluno faça parte do processo de construção do conhecimento, já que este necessita se libertar do seu grau de alienação, no mínimo até o ponto que permita que o pensamento crítico aconteça. Ficam então as perguntas: como detectar e “medir” o grau de alienação do aluno? E uma vez que se tenha esta compreensão, como libertá-lo disto, para que possa pensar criticamente? Questões que precisam estar cotidianamente em nosso horizonte de professor.

De acordo com Paulo Freire, é de interesse da classe dominante que professores e alunos sejam subjugados a um modelo educacional onde se pratica a pedagogia da transferência, pois assim fica mais fácil manter o controle e conseqüentemente o poder. Uma vez que são utilizados padrões quantificáveis, sejam em relação a material didático, currículo, e outros, cabe ao professor “repassar” ao aluno aquilo que lhe foi passado, fazendo de um o

transmissor e o outro de receptor. Este processo, por não ser libertador nem emancipatório, consequentemente priva alunos e professores do seu direito à humanização.

Freire postula o que ele chama de Ciclo Gnosiológico, ou ciclo do conhecimento, que acontece em dois momentos distintos que se relacionam dialeticamente. Em um dos momentos, há a produção de um novo conhecimento e o no outro é o conhecimento do que já existe, do que já foi produzido. Porém, historicamente, e predominantemente na educação tradicional, estes dois momentos foram isolados um do outro, havendo uma conclusão de que o professor, ou até mesmo um autor é quem produz o conhecimento e os alunos memorizam este conhecimento já existente, que é transmitido pelo professor. Daí o entendimento de que educar é “transmitir conhecimento”, portanto, em oposição a esta ideia, Freire acredita que professor e alunos possam construir conhecimento em conjunto.

5.1.5 Mario Sergio Cortella

A relação entre Escola e Sociedade pode contribuir consistentemente para a formação cidadã, segundo aponta Cortella (2011).

Inicialmente, o autor coloca o conceito de *otimismo ingênuo*, ideia que foi predominante entre educadores até os anos setenta do século passado no Brasil, mas que até hoje pode ser encontrado no dia-a-dia das escolas. De acordo com esta concepção, a Educação teria uma missão quase religiosa de educar a todos indiscriminadamente, sem fazer diferença, como se isto fosse possível em uma sociedade tão desigual como a nossa. Esta ideia também é reforçada pelo fato de que a Educação aconteceria sem nenhum interesse político ou social, totalmente imparcial, dando a ela uma autonomia absoluta, o que na realidade não ocorre, porque a Educação está inserida em uma determinada sociedade, no caso a sociedade brasileira, que é dominada por um ou mais grupos. Negar isto é negar a importância de um determinado momento político-histórico e a influência que este causa nos acontecimentos, ou seja, não existe neutralidade.

Ainda na década de 1970, considerando que a Educação estava a serviço do poder, Cortella nos apresenta a ideia de *pessimismo ingênuo*. De acordo com este conceito, a educação seria um instrumento de dominação em uma sociedade injusta como a nossa, ela seria a reprodutora da desigualdade social. Aqui a Escola é vista totalmente sem autonomia,

sendo controlada por quem detém o poder político-econômico e sua capacidade de transformação social é negada.

Já na década de 1980, surge outra concepção da relação Escola e Sociedade, sendo esta com a qual Cortella mais se identifica. Chamada de *otimismo crítico*, esta abordagem trata da Educação nem tão autônoma que não tenha imparcialidade, nem tão dominada que não possa ser transformadora. Conforme coloca Cortella:

A escola, pode sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. (CORTELLA, 2011, p. 114).

Baseado na opinião do autor, que afirma que a Educação tem uma autonomia relativa, pode-se concluir que a formação cidadã depende de uma relação Escola e Sociedade, onde a Educação tenha autonomia suficiente para atender a todos, discriminadamente, ou seja, de acordo com suas necessidades, porém seja orientada por políticas calcadas na justiça social.

Há cerca de sessenta anos atrás, em um Brasil predominantemente latifundiário, a população rural de trabalhadores, era rigidamente controlada pelo poder e as pessoas viviam dispersivamente, o que dificultava uma possível organização para se ajudarem mutuamente. Apenas trinta por cento dos brasileiros viviam nas áreas urbanas, e a grande maioria dos trabalhadores que viviam nas áreas rurais não precisavam ter nenhum nível de escolarização, pois isto não era exigido deles.

A partir de 1964, a economia foi orientada para atender o capitalismo e a industrialização no Brasil que se consolidavam naquele momento da História do país, em total sintonia com a elite da época. Assim, os investimentos nacionais foram canalizados para equipamentos, tecnologias, estradas, etc., o que tem muita importância no desenvolvimento de uma nação, porém, estas medidas levaram a um grande endividamento do país, que pediu dinheiro a bancos e fundos internacionais, e estrangulou as demandas sociais, incluindo aqui a Educação, pois as verbas destinadas para fins educacionais e sociais foram utilizadas para outros fins, considerados mais importantes ou mais emergenciais.

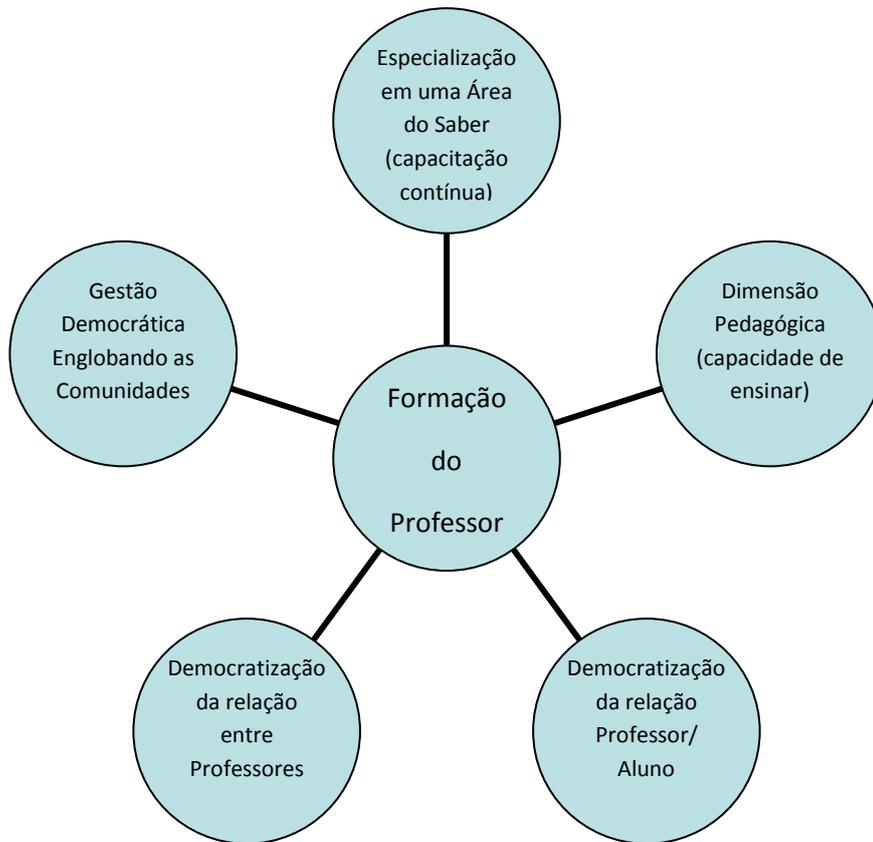
Durante os últimos cinquenta anos houve um acelerado processo de urbanização no Brasil, que fez com que a maioria da população saísse da área rural do país. A industrialização

capitalista precisava de concentração dos meios produtivos, o que acarretou em aumento da população trabalhadora urbana, processo que normalmente acontece de forma desenfreada e sem planejamento, gerando cordões de população muitas vezes em condições precárias de moradia. Outros fatores também contribuíram para este grande êxodo rural: a falta de planejamento de reforma agrária, economia monocultural da fabricação de álcool combustível, protecionismo político aos proprietários de terras e preferência do plantio de colheita mecânica para exportação, entre outros. Portanto, a crescente população urbana, carente de Educação e outros serviços públicos, sofreria ainda mais com os baixos investimentos neste setor, conforme aponta Cortella:

Na Educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático/pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projetos de profissionalização discente universal e compulsória (desorganizando o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício). Assim, a educação pública das últimas décadas (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional apartheid social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da Educação e a atuação político/pedagógica dos Educadores. (CORTELLA, 2011, p. 13).

Conforme afirma Cortella, para que haja qualidade social é preciso que esta não seja dissociada da quantidade, em outras palavras, significa dizer que a democratização do acesso e da permanência na Escola devem ser tratadas em conjunto. Se a quantidade total não é atendida, não há qualidade, pois isto é uma premissa da democracia – “só há qualidade quando todas e todos estão incluídos; do contrário, é privilégio” (CORTELLA, 2011, p.15). Considerando que Educação é uma premissa para exercer o direito da cidadania, é necessário que se reflita sobre a possibilidade de uma nova qualidade para uma nova escola, o que indiscutivelmente envolve a formação do professor.

Figura 1 – Formação do professor



Fonte: A Autora, 2015.

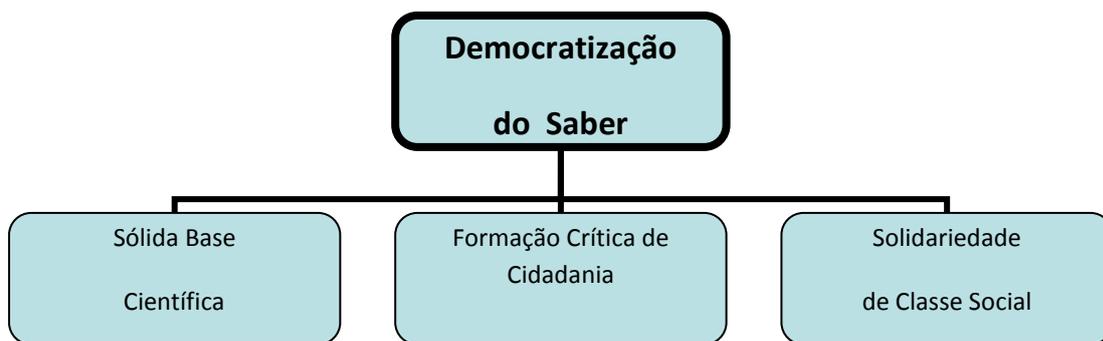
A formação do professor precisa ser um processo de contínua aprendizagem permeado por elementos que corroborem a formação de um professor formador que permita que seus alunos exerçam seu direito à cidadania. A especialização em uma área do saber, a capacidade de ensinar, a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação entre professores e a gestão democrática englobando as comunidades são elementos que sustentam e desenvolvem a formação do professor neste sentido.

Figura 2 – Formação de professores



Fonte: A Autora, 2015.

Figura 3 – Democratização do saber



Fonte: A Autora, 2015.

Porém, não basta apenas compartilhar conhecimento sem levarmos em consideração três aspectos fundamentais, que contribuem solidamente para que o ato democrático não se perca e tudo não passe de imposição do conhecimento. É necessário, que concomitantemente com a construção do saber, o professor *tenha uma sólida base científica, busque a formação crítica de cidadania e tenha solidariedade de classe social*. Sem uma sólida base científica, o professor não consegue guiar o aluno no processo de construção do conhecimento dentro daquela área específica, pois é esta base que dá ao professor as ferramentas para que ele oriente o aluno quanto a fontes de pesquisa, exemplos, abordagens, etc. A formação crítica da cidadania precisa que o professor conduza o processo educacional de forma que sejam criadas oportunidades para que o aluno pense e reflita e veja que existe a possibilidade de fazer diferente. A solidariedade de classe entre os professores contribui profundamente para a

autoformação e para a formação dos demais colegas. Portanto, a democratização do saber exige do professor humildade, para sempre querer saber mais, exige compreensão, para ajudar o outro a pensar e exige solidariedade para poder compartilhar com seus pares.

O autor salienta que além de terem acesso ao conhecimento universal acumulado, os alunos possam se apropriar do mesmo – mas qual o real significado disto? Se afirmamos que a expressão “dar aula” é inadequada, pois o conhecimento não pertence ao professor, como se fosse algo que ele “desse ao aluno”, podemos então dizer que o aluno é o dono do conhecimento? Isto também seria inadequado e contra a democratização do saber.

Na verdade, quando dizemos que o aluno se apropria do conhecimento, não queremos dizer que ele é um recipiente de informações, mas sim que ele é capaz de produzir/construir conhecimento, assim como o faz o educador. O acesso ao conhecimento não deve ser imposto aos alunos nem mesmo ficar limitado a uma formação erudita, ele deve também levar em conta a realidade do aluno, sua vida diária, seus problemas, seu ambiente familiar, social e profissional. O objetivo aqui não é o de concordar com a realidade do aluno, como se este fosse seu único destino, mas sim de fazê-lo refletir sobre a mesma, questioná-la e ter a atitude de modificá-la.

Conhecimento é uma construção cultural (portanto social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado. (CORTELLA, 2011, p. 17).

5.1.6 Pedro Goergen

Na visão de Goergen, vivemos em uma época na qual os valores éticos são extremamente relativizados, devido a uma valorização do individualismo e do hedonismo. As pessoas em geral tendem a ter um comportamento narcisista, deixando de lado as questões solidárias e de ordem social. Para o autor, a trajetória de vida é o que nos dá o caráter de humanidade: “O que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, em plenitude, não é o fato de nascer filhos de humanos, mas a construção de sua identidade”. (GOERGEN, 2011, p. 95).

Desta forma, Goergen afirma que este processo é uma via de mão dupla, na qual dois processos antagônicos se movimentam: a socialização e a individuação. Através da

socialização o indivíduo faz a sua adaptação ao meio onde está inserido e passa a fazer parte de uma determinada cultura, já através da individuação, adquire sua distinção dos demais tornando-se único.

O autor aponta a existência de uma série de valores na nossa sociedade, uns completamente diferentes de outros, que remetem para perspectivas éticas distintas e as vezes até opostas. Com relação ao fato de como estas distinções se encontram dentro de um mesmo meio social, ele coloca que isto é bem compreensível uma vez que a sociedade é composta por classes heterogêneas, portanto suas expectativas sociais e éticas diferem e muitas vezes estão em conflito. Este autor também lembra que dentro desta concepção no âmbito pedagógico, os objetivos serão desiguais e até discordantes, pois são constituídos por grupos sociais com diferentes pontos de vista.

De acordo com Goergen, os tempos atuais são de mudanças e de movimentos de aceleração, nos impondo uma constante dubiedade de valores e comportamentos, o que deixa as pessoas confusas e hesitantes. Esta situação demanda um grau bastante alto de uma postura de autonomia e emancipação, para que seja viável achar uma direção, um significado para a existência, dentro deste intrincado cenário que circunda a vida de todos.

Neste sentido, o autor afirma que nos resta acatar as contradições e imperfeições humanas, pois não é possível assegurar a atitude e o comportamento humano, desta forma a questão ética ficará sempre imprecisa. O autor coloca que a racionalidade humana nunca chegará a um patamar onde seja possível pressupor as ações humanas, isto é, que elas se tornem previsíveis. Na verdade, a autonomia do indivíduo é o que permite que ele tome decisões de ordem moral, porém isto não parecer ser suficiente:

A pergunta que a todos se coloca é a de como construir, no contexto de tempos tão turbulentos e inseguros, uma identidade subjetiva de convicções e princípios que sirvam de base para decisões morais desvinculados do meramente circunstancial e de conveniências momentâneas. (GOERGEN, 2011, p. 104).

Goergen se preocupa com a dificuldade de se atingir um nível de concepções que auxiliem nas decisões morais, mas que sejam desapegadas daquilo que é momentâneo e ocasional. Antes de nascermos, outros antes de nós construíram o que conhecemos, a cultura, o conhecimento, os modos de ser e é a este contexto que temos que nos adequar desde o nosso primeiro momento de vida, queiramos ou não. Assim, nossa identidade carrega estas heranças

culturais e sociais, pois de maneira natural e inconsciente, todos nós replicamos o contexto no qual nascemos e nos criamos.

A linguagem tem um forte papel neste processo, pois é através dela que abstraímos a cultura na qual estamos inseridos - conclui-se a partir daí que o homem é um ser social. No entanto, atualmente as pessoas tem ignorado etapas, tentando chegar diretamente a seus objetivos de vida, pois cortam os laços com a tradição e com os valores construídos, por estarem imersas em um emaranhado de novidades e transformações. Porém, o resultado disto mostra que a desenfreada busca por atalhos não tem sido bem sucedida, porque o homem não pode abrir mão de suas raízes históricas e culturais sob pena de perder seus alicerces. Em vista disto o autor faz as seguintes colocações:

O chão no qual o homem, enquanto indivíduo tem fincado raízes é a história social ou cultural. É ela que o nutre, lhe dá a base que lhe permite abrir-se para o futuro. A história, a tradição, os costumes, numa palavra, a cultura são a primeira e permanente morada do humano, o lugar a partir do qual ele constitui a sua identidade e pode construir o seu futuro. Tornar-se um sujeito ético é um processo necessariamente individual e social em decorrência da condição humana de ser cultural. (GOERGEN, 2011, p. 106).

Goergen afirma que hoje costuma-se dizer que a juventude perdeu o interesse pelas questões políticas, que ignoram os problemas sociais, que eles tem uma permanente apatia e acriticidade. É bem verdade que muitos jovens demonstram cada vez mais a busca por bens materiais, estão voltados para si mesmos, são vaidosos e egocêntricos. Porém o autor alivia a responsabilidade dos jovens nesta questão, porque para ele, a juventude apenas está se espelhando naquilo que seus antecessores implantaram:

Os problemas fundamentais do gênero humano ligam-se à sobrevivência num ambiente em que se torna natural que as preocupações ideológicas cedam lugar à busca do emprego, à ascensão social, e em dimensão mais ampla, às preocupações ecológicas. Portanto, de nada adianta colocar a culpa nos jovens. Suas atitudes apenas refletem o mundo que as gerações anteriores construíram para eles. (GOERGEN, 2011, p. 108).

Para Goergen, a atualidade se configura em um cenário do momentâneo, sendo que o que vale é o aqui e o agora. Toda esta urgência em comunicar, registrar e compartilhar leva ao superficial e á inexatidão. Além disso, a abordagem dos acontecimentos vem carregada de grandes doses de sensacionalismo, como se a vida fosse um eterno espetáculo. O autor pontua que esta situação não está apenas nas mídias, mas já se encontra na vida privada das pessoas e

nas suas atitudes mais intimistas. Assim, é natural que todos sejam influenciados por este contexto, que tem contribuído para o formato de uma nova ética com características próprias. Portanto, em nome do efêmero, da brevidade, do prazer momentâneo, a história, os costumes e a tradição são relegadas a um segundo plano, fazendo com que demandas de mercado de ordem tecnológica e econômica ditem um novo parâmetro de ética. O autor cita que há uma permissividade nas atitudes, onde todos os comportamentos são validados e dividem espaço neste cenário atual. A autonomia do indivíduo, caminho direto para a liberdade de pensamento, está hoje sendo suplantada pelo egocentrismo, pela postura narcisista, na qual só o que importa é o *eu*, não há espaço para o *nós*.

A Educação também acaba sendo contaminada por toda esta propensão ao individualismo, uma vez que instrumentalizar as pessoas passa a ser a prioridade. Todo o universo escolar, objetivos, currículo, gestão, docentes visam atender questões relacionadas ao indivíduo e as demandas dos profissionais envolvidos. Neste cenário, temas importantes como os de ordem social e coletiva ficam depreciados pela supremacia da exagerada valorização individual e dos apelos consumistas.

Com o advento da modernidade, acreditou-se que a humanidade iria sempre ser próspera e que teria invariavelmente um futuro melhor, através de conquistas científicas e de uma crença devotada à racionalidade. Porém, as previsões modernas passam a ser extremamente questionadas devido às desventuras que aconteceram no século XX. A modernidade nega as premissas da Idade Média ao se munir da razão como único caminho para a prosperidade humana. No entanto, o cenário atual, que corta os laços com o passado e que não tem esperanças no futuro, acaba por se deter no presente, o que explica a tendência ao individualismo e ao imediatismo. Dentro desta abordagem, o autor afirma:

Por isso, a virtude da responsabilidade torna-se chave do futuro da humanidade Tanto para a perdição quanto para a salvação, o homem dispõe da ciência e da tecnologia: tudo depende do sentido e do uso responsável que dela fará. O sentido da responsabilidade deve ser social. (GOERGEN, 2011, p. 120).

Goergen acredita que o valor da responsabilidade, desde que esteja diretamente ligado a uma preocupação com o social, seria o único caminho através do qual a humanidade teria um futuro melhor e mais próspero. Para ele, a consciência social e democrática que visa dar acesso aos menos privilegiados a bens materiais e culturais, e que procura diminuir a desigualdade social, se opõe à hegemonia econômica e financeira, ao aqui e agora e a

valorização do eu tão presentes nos dias de hoje. Apesar do foco no individualismo e no imediatismo ainda ser predominante para a maioria das pessoas, muito já estão percebendo que esta abordagem não dá conta de atender e resolver os problemas enfrentados atualmente. Muitas pessoas acreditam que é preciso olhar para o coletivo, uma vez que o bem estar do indivíduo, depende do bem estar do grupo do qual ele faz parte. Portanto, atender apenas questões individuais passa a não ser suficiente, é preciso que haja um enfoque que leve em consideração assuntos com finalidades comunitárias. Com relação à Educação Goergen argumenta:

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GOERGEN, 2011, p. 121).

Desta maneira, questões relacionadas com a ética e com a moral devem permear os projetos educacionais e estar presentes nas ações escolares, o que promove a autonomia e liberdade do educando. O papel desta educação ético-moral não seria impor valores, mas sim aproximar os alunos de princípios orientadores que regulam a vida humana em sociedade. Além disso, o autor afirma que a luta para contra a desigualdade social é um pressuposto para a construção de uma sociedade mais solidária, na qual se reduz a ética voltada para o indivíduo, favorecendo a ética da justiça social.

5.1.7 Cleoni Maria Barboza Fernandes

De acordo com Fernandes (2011a), os valores humanos universais precisam ser levados em conta no âmbito educacional, e estes pressupõem que se trabalhe num contexto que desenvolva a educação da sensibilidade. Além disso, torna-se necessário considerar o momento histórico cultural em que esta realidade educacional está inserida. Fernandes (2011a, p. 60) ainda faz as seguintes afirmações: “Nessa tecitura cotidiana da vida, interagimos com a Educação como um processo histórico intencional existencial que produz e é produzida com os condicionantes desse processo histórico e cultural em cada tempo e em cada lugar.”

Para esta autora, a Educação também acontece fora da sala de aula, no dia-a-dia das pessoas, em situações diversas. Portanto, as circunstâncias nas quais ocorre, vão influenciar diretamente no resultado da produção educacional, ou seja, ela não pode ser dissociada de seu momento histórico e de seu contexto cultural. Nesta mesma direção, a autora também afirma que fazer Educação é um ato intencional e político, mesmo que não haja reconhecimento desta dimensão do ato educativo.

Para Fernandes (2011a) o conhecimento produzido coletivamente, acaba sendo disputado em relações de poder, e certamente será regido por regras delimitadas por quem tiver o papel hegemônico. Desta forma, este conhecimento é tratado como algo que está pronto, estagnado e neutro, sem nenhum objetivo. A autora acredita que toda a produção, apropriação e disseminação do conhecimento não estão apartadas de uma intenção política, já que não é possível haver neutralidade, pois este processo está inserido em um determinado contexto histórico- social.

Fernandes (2011a) explica que na Educação há uma predominância da racionalidade positivista⁷ em detrimento de outras racionalidades mais ligadas à sensibilidade, porém esta abordagem não dá conta de sustentar o processo educativo na perspectiva de uma finalidade ética-existencial, que é essencial para a formação do ser humano.

A nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica, permeada pelo positivismo, apresenta a ideia de que a teoria é comprovada na prática, separando-as em dois polos distintos, sendo que a primeira antecede a segunda. Conforme coloca a autora, teoria e prática são indissociáveis e convivem dialeticamente: a teoria, na prática é sempre outra, porque a teoria é generalizante e a prática é singular, ou seja a prática recria, resignifica, nega a teoria, o que permite mudar as práticas e as teorias. Fernandes (2011a) expande o conceito quando afirma que Educação é uma prática histórico-política, sociocultural e existencial, o que traz à tona outras responsabilidades e desafios. Assim, a participação cidadã pressupõe que sejam feitas escolhas e tomadas de decisões de cunho ético-político e isto requer uma Educação voltada à formação humana, sem excluir com isto a formação científica e tecnológica.

⁷ Positivismo: [Do fr. *positivisme*.] S. m. *Filos.* Conjunto de doutrinas de Augusto Comte, filósofo francês (1798-1857), caracterizado sobretudo pelo impulso que deu ao desenvolvimento de uma orientação cientificista do pensamento filosófico, atribuindo à constituição e ao processo da ciência positiva importância capital para o progresso de qualquer província do conhecimento; comtismo.

Para Fernandes (2011a), o professor precisa conhecer a cultura dos alunos e demarcá-la como ponto de partida para a abordagem pedagógica a ser utilizada. Esta atuação é um processo de constantes transformações e de construções coletivas, que pressupõe responsabilidade ética para tomar decisões.

5.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de conhecer, compreender e analisar o que já foi dito por outros investigadores, foi feita uma pesquisa no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é uma fundação do MEC (Ministério da Educação) e desempenha o papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stritu sensu* em todos os estados brasileiros. Os critérios utilizados para esta pesquisa foram:

- a) Capes como campo de pesquisa, devido à relevância de suas ações no que tange os cursos de pós-graduação no Brasil;
- b) recorte temporal a partir de 2010, ano em que iniciou o Programa *Access* em Porto Alegre;
- c) seleção de dissertações, ou seja, de investigadores do nível de mestrado, assim como a investigadora e autora deste trabalho;
- d) pesquisas que tratassem de alunos do Ensino Médio, pois o Programa *Access* é destinado a este público;
- e) trabalhos que tivessem como foco: cidadania na escola, autonomia intelectual e pensamento crítico, temas pertinentes a esta dissertação.

A partir das dissertações pesquisadas, foi possível detectar tópicos comuns que estão estreitamente relacionados com os critérios supramencionados. Os tópicos destacados foram divididos em quatro grupos por serem os mais recorrentes e os mais estreitamente ligados ao tema desta dissertação; são eles: formação humana e cidadã, gestão escolar democrática, participação do aluno fora da escola e formação para o mercado de trabalho.

5.2.1 Formação Humana e Cidadã

Fernandes (2011b, p. 90), que tem um trabalho com embasamento em Paulo Freire, faz as seguintes colocações: “Tal concepção (concepção de educação de Paulo Freire) é fundamentada pelos princípios da valorização da cultura do outro, do ouvir o outro, da certeza da incompletude do ser humano, da conscientização, da democracia e do diálogo”.

A autora defende uma concepção de Educação, baseada em Paulo Freire, que é permeada por princípios cujas características dão valor ao ser humano, a sua cultura, ao seu direito de ser ouvido e sua capacidade de percepção da realidade, o que ocorre em um ambiente democrático, no qual possa existir o diálogo. Esta é uma postura essencialmente de respeito ao outro, tanto a sua singularidade como indivíduo como às peculiaridades do grupo social ao qual ele pertence, dando espaço suficiente para que ele se manifeste livremente e possa interagir com os outros, permitindo a sua manifestação livre e espontânea na caminhada de uma formação humana e cidadã.

Esta mesma autora ainda acrescenta:

A educação dialógica contribuiria para formar uma sociedade aberta e crítica, ou seja, com características democráticas, construída a partir da realidade histórico-cultural brasileira. Assim, educar para a cidadania, segundo Paulo Freire, seria a busca da conscientização do homem brasileiro, oprimido, econômica e ideologicamente, pela sociedade na qual está inserido, considerando que a conscientização seria possível por meio de uma educação dialógica, humana e libertadora. (FERNANDES, 2011b, p. 92).

Para Fernandes (2011b), a educação dialógica, preconizada por Paulo Freire, é o caminho para a obtenção de uma sociedade democrática e crítica, ou seja, mais justa – caminho este cujo processo nada mais é do que o próprio educar para a cidadania. Este processo se dá através de uma tomada de consciência do indivíduo que se encontra em uma situação de vulnerabilidade social e econômica e que por isso mesmo é ideologicamente oprimido, e muitas vezes não consegue fazer uma interpretação crítica de sua própria realidade. Portanto, para a autora, a educação dialógica, que é humana e libertadora, possibilitaria que este indivíduo tivesse um novo olhar sobre a sociedade na qual está inserido e pudesse tomar a decisão de mudança desta realidade. De acordo com esta postura o indivíduo participaria da construção histórica dos valores e direitos civis, sociais e políticos da sociedade, tendo assim um papel ativo e determinante em todo o processo.

Conforme coloca Cacione (2011, p. 87): “ensinar cidadania na escola pressupõe que a própria escola seja cidadã; é certo que a adesão a um modelo de educação que afronte os valores de liberdade, igualdade, respeito ativo e solidariedade não seria uma alternativa bem sucedida quanto ao objetivo de formar cidadãos”. Fica claro, segundo esta autora, a importância dos princípios da escola serem democráticos para que seja possível o acontecimento de um processo educacional que envolva cidadania. Sob este aspecto, é importante destacar os processos gestacionais das instituições educacionais, que devem ser democráticos, tanto em questões administrativas como pedagógicas, o que vai formar o todo institucional que vem a ser a própria Escola. Deste contexto parte uma questão fundamental que caracteriza as estruturas democráticas que é a participação dos sujeitos, mas que sujeitos seriam estes? Todos os envolvidos: diretores, professores, alunos, pais, comunidade e agentes públicos, todos que de uma maneira ou de outra teriam um papel importante dentro da dinâmica escolar. Cacione faz ainda as seguintes afirmações:

Assim, acima do compromisso ético-político que a escola possui no tocante à formação de cidadãos, existe o compromisso moral de tratar o outro como um ser igual em dignidade, independentemente de diferenças intelectuais, etárias, sociais, étnicas e assim por diante. Porque antes de sermos cultos, maiores de idade, negros ou amarelos e até mesmo cidadãos, somos igualmente seres humanos. (CACIONE (2011, p. 87).

Nesta última citação esta autora destaca a questão da igualdade ente os seres humanos, e que este seria um princípio básico, no qual deveríamos nos basear para entendermos que temos o que ela chama de “compromisso moral”, isto é, temos a obrigação, pelos seres humanos que somos e sabedores de que somos uns iguais aos outros, de destinar um tratamento de respeito e dignidade ao outro.

O conceito de cidadania é bastante amplo, envolve muitas questões e pode dar margem à diversas interpretações. Assim, Silva (2011, p. 123), tem o seguinte entendimento sobre o assunto: “na construção histórica da humanidade, foi possível notar que o conceito de cidadania incorporou inúmeras mutações, porém sempre esteve atrelado à liberdade e à inserção da pessoa humana no mundo social e político”.

O aspecto extremamente importante apontado por este autor é que independente do momento histórico, o conceito de cidadania sempre esteve relacionado com duas questões fundamentais: a “liberdade e a inserção da pessoa humana no mundo social e político.” Este é

um aspecto de grande relevância, pois auxilia na coesão do significado de cidadania e na manutenção do foco de seus objetivos para uma sociedade mais justa.

Porém, ao citar que o índice de repetência e a evasão escolar, no Ensino Médio em grande parte das escolas variam de 30% a 40%, Silva (2011, p. 127) afirma que “a escola está contribuindo intensamente para a propagação da anticidadania, principalmente das grandes massas menos favorecidas da população brasileira”, ou seja, para ele a escola não tem cumprido seu papel de instituição educativa para a formação humana e cidadã.

Para Borba (2011), o MEC tem a intenção de propiciar aos jovens no Ensino Médio uma formação ampla e completa que os prepare para o mundo profissional e para a cidadania, porém ela acredita que as ações nesta direção não tem sido bem sucedidas.

Entende-se que cabe ao ensino médio, enquanto principal política pública para as juventudes, a oferta de espaços e tempos que deem aos jovens oportunidades reais de vivência plena nessa fase da vida. E mais, oportunizem o desenvolvimento da autonomia que permita perceber, criticar e buscar meios para emancipar-se dos processos de dominação capitalista, bem como elaborar outra concepção de sociedade. Compreende-se, ainda, que o caminho é o de investimento real, por parte do poder público constituído, na formação integral dos sujeitos. O que exige, de antemão, reconhecer o direito de cada jovem de refletir e deliberar sobre a sua trajetória formativa individual e, então, proporcionar experiências significativas de formação intelectual e cultural. (BORBA, 2011, p. 161).

Enquanto se discute um grande número de políticas públicas, Borba (2011) é muito eficaz ao lembrar que a principal política pública para a juventude é o Ensino Médio, onde deveria haver o espaço de atuação livre do jovem, para que este pudesse desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico através de uma formação integral, isto é, mais completa e abrangente. A autora pontua que é papel do Estado viabilizar este caminho na medida em que haja o entendimento de que o jovem tem o direito de conduzir a sua própria trajetória educacional, o que envolve a sua formação humana, intelectual e cultural. Na visão de Alves (2012, p. 102), o exercício da cidadania nas escolas enfrenta o seguinte problema:

O conceito de cidadania como participação ativa, crítica da sociedade, é comumente entendida pelos professores, mas perceber a escola como meio e exercício político dessa prática é algo mais difícil. Deste modo, a cidadania a ser exercida no cotidiano, no próprio seio da escola, se distancia mais das ações efetivas dos educadores.

Para esta autora, os professores têm dificuldade de ver na Escola o meio para o exercício da cidadania, portanto é compreensível que não faça parte do dia-a-dia escolar. Para isto seria necessário entender cidadania como parte da missão educacional da Escola, ou seja,

como um princípio básico, dando respaldo a todas as ações escolares. Já Nunes (2011, p. 74), propõe um entrelaçamento entre ética, educação e autonomia:

Pensar a educação, radicalmente democrática para a emancipação, emerge seu caráter ético como substrato, é nesse sentido que existe uma relação inquebrantável entre ética e educação. Da mesma forma, a autonomia figura a essência da ética, caracterizando um elemento de máxima grandeza no tocante a dignidade humana.

De acordo com este autor uma vez que entendemos educação como um processo democrático, que tem como missão a emancipação do sujeito, estamos automaticamente destacando sua base ética, que é simbolizada pela autonomia. De uma certa forma, um conceito remete ao outro formando um ciclo, isto é, educação democrática que gera emancipação, através da autonomia sustentada pela ética – sendo que este último conceito é substrato da educação democrática – eis aí o ciclo.

Furtado (2012, p. 47) afirma que “ [...] educar o aluno na dimensão cidadã é tornar o aluno autor, ou seja, o professor não ensina, apenas oferece subsídios que auxiliam o aluno a construir o seu próprio conhecimento, sendo ele o autor de seu saber.” Novamente aqui é mencionada a questão da importância da autonomia na formação, o papel do professor como guia condutor deste processo e o aluno sendo o protagonista, ou seja, aquele que vai ser atuante na construção de seu próprio conhecimento.

5.2.2 Gestão Escolar Democrática

Ferreira (2011, p. 156-157) demonstra preocupação com o exercício da cidadania na Escola na prática e traz as seguintes afirmações:

Todo plano educacional contempla, ao menos no papel, a criticidade e formação para a cidadania. Mas, como isso acontece na prática? Enquanto não se pensar em políticas públicas efetivamente comprometidas com a formação de todos os cidadãos, políticas para redução da desigualdade social, para a distribuição de renda (e não a simples transferência), para a gestão participativa verdadeira, o país continuará com “níveis” de cidadania por estrato social, isto é, o acesso do sujeito aos direitos civis, políticos e sociais, bem como a obrigação de cumprir a lei, condicionados pela situação econômica do grupo social ao qual pertence. Quanto mais desfavorecido socioeconomicamente menos cidadão o sujeito é, e vice-versa. Entende-se que, por mais que a dinâmica social transforme as relações, a igualdade entre membros de uma sociedade é um princípio indisponível, sob quaisquer circunstâncias. A expansão da cidadania no Brasil depende, à vista disso, da superação das desigualdades estruturais que legitimam as diferenciações no acesso aos direitos e na observação das leis. Desigualdades que só se reduzirão mediante políticas públicas permanentes, enquanto responsabilidade do Estado, e distribuição dos bens materiais e imateriais produzidos pelo país.

Esta autora reconhece que em geral, os planos educacionais nacionais tem a intenção de contemplar o exercício da cidadania no seu planejamento e execução, porém geralmente isto não é o que acontece. Para ela, é necessário que ocorra a “gestão participativa verdadeira”, que inclui políticas para redução da desigualdade social e para a distribuição de renda, e só então haverá formação para a cidadania na prática. Ferreira fala em “níveis de cidadania”, colocando que dependendo da situação econômica do indivíduo, o seu acesso a direitos varia muito, o que significa que quanto mais ele for vulnerável social e economicamente, menos acesso a direitos ele tem, muitas vezes por não saber como atuar ou por não saber como buscar esta informação. Portanto, para que a cidadania prevaleça em território nacional é fundamental que haja um esforço do Estado e da sociedade para a redução das desigualdades sociais no país.

Em Cacione (2011, p. 90) encontrei a seguinte afirmação “constata-se que, conquanto o docente consiga colocar em prática uma educação dialógica, não há garantias de que isso seja o suficiente para formar o cidadão, mesmo porque é impossível que a escola por si só seja capaz de realizar uma tarefa que requer a participação coletiva.”

Este é um ponto extremamente importante, porque coloca uma situação da qual não podemos esquecer: a escola, infelizmente, não pode tudo, o que nos remete à questão de que Educação ocorre além da escola. Porém isto não invalida inúmeros esforços que têm sido feitos para que exista Educação democrática e cidadã dentro da Escola, mas sempre tendo a consciência de que este é um processo cuja responsabilidade envolve, além da Escola, o Estado, as famílias e a sociedade.

Para Alves (2012, p. 102), a gestão democrática nas escolas apresenta o seguinte problema: “A gestão escolar tem dificuldade em estabelecer uma cultura democrática, de gestão descentralizada. O modelo pedagógico que possibilita práticas de vivência política e democrática de cidadania fica em segundo plano”..

Segundo esta autora, as escolas não costumam ter um modelo de gestão de distribuição de tarefas, ou seja, a tomada de decisão é comumente destinada a somente um indivíduo, o que torna a gestão engessada, pouco flexível e nada democrática. Sendo assim, este modelo por consequência de suas características, inviabiliza a prática da cidadania, que pressupõe uma gestão democrática, onde exista espaço para a atuação de todos.

Já Furtado (2012, p. 47) chama a atenção para um currículo que precisaria ser renovado: “É diante desses pressupostos que volta a velha questão da reforma curricular, visto que os conhecimentos que eram desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio tempos atrás perduram até os dias de hoje e, se analisados, não servem mais para a nova demanda social”.

Esta autora coloca a questão do currículo do Ensino Médio que precisaria ser revisto para acompanhar os tempos atuais, que atendesse as demandas pertinentes ao nosso tempo e, que assim, envolvesse os jovens que naturalmente teriam mais interesse na escola. Este processo de adequação de currículo está estreitamente relacionado com uma gestão mais democrática na escola, já que impreterivelmente teria que ouvir os sujeitos envolvidos, e principalmente os alunos, no que tange uma nova proposta curricular.

5.2.3 Participação do Adolescente Fora da Escola

É necessário compreender a participação dos alunos fora da escola como o envolvimento deles em atividades extraclasse: atividades culturais, trabalho voluntário, dentre outros. De acordo com Ferreira (2011, p. 98), é importante abordar as questões que dizem respeito à participação do aluno em outras esferas, já que muitos não são participativos na escola. “Porém, eles estabelecem modalidades de participação no campo mais estritamente cultural, ao constituírem grupos musicais, de dança, de teatro, de amigos, grupos de discussão na internet, dentre outros”.

Esta autora diz que os jovens tem interesse por assuntos da área cultural, pois parte deles a iniciativa de formarem grupos conforme a atividade que estejam buscando. Muitas vezes o estilo, seja musical, de teatro ou dança, não é praticado na escola, portanto o aluno vai buscar este tipo de atividade além dos muros das instituições educacionais.

Ferreira (2011) também chama atenção para o fato de muitos jovens serem considerados alienados e não terem nenhum interesse pelas questões de seu tempo, mas ela defende que os jovens procuram outras alternativas como forma de expressão e que devemos estar atentos para isto, com o objetivo de compreender a sua condição juvenil. A autora destaca as redes sociais, que apresentam aos usuários outras formas de mobilidade, o que permite com que o adolescente tenha um outro espaço para encontros e interação.

Para Favere (2011, p. 91), atualmente a emancipação intelectual está muito distante da escolarização, pois mesmo a escola mais democrática até a mais tradicional, “embrutece as inteligências”.

A maioria das aprendizagens foi institucionalizada e pedagogizada, o que faz com que situações de emancipação intelectual sejam pouco possíveis. Numa ou noutra ocasião, a emancipação intelectual pode ocorrer em espaços ou situações singulares, tais como centros culturais e museus, numa leitura voluntária, num aprendizado autodidata por interesse próprio (de uma língua estrangeira ou de um conteúdo), em obras de arte, ou mesmo em um grupo de amigos, em que prevaleça uma prática não pedagogizada.

Para esta autora, as instituições de ensino costumam inviabilizar a emancipação intelectual do aluno, por cercar a aprendizagem de regulações, o que impõe limites a uma aprendizagem que pressuponha autonomia. Os alunos acabam buscando outras situações fora da escola por interesses e iniciativas próprias, e nestes ambientes ocorre uma aprendizagem não “pedagogizada”, o que pode proporcionar a emancipação intelectual.

Favere ainda complementa esta afirmação acrescentando o seguinte: “Desse modo, os indivíduos ao inventar práticas singulares na vida, experimentam, criam, despadronizam, e se afastam da subjetividade escolarizada, ora disciplinados, ora cidadãos democráticos, que respondem a padrões de comportamentos que já estão pedagogizados e didatizados”. (FAVERE, 2011, p. 93).

Para a autora, a forma do jovem responder as regulações estabelecidas pela instituição educacional é justamente esta fuga para outras atividades fora da escola, onde ele pode experimentar e criar, e não precisa seguir um padrão já determinado previamente. Desta forma o indivíduo inventa as suas “práticas singulares na vida”, que permitem sua livre interferência, porém este cenário certamente tende a cada vez mais afastar o jovem da escola, já que este muitas vezes não encontra identificação com os padrões estabelecidos e tampouco tem espaço para intervir.

Oliveira (2011), faz ressalvas com relação ao uso da internet em sala de aula e sua influência no ensino. Para esta autora, se os professores fossem capacitados nesta área e não oferecessem resistência à tecnologia, poderiam juntamente com a disciplina que ensinam, desenvolver um trabalho com os alunos. Os jovens fazem uso do computador, a navegação pela internet é uma boa parte do dia de muitos deles, porém muitas vezes a forma de utilização é empobrecida, isto é, a comunicação que ocorre nas postagens, nos *chats* e em

outros recursos das redes sociais na maioria das vezes se resumem a um bate-papo mais superficial que não ajuda a construir conhecimento.

A interação entre jovens e seus assuntos, como namoro e festas, tem sua importância dentro da realidade deles e é totalmente pertinente ao momento de vida no qual se encontram, porém a Escola poderia criar ambientes onde a internet fosse utilizada para construir conhecimento, de forma autônoma e crítica. A autora ressalta que devemos rever nossas formações profissionais para estar mais de acordo com o “ensino miditizado” e acrescenta que os trabalhos conduzidos no ciberespaço são na sua essência, colaborativos, o que corrobora a ideia de ensino democrático e emancipatório.

5.2.4 Formação para o Mercado de Trabalho

De acordo com Silva (2011), o atual currículo para o Ensino Médio tem como principal objetivo preparar o aluno para a vida profissional, ou seja, é em grande parte voltado para o mercado de trabalho, e não para o exercício da cidadania dentro de uma abordagem educacional mais democrática. Esta autora ainda salienta que o novo mercado de trabalho impõe demandas que devem ser atendidas por uma educação de qualidade, e que nem todos os alunos conseguirão ter acesso a isso.

Conforme coloca Borba, em primeiro lugar o Ensino Médio pretende preparar o aluno para o vestibular funcionando como uma “ponte” para uma profissão futura e em segundo lugar, buscar uma situação futura melhor, que nada mais é do que assegurar a inserção do aluno no mercado de trabalho. “Foram definidas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos egressos do ensino médio, segundo as noções de empregabilidade, flexibilidade, produtividade, competitividade e qualidade (no sentido de eficácia), com o foco na preparação de um contingente para o processo produtivo”. (BORBA, 2011, p. 159).

Para Borba a expectativa que se tem hoje com relação aos alunos do Ensino Médio está estreitamente ligada ao mundo profissional, fazendo com que haja uma extrema valorização das competências e habilidades ditadas pelo mercado de trabalho. Esta abordagem tem como objetivo focar em uma Educação que pretende preparar o alunado para serem produtivos profissionalmente. Apesar de este ser um aspecto importante para jovens que estão no Ensino Médio e irão logo em seguida imergir na vida profissional, a educação deles deve

também contemplar uma formação mais humanizada, onde haja espaço para a autonomia e o pensamento crítico. Esta corrida desenfreada para o ingresso na universidade e o preparo para o mundo do trabalho, muitas vezes sufoca o ensino e não permite a existência das práticas cidadãs e democráticas.

Também para Alves o foco do ensino no mercado de trabalho pode tomar conta de todo o processo não permitindo outras abordagens educacionais.

O modelo pedagógico que possibilita práticas de vivência política e democrática de cidadania fica em segundo plano, porque a educação para a profissionalização, traduzida em exames de certificação, impõe-se sobre outros modelos pedagógicos de formação. O professor assimila o modelo centralizador na sala de aula, o que se percebe por meio de práticas voltadas quase que somente para a própria disciplina curricular, em vez de se aproximar de outras áreas curriculares e de questões concretas do cotidiano do aluno e de sua comunidade. (ALVES, 2012, p. 102).

Segundo esta autora a Educação voltada para o mercado de trabalho acaba se concentrando na preparação para exames e no foco das disciplinas do currículo, o que não dá margem para a experiência de práticas de cidadania e democracia na Escola. Desta maneira, é negado ao aluno o debate e reflexão sobre questões pertinentes ao seu dia-a-dia, pois o currículo e a própria prática em sala de aula não permitem que estes alunos possam ter como tema de estudos a sua própria realidade.

Para Furtado (2012), o Ensino Médio atualmente carece de objetivos mais ligados a questões de formação humana, por estar extremamente preocupado com o mercado profissional.

O Ensino Médio precisa (re) encontrar sua identidade formadora, caracterizando-se por uma educação que não vise apenas à preparação para o vestibular, ou para o trabalho, ou, ainda, uma formação profissional, mas que procure promover uma formação geral do educando, desenvolvendo um currículo que abranja todos os aspectos necessários para a sobrevivência e a inserção/manutenção deste no mundo do trabalho. (FURTADO, 2012, p. 55).

Sem negar que é necessário preparar o indivíduo para vida profissional, Furtado deixa claro que o Ensino Médio precisa achar o caminho para uma educação mais geral, através da qual ocorreria um tipo de formação mais humanizadora e abrangente, que não ficasse amarrada aos ditames do mercado de trabalho. Esta busca de uma nova identidade para o Ensino Médio, fatalmente acarreta em uma revisão e adequação do currículo, que hoje só contempla os pressupostos do mercado de trabalho, que não deveriam ser abandonados, mas

deveriam permitir que outros aspectos relativos a vivências cidadãs pudessem fazer parte das práticas escolares.

6 METODOLOGIA

6.1 INTRODUÇÃO À ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para desenvolvimento dessa pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa pelo entendimento de que a interpretação do objeto de estudo favorece a problematização e a operacionalização das questões de pesquisa, priorizando a compreensão da realidade social e considerando a perspectiva que os interlocutores têm do objeto desse estudo. Para sustentar essa opção também recorri a Ludke e André (1986, p. 11-12), que apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para operacionalização dessa pesquisa, utilizo-me de princípios do tipo estudo de caso, conforme colocado por Ludke e André (1986, p. 17):

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular... O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Neste contexto da metodologia do estudo de caso, o Programa *Access* é um curso de ensino da Língua Inglesa semelhante a outros cursos que têm formatos parecidos, porém ele traz a sua singularidade na medida em que será dada ênfase à questão sobre a possibilidade de favorecimento da autonomia intelectual e da reflexão crítica sobre a realidade como exercício de cidadania no decorrer do programa, o que é objeto de pesquisa deste trabalho. A delimitação e clareza do recorte da pesquisa ficam bastante evidentes uma vez que a realidade a ser estudada se limitará aos grupos de alunos do PA na cidade de Porto Alegre, não levando em conta os Programas *Access* que acontecem em outros lugares do Brasil e em cerca de outros oitenta países no mundo.

O *estudo de caso* para este trabalho foi qualitativo ou naturalístico, que na concepção das autoras Ludke e André (1986, p. 18): “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Dentre as características fundamentais do Estudo de Caso Qualitativo citadas por Ludke e André, duas, especificamente são fortes alicerces para este trabalho. A primeira característica que afirma que os estudos de caso visam à descoberta corrobora profundamente a forma como as questões de pesquisa serão tratadas, pois a investigação deverá manter certa imparcialidade, apesar da necessária influência de pressupostos teóricos e da experiência da pesquisadora no programa a ser investigado. É necessário reforçar que é preciso manter um olhar atento e aberto a novas descobertas e assuntos emergentes durante o trabalho. A segunda característica importante para este trabalho colocada pelas autoras diz respeito à interpretação em contexto enfatizada pelos estudos de caso. Com o objetivo de obter informações que possam dar conta da problematização e das questões desta pesquisa, a contextualização é imprescindível, portanto, as percepções, os comportamentos e as interações dos interlocutores devem estar muito bem contextualizadas.

6.2 CENÁRIO

Conforme já foi mencionado, o Programa *Access* (PA) oferece bolsas de estudo de inglês com duração de dois anos para alunos em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino entre 14 e 16 anos. Em Porto Alegre o programa acontece no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano em parceria com a Embaixada Americana.

Atualmente são cinco turmas com cerca de quinze alunos cada uma, sendo que uma é no turno da manhã e as outras quatro no turno da tarde. As aulas acontecem duas vezes por semana e têm duração de duas horas e meia com intervalo, o que difere bastante dos cursos de inglês oferecidos no mercado, que duram bem menos do que isto, em geral em torno de uma hora, uma hora e meia no máximo. O fato da aula ser longa, permite que as professoras possam criar oportunidades para que todos participem, além disso, elas também podem oferecer atividades variadas, com uso do livro ou com outros recursos: vídeos, jogos, músicas, textos, etc.

Uma premissa do PA é que os alunos se aproximem da cultura americana, uma vez que é a Embaixada Americana que subsidia o programa, portanto é esperado que assuntos relativos aos Estados Unidos sejam tópicos discutidos em aula. Paralelo a isto, também são trazidos para as discussões e projetos assuntos sobre o Brasil e outros países também.

O trabalho voluntário é também bastante estimulado durante o programa, havendo um empenho por parte das professoras de buscar oportunidades através das quais os alunos possam ter, a maioria deles, a primeira experiência com este tipo de atividade. Além do trabalho voluntário ter um importante papel na cultura americana, ele certamente contribui para que haja uma abordagem educativa mais humanizadora.

O PA também proporciona aos alunos experiências estéticas, principalmente através de idas a exposições de arte. Este contexto faz com que o PA não seja apenas um curso de inglês, pois além do aprendizado da Língua Inglesa, os alunos têm a oportunidade de ampliar seus horizontes.

6.3 INTERLOCUTORES

Os interlocutores da pesquisa são as professoras e os alunos do Programa Access de Porto Alegre.

6.4 PROBLEMATIZAÇÃO

Esta pesquisa está centrada em compreender como o Programa *Access* pode favorecer o exercício da autonomia intelectual e da reflexão crítica sobre a realidade.

6.5 QUESTÕES DE PESQUISA

- a) Como está sendo trabalhado o uso da Língua Inglesa na sua dimensão linguístico-cultural no Programa *Access*?
- b) O Programa *Access* proporciona oportunidades de construção de autonomia e de exercício crítico sobre a realidade de maneira intencional?
- c) Como os professores percebem o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica dos alunos e com os alunos?

- d) Como os alunos percebem o desenvolvimento de suas própria autonomia e reflexão crítica?
- e) Os alunos têm consciência de que, através da *construção da autonomia e da crítica sobre a realidade para o exercício da cidadania* – caso de atividades pertinentes e processos decisórios – podem obter melhores oportunidades na vida, na escola e no trabalho?

6.6 COLETA DE DADOS

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas, com professoras e alunos do PA. Também foram coletadas informações de Planos de Ensino por meio do uso de princípios de análise documental, tendo como critérios de análise o contexto, os objetivos, as atividades e a avaliação, buscando verificar se estes critérios contemplaram processos analíticos de uso da Língua Inglesa e propuseram atividades que promoveram criticidade e ações que sugerem atitudes autônomas dos alunos.

7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para analisar o pronunciamento dos entrevistados, utilizei a análise textual discursiva, que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 7) corresponde “a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Moraes e Galiuzzi (2011, p. 11-12) examinam a análise textual discursiva organizando argumentos em torno de quatro focos:

Os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais:

1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, que implica em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes e enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A exposição segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

4 – *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

Após a realização das entrevistas e a transcrição do conteúdo apreendido, foi realizada a leitura do todo, onde o produto de cada entrevista transcrita resultou em unidades de análise, organizadas por semelhança, de acordo com as questões de pesquisa.

7.1 ENTREVISTAS DOS ALUNOS

Foram entrevistados cinco alunos, sendo três meninas e dois meninos, que serão a partir de agora tratados como alunas A, B e C e alunos C e D. Todos já se formaram no PA, tendo finalizado o curso entre 2010 e 2012.

7.1.1 Desmontagem dos Textos (Depoimentos dos Alunos)

Experiências Culturais e Sociais através do Uso da Língua Inglesa

Quatro alunos (A, B, C e E) salientaram que o programa expõe os alunos a conteúdos relativos à cultura em diversas atividades desenvolvidas, tanto no período de aula como em situações extraclasse. Apesar do PA ter nos planos de aula vários aspectos da cultura norte-americana, que como já foi citado é um dos objetivos do curso, os alunos deixaram bem claro que também foram discutidos aspectos culturais do Brasil e de outros países também. Com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, os recursos eram bem variados: textos, vídeos, revistas, livros, dentre outros, sendo que a internet era a fonte de informações mais utilizada. Os alunos comentaram que o fato de conhecerem outras culturas, fez com que eles fizessem comparações com a sua própria cultura e assim puderam fazer uma reflexão sobre a sua realidade, e passaram a considerar o que era bom ou ruim e até mesmo o que gostariam de mudar. Foi muito interessante constatar que em nenhum momento os alunos lembraram de mencionar que estas atividades relacionadas com aspectos culturais eram, na maioria das vezes, conduzidas em inglês, o que demonstrou que o objetivo deles no momento não era o aprendizado da língua, mas conhecer uma nova cultura. Porém, o aprendizado linguístico aconteceu, neste caso como meio e não como fim.

Como já foi citado o PA oferece uma viagem para alunos que se destacam, não só pelo aprendizado de língua, cultura e conhecimentos em geral, mas que apresentam comprometimento com o programa, participação nas aulas e espírito de liderança. Em média são selecionados dois alunos de cada turma que vão a um encontro nacional do PA, chamado de *Access Camp*, em alguma capital brasileira. Lá eles interagem com outros jovens brasileiros de outros estados também do PA e fazem atividades em grupo, utilizando a Língua Inglesa. Os alunos do PA também podem se candidatar ao Programa Jovens Embaixadores que seleciona jovens de escolas públicas de todo o Brasil para uma imersão de duas semanas

nos Estados Unidos. Tradicionalmente, um aluno do PA de Porto Alegre é escolhido a cada edição do Programa Jovens Embaixadores que acontece anualmente.

Os alunos, A e D, mencionaram que as oportunidades de viagens oferecidas no programa propiciaram experiências sociais e culturais em inglês. Eles foram selecionados para o programa que ocorre nas capitais brasileiras, o *Access Camp* e disseram que mesmo sendo no Brasil eles praticaram a Língua Inglesa a maior parte do tempo, seja em interações com pessoas da embaixada americana ou com os próprios colegas de outros estados. Também disseram que a rede de amigos que estabeleceram a partir deste contato foi muito importante, pois seguiram trocando ideias através das redes sociais e puderam até mesmo planejar para visitar outros estados brasileiros, nos quais antes não teriam aonde se hospedar. Estes dois alunos não foram escolhidos para o Programa Jovens Embaixadores, mas falaram que a experiência de participar já foi bem importante, pois precisaram fazer provas e serem entrevistados em inglês.

A aluna C que depois do programa foi estudar em outra escola de inglês, fez comparações como o novo curso e disse que o PA promovia mais interações em grupo, mais atividades através das quais os alunos podiam se comunicar e falar em inglês. A aluna C afirmou que no PA aconteceram muitas atividades nas quais os alunos precisaram interagir, o que ajudou não só no aprendizado da língua, mas também na vivência de grupo, na relação com o outro e ajudou a ter liderança em alguns casos.

Os alunos entrevistados mencionaram as seguintes atividades, que segundo eles, propiciaram as interações sociais e experiências culturais através do uso da Língua Inglesa: visitantes estrangeiros, workshops, apresentação de música, projetos, etc.

Utilização da Língua Inglesa fora da Sala de Aula

Três alunos (A, C e E) afirmaram que o estudo da Língua Inglesa no PA os ajudou com a aprendizagem do idioma na escola, não só eliminando qualquer dificuldade que pudessem ter com relação ao mesmo, como também o programa os ajudou a se tornarem mais proficientes no idioma em comparação com os colegas de colégio. O aluno E, que faz hoje um estágio na área de informática, disse que atualmente se diferencia notoriamente dos colegas, pois estes sempre tem que recorrer a algum tradutor online ou a dicionários para traduzir

frequentes mensagens em inglês dos programas utilizados, enquanto que ele entende os comandos sem precisar recorrer a nenhum tipo de ajuda. O aluno D mencionou que na sua graduação boa parte da literatura está em inglês e para ele é bastante tranquilo ler os assuntos neste idioma. A aluna C colocou que só com o inglês que tinha no colégio não teria tido uma boa nota no vestibular e, portanto, não teria conseguido uma bolsa em uma universidade particular. De acordo com ela, isto só foi possível pelo aprendizado da Língua Inglesa que ela obteve no programa.

Uma das alunas entrevistadas (A) contou que fazia um esforço extra, mesmo sem ter acesso à internet em casa, e costumava ir a uma *Lan House* e escutar música e ver filmes com legenda em português e áudio em inglês para praticar o idioma. Outro aluno (D) mencionou que quando voltava do curso, pegava o ônibus com um colega e ambos iam falando em inglês para praticar, além disso, tentava falar com sua mãe em casa, ela não entendia e ele traduzia para ela. Outra aluna (B) foi voluntária na Copa do Mundo em julho deste ano e disse que foi selecionada porque tinha aprendido inglês no PA. Um os alunos entrevistados (E) disse que utilizou bastante a Língua Inglesa durante a Copa do Mundo, quando muitos estrangeiros de vários países estavam visitando a cidade. Ele disse ter conversado informalmente com australianos e chineses e que não teria tido esta experiência se não tivesse aprendido inglês no PA. Este mesmo aluno tem hoje uma amiga colombiana nas redes sociais com a qual ele conversa em inglês, porém de vez em quando ensina para ela um pouco de português. Outra aluna (C) que tem parentes morando no Texas, EUA, um tio casado com uma norte-americana, mantém com eles conversas em inglês. Segundo esta aluna ela conversa com as primas que são mais novas e sabem muito pouco português, portanto com estas meninas ela usa inglês o tempo todo.

Dos cinco alunos entrevistados, uma, a aluna B, foi escolhida para o Programa Jovens Embaixadores, que leva o aluno para os Estados Unidos, e outros três (A, C e E) participaram da seleção, sendo que os quatro fizeram o *Access Camp*, o programa que é feito em um estado brasileiro. Todos foram unânimes em dizer que estes programas promovem muito o uso do inglês, mesmo que seja apenas para fazer parte da seleção, para a qual eles precisam redigir e falar em inglês. Duas alunas (A e B) trabalharam em feiras educacionais nas quais o ICBNA participa e tiveram a chance de conversar com pessoas que representavam universidades americanas. Uma das alunas (A) trabalhou como assessora do PA e outra (A) é atualmente a

assessora do programa. Também dos cinco alunos entrevistados, quatro já fizeram e ainda fazem monitoria voluntária no PA, isto é, dão aulas de reforço para alunos que estão atualmente no programa e precisam de ajuda no aprendizado da Língua Inglesa.

Possibilidade de Obtenção de mais Oportunidades através do Programa Access

Os cinco alunos entrevistados disseram que ter participado do PA foi como um “divisor de águas”, isto é, antes e depois do programa, sendo que consideram que depois de terem feito o curso, vislumbraram mais oportunidades na vida acadêmica, profissional e até mesmo pessoal. No decorrer das entrevistas eles deixaram bem claro que em vários momentos, quando ainda eram alunos do programa, tanto em sala de aula como em outras situações fora das aulas, havia o processo de abertura de horizontes, de ampliação de perspectivas, e que, além disso, com o término do curso, já em outras situações de vida, ficava mais clara a percepção de novos caminhos adquirida através do programa. Para uma das alunas entrevistadas (A) a questão cultural foi tão forte, que ela descreveu como “choque cultural”, pois achou a cultura americana muito diferente da nossa, mas disse que segue fazendo comparações, para ver o que tem de bom aqui, afirmando uma postura de valorização da cultura nacional, porém sempre atenta ao que pode ser aproveitado de lá. Esta mesma aluna após a conclusão do programa trabalhou na aplicação de testes internacionais de certificação na Língua Inglesa e foi assessora do PA. Ela teve a iniciativa de fazer um curso gratuito de Língua Inglesa online promovido pela embaixada e por causa do desempenho neste curso ganhou uma viagem de imersão cultural de dez dias para Washington, nos Estados Unidos. Quando retornou foi indicada para trabalhar como intérprete duas vezes de um grupo de bombeiros da NASA, que vieram dar um curso para bombeiros e policiais no Rio Grande do Sul. Estes profissionais eram especialistas em situações colapsadas (acidentes graves, resgate de pessoas, etc.) e ela descreveu a experiência como sendo extremamente rica e gratificante.

Três alunas (A, B e C) citaram que a prática do trabalho voluntário foi algo totalmente inusitado, que antes não conheciam, mas que trouxe um aprendizado muito importante. Elas disseram que isto enriqueceu o currículo delas, pois sabiam que hoje em dia os profissionais são valorizados por fazerem trabalho voluntário.

Para os dois meninos entrevistados e uma das alunas (C, D e E) ter o domínio da Língua Inglesa os diferenciou no mercado de trabalho, aumentando as chances de eles terem uma boa colocação profissional.

Incentivo para tomar Iniciativa

Para uma das alunas (A) disse que o contato com um dos professores foi muito marcante, pois ela o considerava um modelo como professor e como profissional e acabou até escolhendo ser professora de inglês por ter sido sua aluna. Ela descreveu este professor como sendo firme e exigente com os alunos, porém extremamente preocupado com o aprendizado deles e atencioso com as questões humanas e de relacionamento. Esta aluna afirmou que em vários momentos, ajudou colegas que tinham dificuldade na aula e que achavam que o professor era muito rígido. Ela então tomava a iniciativa de explicar o conteúdo para estes colegas, o que os auxiliava bastante. Um dos meninos entrevistados (D) mencionou uma ação de trabalho voluntário feita em grupo, onde ele e outros colegas organizaram e conduziram uma atividade de entretenimento em uma instituição carente no Dia Internacional do Voluntariado. Este aluno foi coordenador deste projeto e era responsável por delegar as atribuições de cada um dos colegas. Ele considerou que neste trabalho voluntário, mas também em outros projetos em sala de aula, houve um estímulo à tomada de iniciativa e ao desenvolvimento do espírito de liderança.

Uma das alunas (B) creditou boa parte do sucesso que obteve através do PA à sua própria iniciativa de, como ela mesma colocou: “ir atrás”, querendo dizer que teve uma atitude ativa durante o curso no sentido de não esperar o professor, os colegas ou familiares dizerem para ela estudar e pesquisar, ela tomava a iniciativa de, em horários fora da sala de aula, buscar conhecimento, seja de Língua Inglesa, ou de assuntos variados discutidos em sala de aula. Um dos meninos (E) disse que apesar de se sentir meio acanhado para participar (falar em inglês em aula), ele arriscava mesmo sem ter certeza de que estava certo, pois não havia censura por parte do professor, portanto ele vencida a timidez e arriscava, o que segundo ele, aumentou as chances de se comunicar em inglês, o que promoveu o aprendizado. Conforme ele colocou, esta é uma forma de aprender, se ele dissesse algo errado, a professora fazia a correção, pronunciando de maneira correta para que ele pudesse diferenciar a forma

certa da errada. Ele ainda acrescentou que agindo desta forma contribuía para que outros alunos, mais acanhados do que ele, começassem a tomar a iniciativa. Este aluno afirmou que não dava para ficar fechado (sem participar) em aula, isto poderia atrapalhar o aprendizado e ele achou que através do programa foi bastante incentivado a tomar este tipo de iniciativa e procurou levar isto para o curso técnico que está fazendo atualmente. Outra aluna (C) também declarou que os professores eram muito abertos e que se sentia muito bem para tirar dúvidas com eles, portanto também ficava à vontade para participar em aula, falar em inglês, ler um texto, etc., assim ela tomava a iniciativa tanto nas tarefas de tema como em aula. Esta aluna colocou que a participação, que deve partir do aluno, melhora muito o aprendizado. Segundo ela, ficou bem claro desde o início do curso que “não precisa ter medo de errar quando for falar em inglês”, pois os professores passavam segurança e a noção de que os alunos estavam ali para aprender e que errar era permitido, pois todo mundo errava. Esta aluna, que hoje é monitora do programa, disse que percebe agora o quanto os alunos costumam se fechar e têm receio de se pronunciar em inglês com medo de errar, portanto ela tenta passar a eles que isto não tem problema.

Reflexão e Posicionamento

A aluna A disse que já tinha um pouco de perfil de liderança, porém o programa incentivou isto. Ela considera esta característica não como algo utilizado para dar ordens aos outros, mas para auxiliar as pessoas, e colocou que o acesso a outras culturas a ajudou neste processo. Também através da aprendizagem da Língua Inglesa, esta aluna disse que aprendeu mais coisas sobre o mundo, já que o idioma é universal e propiciou o acesso a bens culturais que somente são produzidos em inglês. Tudo isto fez com esta aluna também lesse mais em português, conforme ela colocou. Um dos meninos (D) disse que tentava ficar neutro nas discussões por estar preocupado em respeitar a opinião alheia, e que apesar de ter a sua própria opinião a respeito do assunto em pauta, guardava isto para si. Ele deixou bem claro que se permitiu mudar de opinião quando se sentia convencido, e que estava aberto a isto. Uma das alunas (B) mencionou que falavam sobre assuntos “distantes” em sala de aula, se referindo a tópicos que eram bem diferentes de suas discussões do dia-a-dia, e que ela acabou refletindo sobre eles. Esta aluna considera que atualmente ela é uma pessoa com opinião formada sobre várias questões e que antes do programa não tinha estas convicções. O outro menino (E) também disse que os assuntos tratados em aula não faziam parte da sua rotina e

que ele acabava tendo interesse por ser naturalmente curioso e querer aprender. Disse também que o interesse dele em aprender era para não ficar de fora do grupo, ou seja, para se socializar e que, além disso, o programa o incentivou a buscar novos conhecimentos. Quanto a se posicionar, ele disse que primeiro costumava tomar conhecimento do assunto e depois expressava se concordava ou não. Outra menina entrevistada (C) falou que juntamente com o trabalho voluntário, surgiu uma vontade de mudar a realidade, melhorar a vida das pessoas, mesmo que em pequenas atitudes. Ela considerou que depois do programa se tornou uma pessoa mais crítica, no sentido de ser mais exigente com ela e com os outros, mais crítica também em relação ao próprio aprendizado e a opinião que tem hoje sobre certos assuntos. Esta aluna colocou que as opiniões que foram adquiridas durante o programa poderiam mudar também, explicando que conforme a pessoa estuda, lê e discute, ela poderá mudar de opinião.

Além do que já foi citado, os alunos entrevistados ainda mencionaram outros exemplos que os motivaram a refletir e tomar algum posicionamento. Foram citados: novas amizades através do *Facebook*, o que aumentou a rede de relações; palestrantes, como a americana tetraplégica que falou sobre motivação, apesar de sua condição física limitada; a história dos Estados Unidos e a experiência com trabalho voluntário.

Ponderações Finais dos Alunos Entrevistados

Um das alunas entrevistadas (A) reforçou o fato de ter escolhido a profissão de professora por causa dos professores que conheceu no PA, em especial um deles, que a marcou muito e ela pretende se espelhar nele. Comparando os professores do programa com professores da escola, ela disse que estes últimos não a marcaram com tanta intensidade.

Outro aluno entrevistado (D) afirmou que os professores do Programa Access davam mais exercícios e traziam coisas novas para as aulas: músicas, textos, vídeos, o que ele considerava muito positivo para o aprendizado. Já outro menino (E), colocou, bastante emocionado, que os professores não poderiam ter sido melhor escolhidos, e citou que o primeiro professor que ele teve o ajudou muito em um problema particular, que ele não revelou. Falou também de outros professores do programa que lhe davam atenção, dentro e fora da sala de aula, como o simples fato de perguntar como estavam passando seus pais, e com isso ele sentia que os professores genuinamente se importavam com ele.

Um dos meninos (D) pontuou que o programa o ajudou a dar ainda mais valor aos estudos. Ele diz que percebeu que aprenderia mais se tomasse a iniciativa de buscar informações e pesquisar sobre os assuntos, pois achava que o tempo de aula às vezes não era suficiente para o que ele queria saber. Este aluno, que está agora na faculdade, segue com este comportamento de ir em busca dos estudos, pois na faculdade o desafio é maior, é “cada um por si”, conforme ele colocou, mas ele se sente preparado para lidar com isto, porque desde o PA ele já tomava a iniciativa de pesquisar vários assuntos.

Dois alunos, uma menina (A) e um menino (D) falaram que o círculo de amigos aumentou por causa das relações feitas através do programa. Ambos deixaram claro que os laços feitos são positivos, são amizades sinceras e das quais eles não abrem mão e levam adiante apesar de não estarem mais estudando juntos no programa.

Outra aluna (A) entrevistada destacou as novidades trazidas pelos professores, o fato de sempre ter uma experiência nova, as interações com os colegas, e além da Língua Inglesa havia também os assuntos culturais – todos estes aspectos faziam a aula ser prazerosa e interessante. Esta mesma aluna pontuou que o PA mostrou a ela que pessoas que não nasceram com muito dinheiro, e que, portanto, não tem condições de pagar um curso de inglês, podiam ter chance, pois o PA é gratuito. Além disso ela colocou que o programa os levou “muito além do imaginado”.

Para um dos meninos (E) os assuntos referentes à cultura trazidos para a sala de aula foi o que mais chamou a sua atenção. Ele também destacou a maneira com foi ensinada a Língua Inglesa. Ele descreveu o ensino como sendo “de uma maneira bem fácil, não é aquela coisa técnica, é dentro de um contexto e sempre tem alguém ajudando...” este aluno citou que até algumas jogos lúdicos, que a princípio pareciam sem importância ajudavam muito a fixar os conteúdos.

Uma das alunas entrevistadas (C) disse que passou a ler mais sobre outros povos e outras culturas a partir do programa. Ela também afirmou que tanto o aprendizado da língua, como as experiências de vida em geral através do programa, mudaram o modo de ela pensar e enxergar as coisas. Ela considera que hoje tem um pensamento mais crítico em relação a varias coisas e que também tem vontade de ajudar as pessoas e participar de mudanças, usando o que ela aprendeu. Ela considera que a monitoria (aulas de reforço) que ela faz hoje para o PA é uma forma de gratidão, pois acha que recebeu tanto através do programa que tem vontade de passar isto para os novos alunos.

7.1.2 Estabelecimento de Relações e Captação do Novo Emergente (Depoimentos dos Alunos)

De uma maneira geral, os alunos manifestaram que antes do programa, se consideravam mais passivos, e sem um estímulo maior para a reflexão, e que, a partir do programa, começaram a ter mais interesses sobre assuntos diversos e a ter uma atitude mais pró-ativa, no sentido buscar informações e conhecimentos. Desta maneira, observa-se aqui as afirmações de Carvalho (2002), de que cidadania envolve várias dimensões e nem sempre todas estão presentes, pois não basta ter direito à liberdade de pensamento e à participação por parte do indivíduo, se não há emprego nem segurança, isto é, o fato de se ter alguns aspectos presentes não garante a presença de outros. Apesar de estes jovens irem à escola e poderem se expressar livremente, que são direitos garantidos pela nossa constituição, não significa que necessariamente eles tomarão a iniciativa para fazer escolhas na vida utilizando criticidade nas suas ações. Também Fernandes (2011a) aponta que o reducionismo da amplitude que envolve a questão cidadania não contribui para o seu exercício, já que esta deve ser considerada como um processo complexo, ilimitado, coletivo e incessante, na estruturação da aquisição do direito de ter direitos. Estas ponderações levam a pensar que o meio histórico-social no qual estes alunos estão inseridos, formado por família, escola, amigos, redes sociais, protestos de 2013, *rolezinhos*, não são suficientes para estimulá-los ao exercício da cidadania. De acordo com os relatos dos alunos, se não fossem pelas vivências e aprendizados obtidos no PA, eles não teriam as percepções críticas que hoje afirmam ter. Portanto o PA contribuiu para que estes alunos tivessem a possibilidade de exercício de cidadania em vários momentos do programa. Além disso, os alunos seguem buscando e fazendo este exercício depois de terem concluído o programa, o que os beneficia em diversas situações. Sem querer atribuir ao Programa Access o papel de panaceia das mazelas sociais destes jovens, ele certamente teve um papel fundamental na formação deles, sendo um fator desencadeador de um crescente processo de busca e sedimentação do pensamento crítico e da autonomia intelectual, com variações, obviamente, de acordo com as particularidades de cada um.

Apesar de cada aluno entrevistado ter a sua opinião e ter colocado as experiências vividas através do Programa Access sob o seu ponto de vista, os cinco alunos entrevistados, de uma forma ou de outra, afirmaram terem tido experiências culturais e sociais durante o período em que estavam no curso. Todos os cinco entrevistados declararam, em algum

momento, que a experiência cultural foi muito marcante, principalmente porque os fez conhecer costumes e hábitos que eles não conheciam.

De acordo com os alunos entrevistados, muitos assuntos discutidos nas aulas do PA não eram tratados na escola regular, o que leva a pensar que caberia aqui uma ideia colocada por Gramsci (1982), que achava que a instituição escola teria o papel fundamental de viabilizar o acesso da cultura da classe dominante às pessoas menos favorecidas, o que permitiria que todos tivessem acesso à plena cidadania. Conforme o relato dos alunos entrevistados, o PA cumpriu esse papel com louvor.

Também aqui é extremamente relevante o *Teaching Principle: Language-Culture Connection* (BROWN, 2002), que diz que o ensino de uma língua estrangeira invariavelmente envolve o contato com a respectiva cultura, uma vez que diversos aspectos da cultura onde a Língua Inglesa é falada, como na Inglaterra, Canadá, Austrália, e principalmente os Estados Unidos, pois é o patrocinador do programa, foram tratados no decorrer do curso. E por sua vez, este *Teaching Principle: Language-Culture Connection*, impactou na promoção da cidadania, já que esta última é uma prática cujo processo sociopolítico é construído através da História e da cultura.

De acordo com Goergen (2011) a nossa identidade é formada pelos nossos antecessores, que antes mesmo do nosso nascimento, formaram as bases culturais e sociais que nos caracterizam, as quais temos a tendência de reproduzir. Portanto, o encontro com outras culturas tem uma ação colaborativa com relação à cidadania, na medida em que traz um novo parâmetro, o que conseqüentemente induz a pensar criticamente sobre a própria cultura e a questionar seus aspectos positivos e negativos. Goergen (2011) ainda destaca que a linguagem tem como prerrogativa ser o canal através do qual podemos nos apropriar da cultura referente àquele idioma. Assim, conforme o depoimento dos alunos, o PA proporcionou aos alunos, através do aprendizado da Língua Inglesa, a exposição a outras culturas.

Goergen (2011) faz pertinentes afirmações quando descreve o cenário da atualidade, permeado pelo imediatismo, hedonismo e superficialidade, e que as pessoas são naturalmente influenciadas por este contexto. Com relação às interações sociais obtidas pelos alunos através do PA, destaca-se que todos aumentaram seus contatos nas redes sociais, principalmente com amigos estrangeiros com os quais se comunicam em inglês, além disso, relatam que fizeram sólidas amizades com os colegas do curso e mantêm algumas destas relações mesmo depois

de terem terminado o programa. É importante mencionar que, mesmo as trocas via rede social sendo na maioria das vezes conversas amenas, sem grandes aprofundamentos, os alunos foram taxativos quando disseram que não teriam feito estas amizades se não tivessem aprendido inglês através do PA. Além disso, mesmo que estas conversas fiquem em um patamar bastante superficial, ainda assim eles têm um interlocutor de outra cultura, o que pode fazer uma grande diferença no que estes alunos podem colher deste diálogo. Outrossim, os alunos disseram terem feito sólidas amizades na sala de aula, o que indica que o PA, neste aspecto, está na contramão da efemeridade compactuada nos dias de hoje pelos seres cyberhumanos que nos tornamos. Goergen (2011) pontua que, como consequência desta era tecnológica e suas idiossincrasias, uma nova ética vem sendo estabelecida, na qual tudo é permitido, pois há validação para qualquer tipo de comportamento, o que causa confusão para muitos indivíduos. Portanto a autonomia intelectual e o pensamento crítico serão a tábua de salvação neste oceano de opções, oportunidades, armadilhas, engodos, ou ainda de outras alternativas que venham a surgir, pois viabilizam a capacidade de discernimento do indivíduo, extremamente necessária neste intrincado panorama.

O Teaching Principle: Meaningful Learning (BROWN, 2002) também esteve presente nos momentos em que atividades culturais e sociais foram desenvolvidas no programa. Este princípio prioriza o que tem significado para os alunos e induz à escolha de tópicos que sejam da realidade ou do interesse deles, por exemplo quando comentaram o fato de conhecerem outras culturas, que fez com que eles fizessem comparações com a sua própria cultura e assim refletiram sobre sua própria realidade.

Conforme colocou Gramsci (1982), a fragmentação do conhecimento, ou seja, a divisão em matérias, criada no século dezoito, é ainda utilizada hoje em dia. No caso do Brasil, mais especificamente no Ensino Médio, que é o nível escolar dos alunos do PA, o currículo prioriza matérias e assuntos visando preparar o aluno para o vestibular ou para uma profissão, havendo, portanto, pouco espaço para abordagens educativas que valorizem a humanização dos indivíduos. De acordo com Borba (2011) o ensino muitas vezes é reprimido pela luta obstinada para passar no vestibular e por arrumar emprego, objetivos que não devem ser desprezados, pois também são importantes para os jovens, porém podem coibir o exercício democrático da cidadania. Desta forma, ficou bastante evidente que o Programa Access, ao

expor os alunos a assuntos culturais, brasileiros ou estrangeiros, conseguiu sensibilizá-los para as questões humanas.

O Ciclo Gnosiológico, preconizado por Freire (2011), que tem como uma das fases a produção do conhecimento, apareceu em vários momentos durante o programa, principalmente durante os projetos realizados pelos alunos, tanto em aula como em casa. Nestes momentos ficou evidente a participação dos alunos como co-autores do conhecimento produzido, pois eles tinham que pesquisar sobre aspectos culturais de um determinado povo e compartilhar seus achados com a turma.

Os tópicos culturais e as interações sociais proporcionados pelo PA e bem destacados pelos alunos entrevistados, vai ao encontro do pensamento de Cortella (2011), quando afirma que o conhecimento é uma construção cultural, portanto também é social e histórica. E conforme este autor coloca, a Escola tem o papel político de fomentar a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, o que foi bastante difundido no Programa Access, segundo os entrevistados.

De acordo com Ferreira (2011), em geral os jovens do Ensino Médio se interessam por assuntos culturais e costumam formar grupos de acordo com seus interesses: música, esportes, etc., porém muitas vezes essas atividades não são exercidas na escola, já que o currículo deve ser cumprido e não sobra espaço para outras práticas. Segundo Alves (2012), como o currículo do Ensino Médio está planejado para os objetivos do mercado, o aluno fica impedido de debater e de fazer reflexões que dizem respeito a seus interesses. Também Furtado (2012) afirmou que a escola precisa se focar mais nas questões humanas para assim contribuir para a formação do aluno. Conforme disseram os alunos entrevistados, o Programa Access viabilizou a proximidade dos alunos com outras culturas, ao mesmo tempo que, em várias atividades, eles puderam e quiseram comparar a cultura do Brasil com a de outros países. Os alunos também tiveram espaço para utilizar suas habilidades artísticas e intelectuais e suas próprias tradições culturais na construção de projetos dentro e fora da sala de aula.

O uso do inglês fora da sala de aula, considerando-se os exemplos dados pelos alunos entrevistados, promove a prática do *Teaching Principle: Automaticity* (BROWN, 2002), que se refere a automaticidade no uso da língua sem interrupção do fluxo comunicativo e sem ter muita preocupação com a correção da gramática. A ideia é que em uma situação real de comunicação, na qual o idioma comum entre o aluno e seu interlocutor seja o inglês, ambos se

vejam obrigados a interagir prontamente, o que demanda capacidade de automaticidade com relação à Língua Inglesa. Esta situação desafia o aluno a utilizar um idioma que não é a sua língua materna, no qual ele tem alguma competência, mas ainda não tem proficiência, a fim de que consiga dizer o que tem em mente, exigindo dele um movimento de tomada de decisão que só é possível se o indivíduo tem alguma autonomia intelectual. As atividades que incluíram visitantes estrangeiros, amizades com amigos virtuais de outros países, conversas com visitantes da Copa e representantes de universidades americanas em feiras propiciaram interações através de conversas genuínas, já que a língua comum era o inglês, portanto houve automaticidade nestas situações.

Outro *Teaching Principle* (BROWN, 2002) que esteve presente no uso de inglês fora da sala de aula é o que trata da motivação que vem do próprio sujeito: *Intrinsic Motivation*. Quando os alunos participaram de alguma atividade na qual precisaram utilizar inglês fora da sala de aula, na maioria das vezes foi por opção própria, ou seja, eles não foram obrigados a estarem lá, mas estavam por livre escolha, portanto o que os moveu nesta direção foi a motivação intrínseca. Além disso, este *Teaching Principle* potencializou a capacidade dos alunos de construir conhecimento, já que só aprende quem quer aprender.

Ao usar a Língua Inglesa fora da sala de aula em situações sociais, os alunos validaram o ponto de vista de Gramsci (1982) que se refere à apropriação do conhecimento por parte do aluno que atua de maneira espontânea e autônoma, já que foram atividades escolhidas por eles. O autor considera que a tomada de atitude em busca por novas atividades, como fizeram os alunos do PA entrevistados, propicia a construção de novos conhecimentos de forma independente.

Ao buscar atividades fora da sala de aula nas quais pudessem praticar a Língua Inglesa, os alunos reforçam a colocação de Freire (2011) quando este diz que a motivação para a aprendizagem acontece no decorrer do processo de aprender. Assim, os alunos foram unânimes em dizer que por estarem fazendo parte do programa e conseqüentemente estarem aprendendo o idioma, eles se sentiam motivados e encorajados a buscar interações em inglês em outras situações que não fossem os momentos de aula.

De acordo com Cortella (2011), a Educação não deve se limitar a uma formação exclusivamente erudita, nem deve ser uma imposição ao aluno, mas deve incluir aspectos da

sua realidade. Desta forma, ao fazer interações na Língua Inglesa em momentos extraclasse, principalmente nas situações de socialização onde as conversas foram informais, os alunos do Programa Access, fizeram uma troca significativa que promoveu tanto a prática do idioma, como a experiência de vivências sociais e culturais.

A participação do aluno fora da esfera escolar é apontada pelos estudiosos de Educação. Como Ferreira (2011) que coloca que, por não serem participativos na escola, muitos alunos se envolvem em outras atividades extraclasse que contemplem seus interesses, e acrescenta que a Escola deve estar atenta a estas iniciativas por parte dos alunos. De acordo com o relato dos alunos entrevistados, o PA apoiou o envolvimento dos alunos em atividades fora da sala de aula nas quais eles se comunicavam em inglês, encorajando-os a compartilhar estas experiências com o grupo. Além disso, o programa, sempre que possível, procurou oferecer este tipo de ação para os alunos, conforme os exemplos por eles citados: viagens (Jovens Embaixadores e *Access Camp*), monitoria, participação em feiras educacionais, etc. Favere (2011) afirma que a emancipação intelectual do aluno fica muitas vezes comprometida, pois a escola tende a “pedagogizar” a aprendizagem que fica muito regularizada e limitada, portanto as atividades “não pedagogizadas”, como visitas a museus, por exemplo, podem ser mais interessantes e mais emancipatórias. De acordo com os depoimentos dos alunos, o PA promoveu várias atividades de visitas a museus, Feira do Livro, exposições de arte, etc.

Já Oliveira (2011) faz colocações antagônicas a respeito do uso da internet por parte dos alunos. Por um lado ela acha que é possível haver bom uso da internet para a formação do indivíduo, desde que os professores sejam capacitados para isto, mas por outro lado ela acha que uso excessivo das redes sociais pode ficar em uma troca de comentários vazios, sem grande significação. O PA executou atividades de pesquisa com os alunos, para as quais eles precisaram buscar informações fora da aula na internet, em geral na construção de projetos que mais tarde apresentaram para a turma. Muitas das atividades de sala de aula que não faziam parte do livro adotado pelo programa, como textos, vídeos, notícias, eram buscadas na internet pelas professoras, que demonstraram muita familiaridade com o uso da tecnologia e das redes sociais. O PA também incentivou os alunos a fazerem amigos online que falassem em inglês, como também, através de página no *FaceBook*, eles puderam se conectar com outras páginas e grupos do PA ao redor do mundo, o que enriqueceu as conversas dos alunos nas redes sociais.

Autores como Silva (2011), Borba (2011) e Alves (2012) advertem que o atual Ensino Médio, por ser voltado prioritariamente para o mercado de trabalho e o vestibular, implica em desconsideração do exercício da cidadania. O PA, em vários momentos durante as aulas e nos temas de casa, privilegiou um ensino mais tradicional que incluía explicações de regras gramaticais, exercícios com respostas objetivas, correções não relativizadas - com respostas certas ou erradas, que são importantes para auxiliar o aluno no aprendizado da Língua Inglesa, que é um dos objetivos do programa. Porém, ofereceu o contraponto, que são as atividades extraídas de outras fontes que não são o livro-texto, podendo ser internet, revistas, livros, filmes, *e-readers* (leitor de textos digitais), as visitas a instituições culturais (museus e exposições) e o contato com os visitantes que foram ao instituto palestrar sobre assuntos diversos.

Ao vislumbrarem mais oportunidades nos estudos, no trabalho e vida, por terem estudado no PA, os alunos fizeram alusão ao *Teaching Principle: The Anticipation of Reward* (BROWN, 2002) que se refere ao indivíduo que se sente estimulado a agir, mediante a antecipação de uma recompensa, neste caso, os alunos do PA perceberam que podiam ter mais oportunidades através do conhecimento da Língua Inglesa e da reflexão crítica. Os alunos entrevistados relataram oportunidades vivenciadas por eles das quais eles tinham uma certa expectativa e que acabaram se concretizando: crescimento intelectual e cultural, novas experiências profissionais e acadêmicas, competência na Língua Inglesa, dentre outros. Porém, algumas destas experiências eles nem sequer imaginavam que poderiam vivenciar, como é o caso da aluna A, que ganhou uma viagem de imersão cultural de 10 dias para Washington (USA), e quando retornou foi indicada para trabalhar como intérprete duas vezes de um grupo de bombeiros da NASA. Neste caso, a concretização do fato superou as expectativas.

Também o *Teaching Principle: Strategic Investment* (BROWN, 2002), que propõe o investimento de tempo, esforço e atenção do aluno com o processo de aprendizagem, foi contemplado pelos alunos, na medida em que durante o programa, foi percebida a motivação deles para se dedicar aos estudos. Eles perceberam que, ao terem resultados positivos, no caso mais oportunidades, sejam elas na escola, no trabalho ou na vida em geral, passaram a ter ainda mais expectativas neste sentido, conseqüentemente investiram mais no aprendizado, através de um exercício da autonomia intelectual.

Para Cortella (2011), a Educação Cidadã pressupõe que haja uma relação democrática entre professores e alunos, onde ambos possam produzir conhecimento. Desta forma, o aluno não é um mero receptor de informações, como seria na escola tradicional. Assim como o professor, o aluno também é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que faz com que ele se aproprie do conhecimento, exigindo dele uma postura de autonomia intelectual, resultando em tomadas de decisões que propiciam mais oportunidades na vida. Em várias atividades do PA relatadas pelos alunos, as conclusões de projetos e trabalhos de aula foram feitas por um processo de construção do grupo, onde professoras e alunos tiveram voz ativa.

Borba (2011) salienta que o jovem deveria ter mais liberdade para atuar na escola, o que poderia viabilizar o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, mas considera que o atual Ensino Médio não proporciona isto. Conforme as colocações dos alunos entrevistados, o PA não exigiu que os alunos tivessem outros momentos de aprendizagem fora do curso, porém, incentivou esta iniciativa, ou seja, os alunos eram livres para escolher se queriam se dedicar mais ao programa ou não, porém, os que escolhiam a primeira opção, inevitavelmente colhiam mais frutos, isto é, obtiveram mais resultados benéficos, sejam eles de curto, médio ou longo prazo.

Também Furtado (2012) preconiza que os alunos têm que ser autores no âmbito da Educação Cidadã e traz novamente a relevância da autonomia na formação, através da qual o aluno tem o papel principal e não o de coadjuvante. Ficou bastante evidente pelos relatos dos alunos que as oportunidades profissionais, acadêmicas e pessoais que eles adquiriram, ou as que ainda possam vir a ter no futuro, só puderam ser conquistadas porque eles foram atuantes no processo de aprendizagem.

Cacione (2011) coloca que, apesar do esforço de muitos professores, que se empenham em praticar uma educação para a cidadania, a escola sozinha não consegue dar conta desta formação, concluindo que Educação também se concretiza além da escola. Conforme o relato dos alunos, foi através do PA, que é uma atividade fora da escola, é que eles tiveram experiências com autonomia intelectual e reflexão crítica, o que possibilitou o exercício da cidadania.

Já Favere (2011) acredita que os alunos, ao buscarem oportunidades fora da esfera escolar, experimentam novas situações, o que os distancia do formato escolar que é muitas vezes subjetivo e padronizado. Desta forma, as vivências dos alunos do PA fora da sala de aula, seriam um contraponto em relação à escola, ou seja, uma forma de experimentar

vivências menos pedagogizadas e menos didatizadas, o que proporcionou práticas e saberes extremamente enriquecedores para a formação dos alunos.

As situações citadas pelos alunos, nas quais eles tiveram que tomar a iniciativa, são muito bem respaldadas pelo *Teaching Principle: Risk-taking* (BROWN, 2002), que se refere a assunção de riscos que podem promover a aprendizagem. Ao tomar a iniciativa de participar em sala de aula e de praticar a Língua Inglesa fora do curso, os alunos arriscavam, amparados pela contínua construção da autonomia intelectual e da reflexão crítica, pois os bons resultados da aprendizagem obtidos por eles muito se deveram aos passos a frente que eles corajosamente decidiram dar.

As novas situações de uso da Língua Inglesa são fundamentadas pelo *Language Principle: Language Ego* (BROWN, 2002), que explica que ao aprender um idioma estrangeiro, o indivíduo pode se sentir fragilizado e impotente por causa dos desafios inerentes a nova situação linguística. Ao tomar iniciativa para se comunicar na Língua Inglesa, os alunos saíram de sua zona de conforto e se expuseram diante dos colegas, o que os auxiliou a compreender os obstáculos que podiam surgir no enfrentamento do novo e promoveu o aprendizado.

Ao se arriscar no uso da Língua Inglesa, os alunos puderam utilizar recursos que os auxiliaram no processo, como o *Teaching Principle: The Native Language Effect* (BROWN, 2002), que se refere à interferência da língua materna, no caso português, que pode ter uma influência positiva ou negativa no aprendizado do idioma. Quanto mais os alunos arriscavam, mais subsídios eles tinham para enxergar com clareza as intervenções do português na produção do inglês e passavam a usar este conhecimento para obter sucesso na aprendizagem.

A assunção de riscos também acarreta em outro *Teaching Principle: Interlanguage* (BROWN, 2002), que diz que o aprendizado de uma língua estrangeira tem etapas nas quais os alunos produzem formas incorretas, mas que servem de auxílio para a construção da forma correta. Uma vez que compreendiam alguma regra da Língua Inglesa, a tendência era replicar esta mesma regra em outras situações, o que nem sempre era correto. Porém à medida que iam praticando e ganhando experiência, os alunos percebiam quando utilizar corretamente as regras aprendidas.

Conforme coloca Darcy Ribeiro (1995) ao longo da História do Brasil a desigualdade social sempre foi uma realidade, onde prevalecia o poder de uma minoria dominante que subordinava uma maioria empobrecida e humilde, mas responsável pela força produtiva do país. Assim, os menos privilegiados acabavam se acomodando e se conformavam com a sua difícil situação de vida, sendo que poucos se atreviam a tomar alguma iniciativa para mudar a situação. O questionamento que paira sobre esta reflexão é até que ponto esta bagagem histórica influencia os brasileiros até os dias de hoje e se não é isto que causa acomodação e tolhe muitas ações de tomada de decisão e de iniciativa. Neste sentido, percebe-se que o PA gerou um ambiente confortável que incentivou os alunos a serem atuantes, não só na escola, mas em outros setores também, incentivando-os a arriscar, a tentar se aventurar, seja no uso da Língua Inglesa, para expressar uma opinião ou para fazer escolhas na vida.

Gramsci (1982) achava que a Escola democrática deveria contemplar liberdade e disciplina concomitantemente, desde que esta última não fosse autoritária. O autor entende que disciplina, que neste caso não está relacionada somente com coerção, é um conceito positivo que deve ser trabalhado na Escola, na medida em que contribui para a formação dos alunos, em um cenário que proporcione oportunidades para todos. Partindo desta ideia, é possível afirmar, de acordo com os relatos dos alunos, que o PA proporcionou um ambiente educativo permeado por motivação e liberdade, já que os alunos se sentiam encorajados a aprender. Por outro lado, o PA também exigiu que os alunos tivessem disciplina, que não foi imposta, mas apresentada a eles como algo do qual eles não podem abrir mão, isto é, eles precisavam estar comprometidos com o programa, fazendo as tarefas de aula e de casa, se preparando e fazendo os testes, etc., para que tivessem sucesso no aprendizado.

Conforme coloca Goergen (2011), os tempos atuais de muita movimentação e alternância causam hesitação e incerteza, exigindo que as pessoas tenham autonomia para que possam achar um caminho, algum sentido na vida. Assim, de acordo com o depoimento dos alunos, o PA os encorajou a tomar iniciativa em várias situações, através das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. O ato de tomar a iniciativa foi de grande importância, uma vez que foi um requisito crucial para atingir a autonomia intelectual.

Goergen (2011) também coloca que os jovens de hoje não costumam se interessar por problemas políticos e sociais e que muitos têm pouca execução de análise e pouco aprofundamento de ideias. O autor explica que eles refletem o comportamento dos familiares que os antecedem e que também acabam se limitando às demandas da vida prática, como o

trabalho e a socialização, o que esvaziava a construção de um pensamento mais crítico e uma atitude com mais discernimento. Pelo depoimento dos alunos, foi possível perceber que através de vivências que o PA proporcionou a eles, os alunos, por tomarem a iniciativa em várias situações, conseguiram em diversos momentos sair da esfera de acriticidade e passividade, apesar de sua situação de vulnerabilidade social, a qual potencializava os problemas como falta de dinheiro, e principalmente, falta de oportunidades.

Constatou-se pelas falas dos alunos, que as professoras muito contribuíram para que eles se sentissem à vontade para tomar a iniciativa. Conforme coloca Freire (2011), o professor deve se esforçar e planejar as aulas, flexibilizando o currículo. Os alunos perceberam que as professoras do PA, para incluir assuntos novos, interferiram no currículo sempre que achavam necessário, o que criou situações nas quais os alunos se sentiram confortáveis e interessados. Estas interferências curriculares incluíram tópicos que não estavam necessariamente no livro usado em aula, o que enriqueceu ainda mais as aulas.

Já Cortella (2011), ao apontar o *otimismo crítico* na Educação, afirma que a Escola tem uma certa autonomia que não a torna de todo imparcial, ao mesmo tempo que também tem a capacidade de transformar os indivíduos. Além disso, este processo é amparado pela relação entre Escola e sociedade. Verificou-se que no PA, foi muito presente a atitude de, sempre que possível, sair do universo escolar, que pode alienar o aluno dentro de uma esfera escolarizada, distante do mundo real. Assim, o programa investiu na contínua exposição dos alunos à vida real, ao dia-a-dia deles e de outros, proporcionando atividades em outros ambientes fora da escola, ou até mesmo dentro da sala de aula.

Para Cacione (2011) a participação de todos os sujeitos (alunos, professores, diretores, pais, comunidade, ente público) nas decisões da Escola é a base fundamental para uma gestão democrática. Foi observado, através das entrevistas com os alunos, que eles só tomaram a iniciativa em algumas situações, porque o PA abriu espaço para isto, pois o programa entendeu que em várias situações o aluno deveria ser o protagonista do processo educacional. Desta forma, a postura do programa impulsionou uma atitude pró-ativa do aluno, o que abriu mais possibilidades para o acesso ao exercício da cidadania.

Segundo Alves (2012), apesar da maioria dos professores entenderem que cidadania é uma prática na sociedade em geral, é difícil para muitos compreenderem que a escola é o

lugar para a prática da cidadania. Porém, de acordo com o relato dos alunos, o empenho das professoras em proporcionar atividades através das quais eles pudessem produzir um pensamento crítico, o que os encorajou a tomarem iniciativa, foi claramente constatado. Portanto, as professoras do PA não só viram a escola como um local para a prática da cidadania, como procuraram contemplar esta prática tanto em pequenas ações como em projetos maiores.

Já Ferreira (2011) afirma que os planos educacionais tendem a incluir a prática da cidadania na escola, mas questiona como isto ocorre na rotina das atividades escolares. Para ele, as políticas públicas que tratam do assunto, devem ter o compromisso com a formação de todos os cidadãos e devem trabalhar para reduzir a desigualdade social, para distribuir melhor a renda e para a gestão participativa. Conforme colocaram os alunos entrevistados, de uma forma implícita, o PA contribuiu para a redução da desigualdade social, na medida em que capacitou os alunos intelectualmente, através do ensino da Língua Inglesa, o que proporcionou a aproximação deles a conteúdos que eles não teriam tido acesso sem o conhecimento do idioma. O PA também tratou em sala de aula de assuntos da realidade dos alunos e de outras realidades também, incentivando-os à comparação, avaliação e crítica. Foi constatado que este ambiente escolar proporcionado pelo programa, auxiliou muito os alunos a saírem dos limites impostos pela sua realidade de vulnerabilidade social e a tomar iniciativa para possíveis mudanças em várias situações.

Para Alves (2012) não é fácil para a escola consolidar uma gestão descentralizada e mais democrática, pois a gestão centralizada é uma situação que tem se perpetuado ao longo do tempo e está muito solidificada na cultura das escolas. De acordo com as falas dos alunos, foi possível perceber, através de formas veladas de expressão, que o PA teve uma gestão onde todos puderam opinar, e os assuntos previamente definidos eram sujeitos a mudanças, dependendo do andamento do todo. Assim, os alunos se sentiram motivados a tomar iniciativa, pois perceberam que a opinião deles poderia contribuir para os assuntos em aula, para mudar uma atividade, ou até para revisar um conteúdo que não ficou claro. Obviamente que as solicitações deles não eram atendidas na totalidade, mas houve a boa vontade dos professores em atendê-los neste aspecto sempre que fosse possível.

O *Teaching Principle: Self-confidence* (BROWN, 2002), que explica que parte do sucesso da aquisição da língua estrangeira se deve ao fato do aluno se sentir confiante, para aprender, corrobora o fato dos alunos terem se posicionado em várias situações, pois foi

observado que eles se sentiram à vontade para opinar, ou seja, se sentiram confiantes para expressar seu posicionamento. Este *Teaching Principle* contribuiu muito para a construção da autonomia intelectual, pois os alunos acreditaram que tinham a capacidade para aprender.

Outro *Teaching Principle: Communicative Competence* (BROWN, 2002), que trata da priorização da competência comunicativa em sala de aula também foi contemplado nas entrevistas com os alunos. Os alunos foram bastante incentivados pelas professoras a participar da aula, a dar opinião, sem preocupação com a produção linguística, se estava correta ou não, pois a prioridade era se comunicar utilizando a Língua Inglesa, mediante o entendimento de que o erro auxilia na construção deste conhecimento. Esta abordagem abriu mais possibilidades para o exercício da cidadania, já que ao incentivar a comunicação na Língua Inglesa para expressar um posicionamento, foi praticado o direito de ouvir e ser ouvido. Com relação a isto, o pensamento de Rousseau “direto de ter direitos” é extremamente pertinente, pois, pelo fato destes alunos estarem em situação de vulnerabilidade social, é natural que sejam apartados de várias situações no dia a dia e se sintam marginalizados, sem terem uma voz própria – o PA, através das atividades que realizou, procurou trazer os alunos para um patamar de valorização e protagonismo.

Gramsci (1949) usou a expressão “escola criadora” para se referir a um tipo de abordagem escolar que utiliza a investigação e a construção do conhecimento, através da qual os alunos exercem a sua capacidade de inovação e a sua criatividade. Pelos depoimentos dos alunos, percebe-se que o PA trabalhou com estas premissas, já que houve um grande incentivo para que eles expressassem suas ideias. Isto significa que a aula não teve um roteiro rígido, pois apesar de haver um plano de aula, este era flexível, justamente para dar chance aos alunos de poderem se expressar e inclusive intervir no planejamento, podendo surgir assuntos e atividades do interesse deles.

Goergen (2011) coloca que a construção da identidade é o que nos caracteriza como humanos, sendo que esta se dá nos movimentos de socialização, que é a adaptação do indivíduo ao meio, e de individuação, que é quando a pessoa adquire uma distinção dos outros, o que a torna única. Ao assumirem algum tipo de posicionamento, os alunos estavam exercendo estas duas vertentes opostas explicitadas pelo autor – a socialização, quando interagem com os outros, para se apropriar de algum conhecimento, e como consequência disto se posicionar em relação ao assunto, e a individuação, quando os conhecimentos

construídos os ajudavam a conhecer a si próprios, o que consolidou a estruturação da identidade.

Na concepção de Paulo Freire (2011), o ensino *tradicional*, que estimula a memorização, torna os alunos desmotivados para aprender, portanto, na sua abordagem de educação dialógica, este autor defende que os alunos devem ser incluídos no processo de construção do conhecimento. Conforme descreveram os alunos entrevistados, a metodologia de ensino usada no PA em vários momentos, se aproximou da educação dialógica, uma vez que os alunos participaram da construção do conhecimento, e não só tiveram a liberdade de se posicionarem a respeito dos assuntos tratados em aula, como eram motivados a isto.

Já Cortella (2011) acredita que, para que haja a formação crítica da cidadania, é necessário que o professor crie oportunidades a partir das quais o aluno possa refletir e considerar que é possível fazer mudanças. Conforme disseram os alunos, os professores do PA criaram espaços para que houvesse este tipo de reflexão, e ao pensarem que podiam agir de um modo e não de outro, os alunos já estavam, de certa forma, se posicionando.

De acordo com Fernandes (2011b), que se baseia em Paulo Freire, a educação dialógica auxilia o indivíduo a enxergar o meio no qual está inserido de maneira diferente, o que pode resultar em uma ação de mudança da estrutura social vigente, fazendo com que o indivíduo seja protagonista de sua própria história. O PA, conforme contaram os alunos entrevistados, possibilitou que eles enxergassem novos horizontes, o que favoreceu a formação de opinião sobre os assuntos tratados.

Já Silva (2011) aponta que o conceito de cidadania apresenta flexibilidade e variações, porém os aspectos relativos à liberdade e à inclusão social e política são permanentes na sua significação. Assim, para que a prática da cidadania aconteça, é muito importante que o indivíduo tenha espaço para atuar livremente e, conseqüentemente, possa desenvolver autonomia intelectual, o que vai exigir que em vários momentos ele tome uma posição. Com base nas entrevistas feitas com os alunos, percebeu-se que o PA propiciou este ambiente e promoveu atividades que contribuiriam para este processo.

A relação entre ética e educação é um debate muito importante para Nunes (2011), que afirma ser esta a base do educar democrático. Em outras palavras o exercício da cidadania, através da Educação, pressupõe valores morais que defendam o direito do indivíduo de aprender e conhecer, para ser dono de seu próprio destino e para que possa ser livre para

interferir e mudar a sua própria realidade. Foi observado pelas palavras dos alunos entrevistados, que estes valores morais estavam presentes nas ações do programa e apareceram nas práticas em sala de aula, seja quando os alunos ouviam uma música, liam sobre outra cultura, ou observavam uma obra de arte, houve o incentivo para que eles pensassem e se manifestassem, dessem opinião e fizessem perguntas.

7.2 ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

Foram entrevistadas duas professoras do Programa Access, que serão tratadas a partir de agora como professora X e professora Y. Uma delas, a professora X, tem 36 anos, é formada em Direito e Letras e também é a Coordenadora do Programa Access em Porto Alegre. Ela já viajou para países onde se fala inglês a turismo e fez um curso de curta duração de Língua Inglesa na Inglaterra. Esta professora nunca havia participado de projetos de inclusão social para jovens em situação de vulnerabilidade social, mas desde que está no programa, há cinco anos quando este iniciou em Porto Alegre, ela já participou de várias ações sociais. Ela já ministrou aulas de reforço para alunos em idade escolar e já teve alunos particulares de inglês. A professora Y tem 40 anos, é formada em Letras e já viajou aos Estados Unidos a turismo. Esta professora já participou de projetos para inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social e já ministrou aulas de inglês para alunos da terceira idade em um projeto da faculdade onde estudou. Ela está no Programa Access há três anos e também trabalha como agente sócio-educativa na FASE, também há três anos.

7.2.1 Desmontagem dos Textos (Depoimentos das Professoras)

Durante a entrevista com as professoras, foram observados pontos em comum entre as duas entrevistadas: empenho, motivação e dedicação ao programa. Além disso, ambas demonstraram ter o entendimento de que através da Educação é possível abrir possibilidades para a construção da cidadania, fazendo atividades que estimulem os alunos a ter um pensamento mais crítico e a obter mais autonomia intelectual. Foi observado que existia por parte delas, o que por um lado é uma crença, e por outro, uma expectativa, de que os processos educativos, quando consideram a situação dos alunos, e a partir daí os auxilia a ter

contato com outras realidades, fazem com que eles reflitam, ponderem, comparem e analisem a realidade deles e a de outros, o que acarreta em abertura de horizontes, na qual o indivíduo percebe que pode fazer escolhas, decidir e transformar o que está posto. Foi possível concluir então que esse posicionamento, presente na atitude das duas professoras com relação ao programa, foi condição imprescindível para que existisse possibilidade de construir cidadania no programa. Se assim não fosse, seria um curso somente de ensino de Língua Inglesa, mesmo se levando em conta que não é possível ensinar uma língua, ou qualquer outro conteúdo, sem que haja contextualização. O fato das professoras terem criado espaço e condições necessários para a reflexão, a crítica e as discussões, o que muitas vezes teve prioridade nas aulas em relação aos conteúdos gramaticais, foi fundamental para que os alunos pudessem adquirir autonomia intelectual e posicionamento crítico. Oportunizar a construção da cidadania no programa foi possível, mesmo considerando que a maioria dos alunos chegou no curso sem a intenção de debater, pensar e refletir, pois foi a atitude das professoras que permitiu que isto acontecesse. Existem cursos onde os alunos querem debater e são cerceados, porque os professores não permitem, seja por questões políticas, ideológicas ou curriculares. Portanto, havendo professores que abrem espaço para este processo de exercício da cidadania, os alunos, que já estão dispostos a participar desta forma, automaticamente já reagem de forma positiva, e aumenta a probabilidade da participação dos que não estavam motivados. O que também chamou a atenção é que esta crença/expectativa de que educar pode gerar possibilidades de exercício de cidadania, não estava descrita em nenhum lugar do planejamento de aula, que é bem detalhado, indicando os dias em que deveriam ser dadas determinadas unidades do livro, datas de testes, entre outros. Porém, foi feita aos alunos e pais uma apresentação sobre o programa onde estas questões referentes à construção da cidadania foram contempladas. Observou-se que o que auxilia muito é que o grupo docente é pequeno (apenas três professoras), o que facilitou a troca e consensos, através de diálogos muitas vezes imprevistos e informais. Também ficou evidente que as professoras deram espaço para os debates e reflexões em sala de aula, não só porque compactuavam com esta prática, mas também porque elas tinham liberdade para conduzir as aulas desta forma. É sabido que em determinadas situações os professores querem dar espaço para discussões, mas a instituição não permite pelos mais variados motivos (currículo, política, doutrina, metodologia, etc.), portanto, além dos professores, a instituição precisa permitir que haja espaço para o debate em aula.

De acordo com o que já foi dito, o PA é trabalhado dentro de um contexto de *EFL* (*English as a Foreign Language*), no qual o aluno não falante de inglês, no caso, falante de português, aprende inglês no Brasil. Portanto, quando sai da sala de aula a realidade que o espera é na sua língua materna, o português, o que não aconteceria se fosse em um contexto *ESL* (*English as a Second Language*), quando os alunos estudam a língua no país onde se fala esta língua. Sendo assim, cabe ao professor planejar e executar a aula de modo que o aluno se sinta motivado a utilizar a Língua Inglesa durante o curso, tanto dentro como fora da sala de aula.

7.2.2 Estabelecimento de Relações e Captação do Novo Emergente (Depoimentos das Professoras)

Conforme visto anteriormente, Brown (2002) propõe algumas ações com o objetivo de remediar a pouca frequência de situações nas quais os alunos podem, ou precisam, utilizar a Língua Inglesa, e foi observado, segundo o relato das professoras que as práticas por elas utilizadas estão em sintonia com estas ações propostas pelo autor.

Linguagem Autêntica

As professoras utilizaram vários momentos em sala de aula para expor os alunos à linguagem autêntica, isto é, ao uso da Língua Inglesa em situações reais, através de atividades com música, filmes, notícias, etc. O programa seguiu um livro-texto, conforme já foi dito, que tinha atividades que contemplavam as diversas habilidades da língua: gramática, escrita, leitura, áudios, etc, e que trazia assuntos variados sobre cultura, jovens, esportes, entretenimento, escola, etc., porém por mais que o livro, isto é, seus autores se esforcem para tornar o conteúdo “real”, a utilização exclusiva do livro empobrece o aprendizado da língua. As vantagens de se adotar um livro-texto para um programa é que tanto professores como alunos, passam a ter uma referência clara e definida do conteúdo do curso. Porém, isto certamente acaba limitando as possibilidades de discussão e também acaba diminuindo a motivação dos alunos. Assim, se solidifica a importância de se trazer outras fontes de conteúdo para a sala de aula, e no caso do ensino de idioma estrangeiro, preferencialmente recursos que apresentem linguagem autêntica. Isto se torna extremamente importante, na

medida em que o Brasil fica longe de países onde o idioma inglês é falado. Portanto, alunos brasileiros têm pouca chance de exercitar este idioma – é ainda mais difícil pra alunos em situação de vulnerabilidade social, pois pra eles não é fácil viajar para o exterior.

Para uma das professoras entrevistadas (X), a partir do programa, os alunos começaram a ter mais interações nas redes sociais, fazendo mais amigos, muitos de outros países, Estados Unidos e outros. Ela disse que eles passaram a ver mais filmes e séries de TV em inglês, com ou sem legendas em português, e que uns conseguiram entender mais e outros menos, mas mesmo aqueles que ainda tinham dificuldade para entender o inglês, ela considerou isto como um “pontapé inicial” no aprendizado.

Temas de Casa

Conforme já foi mencionado, frequentemente as professoras abriam mais espaços para debates do que para a gramática. Não que esta última fosse negligenciada, mas era comum faltar tempo para fazer exercícios de determinado ponto gramatical em aula e as professoras passavam a tarefa como tema de casa e entregavam aos alunos as respostas para que eles se responsabilizassem pela correção, o que em parte, foi mais uma lição de autonomia para eles. Quando isto ocorreu, alguns alunos precisaram de alguma explicação porque não haviam entendido a tarefa, então perguntaram para as professoras que costumavam atendê-los muitas vezes fora do horário de aula. Isto ocorreu com frequência, pois o tempo em aula era muito utilizado para os debates, quando as professoras provocavam os alunos, faziam perguntas, estimulavam a dar opinião, a explicar e a pensar.

Ambas professoras mencionaram um projeto trabalhado com os alunos que se chamou “*My Corner in the World*”, cuja execução foi feita praticamente toda em casa, fora do horário da aula. Foi pedido aos alunos que eles olhassem para o seu bairro e vissem o que ele tinha de bom para oferecer e fizessem o registro disto para apresentar para a turma posteriormente. Segundo elas, o resultado foi surpreendente, até mesmo para os alunos, pois a maioria chegou a conclusão que o bairro onde residiam não era tão ruim como imaginavam. Alguns alunos compararam o seu bairro com outras realidades que estavam em uma situação muito pior, o que despertou neles um sentimento de valorização do local onde moram. Para as professoras, somente através de um processo de reflexão crítica, quando o indivíduo se apropria daquela realidade, e passa a refletir sobre ela considerando diversas variáveis, de ordem social,

histórica e cultural é que ele consegue enxergar aspectos que antes não conseguia ver/entender.

Priorização dos Fatores Intrínsecos

O Sistema de Avaliação do PA, se divide em Estrutura, Oral, Participação e Escrita, fazendo um total de 100 pontos. Para que o aluno tenha um aproveitamento considerado razoável, ele deve atingir pelo menos 70 pontos. O programa tem em torno de oito avaliações incluindo todos estes critérios, e a nota final, após os dois anos de curso, é uma média de todas as avaliações. Se o aluno não atinge os 70 pontos ele recebe um certificado de participação no programa, se ele atinge mais de 70 pontos ele recebe um certificado de conclusão do programa. Porém, ao longo dos dois anos, há um esforço por parte das professoras para detectar as dificuldades dos alunos e encaminhá-los para as aulas de reforço, o que, junto com o empenho individual de cada um, contribui muito para que o aluno supere algum impedimento à aprendizagem. Os critérios de avaliação utilizados no PA foram:

- a) Estrutura (30 pontos): basicamente são os pontos gramaticais verificados através de um teste;
- b) Oral (30 pontos): são observados entonação, pronúncia, uso de gramática (na produção oral) e uso de vocabulário, obviamente de acordo com o nível de aprendizagem;
- c) Participação: (20 pontos): considera-se o envolvimento do aluno com o programa, se ele é comprometido, é pontual, se faz as tarefas solicitadas;
- d) Escrita: (20) durante o programa o aluno tem que fazer pequenas redações, diálogos, que darão ao professor uma ideia da habilidade de escrever na Língua Inglesa.

É importante observar que o sistema de avaliação do PA tem apenas uma parte, 30% da avaliação, que propõe uma abordagem menos flexível, mais pertencente ao universo do “ou é certo, ou é errado”, com pouca relativização, que é a parte de Estrutura, que contempla a gramática. Por outro lado, os outros 70% da avaliação são mais flexíveis, e focam muito mais na produção dos alunos do que na capacidade de memorizar, o que acolhe o novo, o inusitado

e promove discussão, e esta maior parte da avaliação é feita no decorrer das aulas, nos projetos, nos trabalhos em geral, etc., ou seja valoriza o processo de aprender, a troca, o diálogo – prioriza os fatores intrínsecos, essenciais, inerentes à aprendizagem.

A professora Y citou uma atividade feita com os alunos que envolvia os feriados americanos referentes a guerras: *Memorial Day*, *Patriot Day*, etc. Houve uma discussão em aula que envolveu as seguintes perguntas: Por que os americanos têm tantos feriados relacionados à guerra? Por que no Brasil não temos?, dentre outras. A partir daí, segundo o relato desta professora, houve uma discussão sobre os conflitos entre países e chegaram até a discutir se o brasileiro seria ou não muito passivo em relação a esta questão. Esta professora também citou uma atividade com músicas de Ella Fitzgerald e Louis Armstrong, dois expoentes da música negra norte-americana. A professora chamou atenção para o fato de serem dois cantores negros maravilhosos, belos, bem sucedidos e talentosos em um país extremamente racista como os Estados Unidos, principalmente na época destes dois artistas, e este assunto deu margem a novos debates entre os alunos e consequentes reflexões. Ela também falou sobre um vídeo apresentado aos alunos que tratava de *bullying* e que também promoveu uma discussão nos grupos. Muitos se questionaram até que ponto não tinham determinadas atitudes na escola que poderiam ser consideradas *bullying*, mesmo que fosse em formato de brincadeira, mas que o outro poderia receber de um jeito negativo. Também se questionaram se estas atitudes não ajudavam a reforçar a ideia de *bullying*.

Utilização do Inglês fora da Sala de Aula

Levando-se em conta que o PA acontece em uma situação de *ESL (English as a Second Language)*, ao saírem das aulas os alunos passavam a interagir na língua materna, o português, não havendo muitas oportunidades para a utilização do inglês, até mesmo porque, como já foi dito, estamos bem distantes dos países onde se fala este idioma e não estamos em uma das capitais turísticas do Brasil, cheias de visitantes estrangeiros. Portanto, é preciso buscar situações de comunicação na Língua Inglesa, e as professoras do PA incentivaram muito esta iniciativa, fosse através de tarefas, projetos, pesquisas, etc., mas principalmente, fizeram isto com uma atitude encorajadora. O que realmente fez toda a diferença é que elas destinaram um tempo, que pode ser um pouco na sala de aula e um pouco fora dela, no caso de uma conversa particular, para incentivar os alunos a se comunicarem em inglês em

situações fora do programa. As professoras elogiaram quando os alunos tiveram um resultado bom em provas, tarefas, exercícios, tanto na parte oral como escrita. Se o resultado não era bom, era insatisfatório, elas conversavam com os alunos, na maioria das vezes em particular, e mostravam a eles em que pontos eles tinham que melhorar, no caso de prova, por exemplo, e porque determinada questão foi considerada errada e explicavam a maneira certa. Tudo isto foi feito com muita naturalidade e amabilidade, pois o tempo todo os alunos são lembrados que faz parte do processo de aprendizagem errar, e que isto não deve ser um empecilho no aprendizado da Língua Inglesa. À medida que as professoras iam ficando mais próximas dos alunos - certamente uma relação de amizade se estabeleceu entre eles - e a partir disto elas costumavam brincar de xingar com eles, faziam brincadeiras com apelidos que surgiram na aula, ou se referiam a situações lúdicas e divertidas que passaram juntos, tudo em um clima respeitoso e amigável, tanto que eles retornavam as mesmas brincadeiras às professoras, o que criava um clima positivo de intimidade na turma, onde todos eram parceiros uns dos outros. Neste sentido, ficou evidente que o sucesso do PA, pressupõe que o corpo docente tenha o entendimento de que educar tem um caráter ético, através do qual valoriza-se a formação humana, que possibilita que o indivíduo construa autonomia intelectual, o que impulsiona o pensamento crítico que promove a cidadania. Assim todo este universo que se criou no programa alimentou a autoestima dos alunos, fazendo com que eles ganhassem confiança e se tornassem dispostos a arriscar linguisticamente, isto é, se permitiram ter experiências fora da sala de aula onde eles pudessem ou precisassem falar em inglês, e sem estarem junto das professoras ou dos colegas para ajudá-los, precisaram resolver seus problemas de comunicação sozinhos.

A professora Y, disse que procurou oferecer aos alunos experiências que “abrissem a mente” como por exemplo, as exposições de arte. Ela disse que este tipo de atividade fez com que os alunos pensassem e fizessem relações, e que foram incentivados a pensar o porquê. Conforme esta professora afirmou, os alunos podiam gostar da obra de arte ou não, a ideia não era fazer imposições e sim deixar que eles se expressassem livremente. Ela disse também que procurou expor os alunos a outras culturas, diferentes da brasileira e deu o exemplo de um palestino da Síria, que estava fazendo intercâmbio e foi conversar com os alunos. Segundo ela, este tipo de experiência era sempre muito rica, pois os alunos ouviam falar, viam na televisão, mas na verdade nunca tinham falado com alguém daquela cultura – ela considerou que estes contatos foram tão importantes quanto o estudo da Língua Inglesa.

A professora X disse que era comum os alunos dizerem que conversavam com pessoas de outros países nas redes sociais, atitude que passaram a ter por que estavam no programa. Segundo ela, mesmo não sendo ainda totalmente fluentes, os alunos se sentiam mais confiantes para iniciar conversas com estrangeiros na internet, pois já possuíam algum conhecimento da Língua Inglesa. De acordo com esta professora, eles sabiam que cometiam erros ao se comunicar em inglês, mas isto não era um fator inibidor a ponto de inviabilizar o diálogo.

A professora Y afirmou que foi muito importante para os alunos que eles conhecessem pessoas e culturas diferentes e que isto foi incentivado no programa. Para ela, o aluno precisava ser exposto ao mundo para criar as suas próprias opiniões, para saber do que gostava e do que não gostava.

Durante as entrevistas as professoras não foram enfáticas quanto à utilização de uma metodologia de ensino de inglês específica, porém conforme elas iam falando, descrevendo atividades e relatando os eventos, percebia-se que o *CLT: (Communicative Language Teaching*, conforme aponta Brown (2002) esteve muito presente no PA. O *CLT* é considerado uma abordagem que permite que se use várias metodologias, o que favorece adequar as práticas educacionais aos objetivos de aprendizagem de determinado momento. Diferente do Método Comunicativo, que prioriza o tempo todo somente a fluência, e praticamente nega a gramática, a abordagem comunicativa prioriza também a fluência, mas permite que alguns momentos sejam dedicados à gramática, sempre com o objetivo de refinar a comunicação. Novamente o perfil das professoras, apoiadas pelo programa, foi fundamental para a bem sucedida condução de processos educativos, pois a tomada de decisão para adaptar a aula, improvisar – ou até mesmo mudar o plano de aula completamente – era constante. Desta forma, foi possível concluir que, para a obtenção de bons resultados no programa, as professoras tiveram a competência para detectar as necessidades de aprendizagem nos diferentes momentos do programa, e conseguiram fazer as adaptações que julgavam necessárias para atingir os objetivos educacionais.

Em sala de aula, ambas as professoras utilizaram o livro-texto, sendo que um ou outro exercício não era feito, porque tinha outro exercício ou atividade mais interessante de outras fontes como da internet, por exemplo. Assim, a decisão era utilizar o tempo para coisas que eles – um consenso entre alunos e professora – consideravam mais interessante, desta forma o livro-texto, em geral, ficava destinado a explicações e práticas gramaticais.

A professora X contou que levou os alunos a uma exposição de arte, em horário de aula, pois para ela, atividades como esta promoviam a autonomia intelectual e o pensamento crítico, ao incentivar os alunos a pensar sobre as obras apreciadas. Ela também disse que a utilização de filmes com as atividades foi uma ótima escolha e relatou que fez com os alunos um projeto ao assistirem um filme e o resultado foi muito bom, pois houve muita reflexão por parte deles. Esta professora também disse que foi importante incentivar os alunos a expressarem opinião, se gostaram ou não do filme e porque, o que promovia ainda mais a reflexão. As atividades do tipo mais “controladas”, como exercícios gramaticais, eram feitas entre uma e outra atividade mais comunicativa, o que foi solidificando o aprendizado dos alunos na Língua Inglesa, pois é importante conhecer e aplicar as estruturas da língua para se comunicar bem.

A professora Y afirmou que muitas vezes os alunos já tinham um conceito pré-concebido sobre determinado tópico, sem nunca ter tido uma experiência que envolvesse aquilo, o que fez com que eles criassem uma ideia a respeito do assunto, que talvez não fosse verdadeira. Ela observou no início do programa que os alunos tinham uma atitude passiva na aula, do tipo “estou no aguardo das instruções que a profe vai me dar” e as vezes até estranhavam porque determinado exercício do livro não era feito. Este comportamento é compreensível na medida em que os jovens alunos do PA vêm de um sistema de ensino onde a aula é previsível e eles conseguem antecipar as etapas que costumam vir a seguir. Portanto, a professora Y considerou que o PA incentivou os alunos a adentrarem por caminhos desconhecidos para que então formassem uma opinião a respeito da questão investigada. Segundo ela, alguns alunos desenvolveram a autonomia intelectual mais do que os outros e isto coube às escolhas de cada um. Para esta professora o programa favoreceu o desenvolvimento da autonomia intelectual na medida em que promoveu a abertura de mentes para o diferente, para a diversidade e para o reconhecimento do outro.

Através do relato das professoras, foi possível perceber que o PA favoreceu muitas vezes um papel de escola criadora, conforme foi colocado por Gramsci (1982). Este autor acreditava que a escola devia dar espaço à investigação e descobertas, portanto um programa escolar feito com antecedência e sem rigidez, pode incentivar os alunos a criar, inovar e a serem originais.

Conforme já foi dito, o programa permitiu que houvesse um plano de aulas que funcionasse como um calendário, onde aquilo que era dado do livro estava distribuído nos dias de aula. Porém este planejamento foi feito de maneira que o professor pudesse usar alguns dias de aula para atividades que não constassem no plano de aula, e as professoras constantemente trocavam ideias a respeito disto e chegavam a um consenso, conseguindo fazer atividades extras dentro e fora da sala de aula, assim como conseguiam contemplar os assuntos e tópicos gramaticais do livro. Estas atividades extras, principalmente as que eram fora da sala de aula, foram menos controladas pelas professoras, se comparadas às aulas expositivas de gramática, o que não só permitiu, mas encorajou os alunos a refletirem e a tomarem decisões promovendo a estruturação da autonomia intelectual.

De acordo com Fernandes (2011a), todo o ato educacional é um ato político, mesmo que esteja velado, que não seja explícito. Conforme as falas das professoras do PA, foi constatado que ambas docentes atuaram no programa como mediadoras entre os alunos e seus sonhos, suas expectativas e aspirações. Apesar dos conteúdos de Língua Inglesa e de cultura americana serem muito presentes no curso, e os alunos serem cobrados para terem boas notas nestes assuntos, ficou muito claro que as professoras se empenharam firmemente no propósito de capacitar os alunos para que estes fossem os protagonistas de suas próprias vidas, para que pudessem fazer escolhas e tomar decisões, para que entendessem que eles tinham direito a ter direitos, compreensão esta que é essencial para a prática da cidadania.

A professora X disse acreditar que o PA possa vir a ser um diferencial na vida dos alunos, na medida em que além de capacitá-los na Língua Inglesa, o programa também promoveu a cidadania, podendo até tirar um aluno das ruas, como já aconteceu. Segundo ela, para os alunos que “mergulharam de cabeça” no programa, e não estiveram lá só porque os pais queriam, estes se esforçaram bastante, porque queriam ampliar suas opções futuras, aumentando significativamente a probabilidade de alcançar seus objetivos”.

A professora Y costumava incentivar os alunos a terem uma visão crítica através de perguntas, com o objetivo de chamar a atenção deles para os aspectos sobre os quais eles poderiam refletir: “O que tu pensas sobre isto? Porque tu achas isto? Tu achas que pode ser de outra forma? Qual?” Esta professora relatou com muita satisfação o que ela descreveu como o “desabrochar” de alguns alunos, que iniciaram o programa sem querer se comprometer totalmente, somente voltados para suas questões pessoais e depois de algum tempo passaram a enxergar o mundo com mais clareza e mais crítica, e começam a querer explorar outras

possibilidades. Ela relatou o caso de um aluno indicado para o *Access Camp*, que se sentia despreparado para participar, pois achava que seu inglês não era bom o suficiente para ir ao evento. Ela passou a incentivar este aluno, dizendo a ele que estudasse mais em casa para se sentir confiante, mas que não desistisse da oportunidade da viagem. O aluno acabou passando na seleção da viagem e enviou a ela uma mensagem agradecendo o apoio e relatando o quão maravilhosa estava sendo a experiência no *Access Camp*. A professora concluiu dizendo que era este tipo de retorno por parte dos alunos que lhe trazia enorme satisfação e o quanto isto era impagável.

Neste sentido, Freire (2011) também afirma que durante o diálogo estabelecido entre professor e aluno já pode acontecer alguma transformação, porque tanto se constrói novos conhecimentos, como se repensa o que já se sabe, o que também pode acarretar em um novo conhecimento. As professoras do PA se envolveram nas discussões com os alunos, propondo uma relação de parceira, através da qual elas saíram da postura de detentoras do conhecimento para questionadoras, investigadoras, curiosas, como os seus alunos. Uma delas ainda foi além disso, por estar dando aulas no PA, a professora Y afirmou que desde que entrou para o programa tem aprendido muito, não só em como dar aula, como também na preparação de provas e atividades variadas, já que disse que não teve muito sobre isto na graduação. Ela passou a estudar mais a Língua Inglesa e fez cursos na área, que eram oferecidos *online* gratuitamente pela Embaixada Americana. Ela disse que “para ensinar, é preciso aprender” e também afirmou que aprendeu a lidar com problemas inesperados, se referindo à parte de relacionamento interpessoal. “Assim como meus alunos cresceram, acho que eu também cresci”, ela acrescentou.

Outro ponto citado por Freire (2011), o grau de alienação do aluno, foi uma questão tratada pelas professoras durante o PA, o que foi um grande desafio, porque variava de aluno para aluno e, para não causar constrangimentos, costumava ser investigado de maneira discreta. Porém, foi muito importante tentar saber se cada aluno estava preparado para a discussão do momento, pois, caso contrário, nem seria justo iniciar o debate se o indivíduo carecesse das informações e conhecimentos necessários para poder se apropriar do assunto. Como percebiam que alguns alunos ainda não estavam preparados para discutir muitos dos tópicos tratados, as professoras costumavam iniciar as atividades fazendo um *brainstorming*, pedindo aos alunos que dissessem palavras em inglês que eles consideravam estarem

relacionadas ao assunto. Assim as professoras tomavam conhecimento do que eles sabiam sobre o tópico e podiam partir deste ponto para debates e perguntas. Outra técnica usada era fazer ao contrário, ou seja, elas davam as palavras ao grupo e pedir que eles dissessem com que assunto elas se relacionavam. Também foram utilizadas fotos e imagens, que eram mostradas aos alunos e eles iniciavam a cadeia de relações. Quando o assunto era sobre uma personalidade, uma pessoa famosa (músico, escritor, político, pensador, etc.) era mostrada uma foto da pessoa e era solicitado que os alunos falassem o que sabiam sobre ela. Ou então as professoras simplesmente faziam uma rápida explanação sobre o assunto, que fornecesse uma compreensão mínima necessária para a atividade que seria proposta. É importante salientar que houve o entendimento de ambas as professoras de que o aluno seria ajudado na sua construção de autonomia intelectual e prática da cidadania, uma vez que ele era exposto tanto às questões pertinentes a sua realidade como às questões pertinentes à realidade de outros também. O meio cultural e social no qual o aluno já circulava foi valorizado, pensado e até avaliado por eles, mas o contato com artefatos culturais externos a eles foi de extrema importância para que houvesse alargamento de horizontes e abertura de mundo, para que o aluno pudesse se posicionar e escolher.

O rigor trabalhado por Freire defende a ideia de que ser rigoroso significa estar comprometido com Educação, neste caso, uma Educação que liberta o indivíduo, que está marginalizado por fazer parte de grupos sociais que não pertencem à hegemonia. Este conceito de rigor não está relacionado com autoritarismo, mas sim com o fato de ser fiel a um propósito e torná-lo efetivo. A construção do conhecimento é um processo que envolve tanto professores como alunos, em um trabalho de equipe, no qual o currículo é sempre flexível, o que pode ser mal interpretado como ausência de planejamento, organização e disciplina. No caso do PA, constatou-se que as professoras eram bastante flexíveis com o currículo, o que permitiu várias mudanças e substituições, apesar de contemplarem, tanto no planejamento como na execução das aulas, as unidades do livro que fazia parte do planejamento. As professoras do PA demonstraram ter rigor na forma de abordar as questões com os alunos, fosse em sala de aula ou em situações fora dela, pois procuraram alinhar suas ações à crença de que educar é formar para libertar, e fizeram isto, na maioria das vezes com afetividade, porém sem bajulações, seja num olhar, num sorriso ou numa palavra. Porém, quando era o caso, também tiveram uma atitude com bastante firmeza, quando precisaram chamar a atenção de algum aluno, o que poderia ser diante do grupo ou em particular, dependendo da gravidade do assunto, mas sempre com respeito e bom senso.

O ciclo gnosiológico apresentado por Freire apareceu em várias situações no PA, nos dois momentos, tanto na produção de um novo conhecimento como no conhecimento do que já existia. Quando tratavam de questões gramaticais da Língua Inglesa, a tendência era de que fossem momentos de aula com um formato *tradicional*, quando as professoras que conheciam o idioma “passavam” este conhecimento para os alunos. Nesta situação ficou bem claro o papel da professora como detentora do saber e os alunos recebendo dela os saberes, em uma relação onde um lado é ativo e outro é passivo. Os alunos inclusive tinham a expectativa de que fosse desta forma, pois este é formato que eles conheciam, além de ser uma posição fácil e cômoda, pois pouco eles têm a questionar e pouco esforço têm a fazer. O lado positivo disto é que esta situação ocorreu em alguns momentos da aula, com certa frequência, porém como a aula era longa, cerca de duas horas e meia, houve espaço para outras atividades onde os alunos tiveram uma maior intervenção. No caso das atividades extras, como projetos, visitas a museus, palestrantes, músicas, filmes, entre outros, os alunos tiveram muitas oportunidades de comentar, discutir, discordar, enfim, participar de forma mais ativa na construção do conhecimento.

Cortella (2011) destaca que continuidade na aprendizagem do professor é fundamental, além do fato de que este processo deve contribuir para a formação de um professor formador, que inclua conhecimentos na área a ser ensinada, capacitação para ensinar, visão ético-política da Educação e solidariedade de classe. No caso do PA, a área do conhecimento necessária para ministrar as aulas do programa é o conhecimento na Língua Inglesa. Apesar das duas professoras serem proficientes na Língua Inglesa e buscarem aprimoramento, conforme citou anteriormente a professora Y, não havia um programa contínuo de aprendizagem para as professoras do programa. Seria importante que houvesse treinamentos mais regulares, participação em congressos, intercâmbio com os outros PAs do Brasil e até de outros países, já que a equipe de professoras é pequena, o que facilitou por um lado, mas empobreceu a troca por outro. As consequências da ausência de um maior investimento na formação continuada das professoras, acarretou em *fossilização* de linguagem, isto é, o uso inadequado ou errado da Língua Inglesa, que seguiu como um hábito que não mudou. Faltaram outros parâmetros para comparação e reflexão, e assim houve uma certa estagnação das práticas em sala de aula e empobrecimento dos conhecimentos de aquisição da Língua Inglesa como idioma estrangeiro. Ainda assim, estes efeitos negativos recaíram mais precisamente na parte do conhecimento específico, que se refere a

conhecimentos na Língua Inglesa e todo o processo educativo que envolve ensinar um idioma estrangeiro, interferindo muito pouco na parte que diz respeito à postura de ensinar para o exercício da cidadania. Diante disso, concluiu-se que o professor que ensina para o exercício da cidadania, deve trazer consigo a consciência do papel político da Educação, uma vez que esta oferece ao aluno a oportunidade de fazer escolhas, e pode libertá-lo das amarras de sua desamparada condição social. Além disso, este professor precisa imbuir-se de valores éticos que valorizem o ser humano, independente de raça, credo, ideologia política, opção sexual e classe social, como também precisa defender o protagonismo e uma sociedade mais igualitária. Este perfil de educador humanizador e libertador foi a característica mais marcante na atuação das professoras do PA.

7.3 PROCESSO AUTO-ORGANIZADO

Nesta fase da análise das informações foram apontados elementos, que apesar de serem de uma certa forma idealizados, têm o papel fundamental de promover novos entendimentos e dar espaço a outras percepções. Assim foram elencadas dimensões de análise a partir do estudo investigativo das entrevistas de alunos e professoras.

Participação

Dentro deste contexto, participar significa ter determinado papel em uma situação de forma que, caso seja excluído, a ausência do indivíduo fará falta, em outras palavras, o aluno é sujeito do processo e sua participação é parte inerente deste contexto. Considerando a obviedade desta questão, é importante lembrar que para as pessoas em situação de vulnerabilidade social muitas vezes participar é assunto fora de cogitação, já que a exclusão faz parte do seu dia a dia.

Neste sentido, o envolvimento das professoras com o programa fez com que a participação delas não se limitasse apenas ao ensino da Língua Inglesa. Para estas docentes, Educação não está dissociada de formação, e foi possível constatar o empenho delas em integrar o aprendizado de língua e cultura com a construção de uma postura ética-cidadã, uma vez que surgiram os debates sobre valores e princípios, sempre respeitando a postura de cada um dentro de uma construção coletiva.

Protagonismo

Participar não significou sempre ser o protagonista, que é o sujeito principal do processo, houve participação mais ou menos ativa, ou mais ou menos intervencionista. Porém, foi fundamental que em determinadas questões os alunos fossem os protagonistas, isto é, que eles fossem os responsáveis pela busca de soluções e tomadas de decisão. Ser o protagonista neste caso ocorreu quando os alunos saíram de uma condição de sujeição e passaram a uma situação de empoderamento⁸.

Houve um grande estímulo por parte das professoras para que os alunos desenvolvessem autonomia intelectual em vários momentos durante o programa, o que permitiu que eles fizessem escolhas: que música queriam trabalhar, que assunto iriam discutir, qual atividade fariam primeiro, etc. É claro que as professoras definiram muitos direcionamentos, já que elas é que possuíam a noção do processo de aprendizagem, assim muitos alunos tinham o entendimento mais tradicional de que o professor é o protagonista. O trabalho das professoras do PA justamente foi conduzir o andamento das aulas e do programa em geral, porém sempre com o objetivo de que os alunos deveriam ter o papel principal em várias situações.

Quando o indivíduo está em situação de vulnerabilidade social, em geral, conta com opções muito limitadas de escolha, pois na sua condição de vida há o predomínio da opressão, o que não dá chance para fazer escolhas. Assim, muitas pessoas nem sequer consideram a possibilidade de escolha, talvez até porque nem consigam enxergar que pode ser diferente. Uma abordagem educativa libertadora, que o PA se propôs a fazer, pôde levar os alunos a perceberem que eles podiam – e deviam – fazer escolhas.

O PA permitiu que as professoras flexibilizassem o currículo, assim elas fizeram escolhas o tempo todo, sobre conteúdos, assuntos, tarefas, etc. Houve um acordo por parte do grupo docente de que conteúdos comuns deveriam ser trabalhados, porém a forma de conduzir as atividades poderiam variar muito. É possível dizer que as professoras procuraram fazer um trabalho bastante customizado com cada grupo, e que frequentemente, houve um

⁸ *empowerment*; aqui compreendido no sentido dado por Ira Shor em diálogo com Paulo Freire (2011, p. 11).

trabalho individualizado, dando atenção especial para um aluno(a) específico(a) se fosse necessário.

Discernimento

Ter discernimento, ou seja, a aptidão para entender as circunstâncias e agir da melhor forma para atingir um objetivo, é indispensável na Era do Conhecimento, na qual a enxurrada de informações praticamente afoga as pessoas, que podem ficar perdidas sem saber que rumo tomar. Dizer aqui que apenas os indivíduos em situação de vulnerabilidade social precisam desenvolver a capacidade de discernimento, seria negar que jovens, velhos, ricos, pobres, brasileiros, estrangeiros, isto é, todos nós estamos assoberbados de dados e informações, e precisamos achar uma maneira de utilizá-los a nosso favor. Imprescindível dizer que a promoção da capacidade de discernimento supõe que haja formação humana permeada pela ética. Os alunos do PA tiveram espaço no programa para tomar decisões, o que fez com que eles passassem a analisar as questões com mais profundidade, pois as professoras insistiram em fazê-los refletir e questionar. A postura do “isto é assim, porque é assim”, passa a ser “Por que é assim? Poderia ser diferente? Como?”

As professoras do PA precisaram ter discernimento para escolher as atividades e conteúdos, para improvisar na sala de aula, para conversar com os alunos e pais. Obviamente elas não agiram da mesma forma, pois são pessoas diferentes, porém entraram em acordo com relação a várias questões, como conteúdo comum entre os grupos, testes, tema de casa, etc., para que o programa tivesse homogeneidade e identidade.

Solidariedade

A compreensão da alteridade, em outras palavras, a percepção da existência do outro, só corrobora o fato de que o ser humano não vive só e, mesmo que não queiram, as pessoas dependem umas das outras. Lembrando que esta dependência não pretende anular a autonomia intelectual do indivíduo tão apoiada por este trabalho, mas no sentido de haver dependência enquanto organismo social, que é como vive a grande maioria dos seres humanos. Além disso, as questões emocionais quando divididas com entes queridos e pessoas nas quais confiamos, sempre tornam os problemas mais amenos. Ser solidário é perceber a

situação de outra pessoa, se colocar no lugar dela e se possível ajudá-la. É compreender que só é possível construir um mundo melhor, enxergando o outro e sendo solidário à sua situação. O PA possibilitou que os alunos fizessem uma importante reflexão sobre solidariedade, pois há um enorme incentivo ao trabalho voluntário, porém esta é apenas uma parte do programa. Durante todo o curso, os alunos foram estimulados pelas professoras a enxergar o outro, a ajudar uns aos outros em sala de aula, a fazer projetos solidários na sua comunidade.

Durante as tarefas, as professoras aproveitaram várias oportunidades para trazer à tona questões sobre solidariedade, amparo e acolhimento e como é possível contribuir, muitas vezes em pequenas ações triviais. Foi sempre reforçada, de forma explícita ou não, a ideia de que um mundo melhor é um mundo onde todos se ajudam.

As professoras foram extremamente solidárias com as questões dos alunos, alguns com a vida familiar bastante complicada e desestruturada. Elas passaram para os alunos que ali no programa eles poderiam opinar, fazer amigos, aprender e se desenvolver, se tornando pessoas mais preparadas para a vida de um modo geral, porém sempre salientado que o curso era um começo, e que as lições ali aprendidas deveriam acompanhá-los no futuro. Assim, os alunos se sentiram valorizados, o que impediu muitos de desistirem do programa.

As professoras também foram muito solidárias entre si, trocando ideias, dividindo materiais e atividades, desabafando sobre casos difíceis, etc. Não houve competitividade, mas sim espírito de equipe, de um trabalho em conjunto, onde cada uma era importante e que juntas poderiam ter um resultado melhor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS A GUIA DE CONCLUSÃO

A trajetória vivida nesta pesquisa encaminhou-me para ideias conclusivas, mas não definitivas, as quais elaborei em aproximações epistemológicas-políticas tematizadas e ancoradas nas dimensões produzidas nos processos de análise dos dados coletados.

Os Jovens

Os alunos do PA são jovens entre 14 e 18 anos, portanto fazem parte da chamada Geração Z, que é extremamente ligada nas novas tecnologias e fazem muito uso da internet e de *videogames*, baixam músicas e filmes e se relacionam nas redes sociais. Em geral são indivíduos multitarefas, ao mesmo tempo em que podem estar com fones nos ouvidos, podem estar mandando mensagens no *WhatsApp*, conversando, dentre outras atividades. Se por um lado estes jovens têm facilidade de lidar com o mundo virtual, por outro, eles têm dificuldades com estruturas escolares tradicionais e com os relacionamentos interpessoais, já que a comunicação verbal é interpelada pelo apelo das novas tecnologias.

Este novo cenário impõe a estes jovens que eles façam uma ruptura na forma de perceber o mundo, visando novas formas de aprender, de se comunicar e de se relacionar. Desta forma, a fim de construir sua identidade e seus valores, eles buscam alternativas bem diferentes das fontes tradicionais, como família, escola e igreja, sendo que a estruturação dos processos perceptivos é muito mais imagética e hipertextual, o que acarreta em reconfiguração da língua escrita e em leitura desordenada.

Na verdade, os ambientes, sejam de aprendizagem ou de entretenimento, que não tiverem o atrativo da imagem e da interação, e que não permitirem a interferência direta dos jovens, têm grandes chances de se tornarem defasados. Em consequência disto, cabe aos professores e estudiosos de Educação refletirem sobre a supremacia do texto escrito e da oralidade que têm se perpetuado ao longo da História da Educação. Estamos nos tornando indivíduos imagéticos, pois atualmente vivemos em um mundo no qual a visualidade tem um papel crucial, sendo que às vezes ela é um acessório de comunicação (ilustração de textos) e outras vezes é a própria comunicação (*cartoons, games, avatars, selfies e emoticons*).

A Escola precisa auxiliar os alunos a serem mais críticos em relação às imagens e não apenas a serem receptores delas, como também precisa ajudá-los a pensar sobre as relações sociais e de poder que as imagens podem trazer, trabalhando com textos-imagens ou narrativas—imagens, consolidando uma nova realidade de comunicação e aprendizagem.

Nos dias de hoje a informação se tornou um produto comum e de fácil acesso, pois pode ser comprada e vendida de diferentes formas e tamanhos, em *pen drives*, CDs, DVDs, HDs locais e externos, discos virtuais e páginas na internet. Estes recursos garantem que haja estoque de um número imenso de informações, além de trazer segurança na manutenção do registro dessa informação. Em vista disto, o trabalho escolar que destina o precioso tempo em sala de aula para passar informações aos alunos, perde totalmente o sentido. A ida à escola para assistir às aulas só se justifica se, o grupo, professores e alunos, irão em conjunto construir algum conhecimento, pois a coleta de dados e informações pode hoje em dia ser feita em qualquer lugar. Neste sentido, a promoção da autonomia intelectual atua como uma mola propulsora que instiga o aluno a tomar a iniciativa de pesquisar informações para construir conhecimento, o que o torna extremamente responsável pelo seu próprio aprendizado – a Escola, os professores e os pais precisam ter este entendimento e levá-lo em consideração quando se tratar de planejamento e execução das ações educacionais.

Ensino Médio

Conforme abordado anteriormente, os jovens que ingressam no PA precisam atender a alguns requisitos dentre eles estar cursando a oitava série ou o primeiro ano do Ensino Médio, portanto acabam formando um universo de alunos do Ensino Médio proveniente das Escolas Públicas, outro requisito para ingresso no programa. As entrevistas que foram feitas com os alunos não perguntavam sobre a escola que eles frequentavam e mais detalhes sobre aulas, professores e colegas, mas de uma forma velada eles passaram impressões bastante importantes sobre o ambiente escolar das escolas públicas de Ensino Médio que frequentavam, o que forneceu subsídios para a estruturação de algumas considerações.

A Escola precisa conquistar o interesse dos alunos para com questões que são do interesse deles e também para com as que não lhes pareçam inicialmente interessantes, desde que seja demonstrado a eles que poderão se tornar interessantes no futuro – mesmo os alunos

que são comprometidos com a escola, sentem que muitas aulas do colégio não tem a menor relevância para a vida deles.

Tendo como principais objetivos o preparo profissional e o ingresso na universidade, o Ensino Médio carece de uma abordagem de formação humana, que não pode ser negligenciada, sob pena de estes jovens saírem da escola incapazes de edificarem valores éticos, fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária que ofereça oportunidades a todos. Os alunos do PA perceberam que o programa abriu espaço para reflexões que os auxiliou na solidificação de valores e ideias e o quanto isto poderia ser importante para a vida deles em geral. É inegável que existe a tentativa de tornar a Educação no Ensino Médio mais humanizadora, uma vez que fazem parte do currículo matérias como Sociologia, Filosofia e outras. Mas, como estes assuntos são tratados em sala de aula? Há reflexão e contextualização? É dada a chance ao aluno de refletir e fazer perguntas? Se for o caso de saber datas, nomes e dados, ou seja, uma ficha de informações, o aluno não precisa sair de casa e ir à escola, basta acessar o “Senhor Google”. Esta certamente é uma visão simplista do assunto, pois a maioria dos alunos não gerencia seu aprendizado a tal ponto de ter um atitude pró-ativa, no sentido de ir atrás das informações para construir conhecimento. Normalmente eles fazem isto quando o professor solicita, através de temas, tarefas em aula e projetos. A Escola pode contribuir para que os alunos se motivem a caminhar em direção à autonomia intelectual, para que eles possam se beneficiar das novas tecnologias que fazem parte do mundo de hoje, e exige que os indivíduos tenham discernimento para aproveitar ao máximo as informações às quais são expostos. É inegável que este é um processo complexo e que exige preparação de professores, gestão compartilhada e abordagens educacionais que visem à formação humana.

Experiência Estética

Uma vez que a abordagem reduzida à cognição e à racionalidade não dá conta de tratar das questões éticas, a experiência estética pode contribuir para que haja o debate e a reflexão sobre as questões humanas que não são contempladas pelo *racionalismo*. Considera-se Estética a capacidade humana de interpretar a realidade através da sensibilidade, e não como o termo era tratado no século dezoito, como sendo o estudo do belo e da arte.

Se as ações educativas ficarem somente em uma dimensão racional, não haverá espaço para as ponderações que podem ser proporcionadas pela experiência estética, que levam a

uma interpretação de mundo feitas através da sensibilidade e da imaginação. Este caminho remete o pensamento e a reflexão de valores, crenças, sentimentos e toda uma série de questões intangíveis, mas não menos importantes para a formação humana. Portanto a Educação não pode prescindir da discussão sobre as questões humanas, pois corre o risco de seguir por um caminho que leve ao reducionismo da formação. Além disso, a experiência estética tende a mobilizar os alunos no sentido de eles terem uma participação mais efetiva, seguramente porque a aula passa a ter um formato menos *tradicional* e mais imagético, o que para eles é um atrativo para pensar o que pode favorecer processos de reflexão e de solidariedade – condições de exercícios de cidadania

O PA proporcionou aos alunos momentos de experiência estética, através de atividades com obras de arte dentro e fora da sala de aula, quando eles observaram os trabalhos e depois trocaram ideias e fizeram projetos com suas impressões sobre o que tinham visto. A partir destas atividades, os alunos refletiram e discutiram sobre pensamentos e valores, que remeteram a elaboração de uma referência ética, que é um pressuposto para a construção da cidadania.

EFL e Cidadania

Os caminhos percorridos para fazer esta dissertação, me levaram a considerar que a aquisição da Língua Inglesa contribui muito para o exercício da cidadania. Assim, chamo a atenção para dois aspectos que se destacaram neste trabalho e que justificam esta afirmação, sendo relevante frisar que eles não estão em ordem de importância.

Em primeiro lugar, é impossível negar que a Língua Inglesa é hegemônica, pois já nas políticas expansionistas da Grã-Bretanha no século dezanove, o idioma era imposto às colônias. Na contemporaneidade, após a Segunda Guerra, os Estados Unidos despontou como uma potência mundial, o que contribuiu mais ainda para que a Língua Inglesa predominasse no mundo.

Atualmente os Estados Unidos seguem sendo a maior economia do mundo, apesar dos problemas que enfrentaram na crise mundial de 2008, o país conseguiu se recuperar em muitos aspectos. Portanto, sua cultura e, conseqüentemente, sua língua, são disseminadas

com muita força para os outros países. Toda esta conjuntura faz com que uma enorme quantidade de produção intelectual seja feita em inglês, portanto, as pessoas que dominam a Língua Inglesa certamente têm mais oportunidades de acessar os mais diversos conteúdos, que muitas vezes não são traduzidos, até mesmo por causa da celeridade da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) dos tempos de hoje.

Em segundo lugar, ficou evidente que o processo de aprendizagem da Língua Inglesa *per se* contribui para o exercício da cidadania. Ao considerarmos os *Teaching Principles* apresentados por Brown (2000), e identificá-los nas práticas feitas em sala de aula, ficou clara a relação entre os princípios e cidadania. Foi muito interessante observar que os alunos, para atingir objetivos de aprendizagem da Língua Inglesa, precisaram se munir de: autonomia intelectual, quando tomaram a iniciativa e se arriscaram; de pensamento crítico, quando compararam culturas e refletiram sobre elas; de reflexão, quando eram expostos a determinados tópicos e opinavam sobre eles, dentre outras atividades já citadas anteriormente. Em outras palavras, o processo de aquisição da Língua Inglesa como segundo idioma, pressupõe professores libertadores e alunos emancipados, ou no mínimo inclinados a se emancipar, pois sem este contexto não há aprendizado, há sim uma memorização de formas gramaticais e repetição de palavras.

De volta ao começo deste trabalho, relembro a frase da música de Caetano Veloso (1984) que me impressionou na época em que eu era uma empolgada jovem estudante de Letras e ansiava por aprender e conhecer pessoas, lugares e culturas, e por compartilhar minhas experiências: “A língua é minha pátria, e eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria.” Na época achei o trocadilho interessante e divertido e como eu estudava línguas, achei que ele parecia descrever minhas aspirações e sonhos, mas não tinha a ideia muito clara sobre o que isto realmente significava para mim. Hoje, mais de trinta anos depois, quero continuar aprendendo e conhecendo pessoas, lugares e culturas, e continuar compartilhando minhas experiências, pois esta é uma caminhada sem fim. Porém, a frase de Caetano hoje me parece mais clara, pois vai ao encontro do meu pensamento sobre a razão maior de se ensinar e aprender um idioma estrangeiro – a língua materna na verdade é a nossa “pátria”, que traz a nossa identidade de origem e nacionalidade, mas ela também é “mátria” porque nos acolhe comodamente e nos mune de recursos para que possamos interagir com os outros. Porém, quando aprendemos uma nova língua, esta é “frátria”, pois nos obriga a enxergar o outro,

estabelecendo uma relação de fraternidade com ele, onde há empatia, acolhimento e cooperação – onde há humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Susel C. M. *Gestão escolar e cidadania: o projeto político-pedagógico e os desafios da escola pública para a formação cidadã*. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Susel-Cabrera-Machado.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BOMTEMPO, Claudia C. *A compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade: (des)preparados para a atuação docente?* Universidade Federal de São João Del Rei, 2012
- BORBA, Herica A. *Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996 – 2009)*. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BorbaHA_1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Oxford, 2000.
- BUREAU OF EDUCATIONAL AND CULTURAL AFFAIRS (US) Disponível em: <<http://eca.state.gov/about-bureau>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- CACIONE, Natalia B. L. *Educação escolar comunicativa: um possível caminho para a formação*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_LOPES_Natalia_Branco.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CEVASCO, Maria Elisa. O Tema “Cultura e Sociedade. In: OLIVEIRA, Eliane A. e TUPINAMBÁ, Daniel (Coords.) *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ENGLISH ACCESS MICROSCHOLARSHIP PROGRAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AccessProgramHQ?fref=ts>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

FAVERE, Juliana. *Produção da Subjetividade escolarizada em tempos de biopolítica: problematizando a cidadania*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2011.
http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=812

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca E. S. (Org.) *ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *À Procura da Senha da Vida – De-Senha a aula dialógica?* In: VEIGA, Ilma P. A. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*, São Paulo, Papirus Editora, 2008

FERNANDES, Jovelaine L. G. *Educação para cidadania em Paulo Freire*. Minas Gerais: Universidade do estado de Minas Gerais, 2011b.
http://fae.uemg.br/biblioteca/dis_jovelaine.pdf

FERREIRA, Adriana M. S. Participação discente na escola pública de ensino médio: a perspectiva dos alunos. Rio de Janeiro, Universidade Federal de São João Del Rei, 2011a. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/ADRIANA_MOREIRA_DOS_SANTOS_FERREIRA_-_PARTICIPACAO_DISCENTE_NA_ESCOLA_PUBLICA_DE_ENSINO_MEDIO_A_PERSPECTIVA_DOS_ALUNOS\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/ADRIANA_MOREIRA_DOS_SANTOS_FERREIRA_-_PARTICIPACAO_DISCENTE_NA_ESCOLA_PUBLICA_DE_ENSINO_MEDIO_A_PERSPECTIVA_DOS_ALUNOS(1).pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Patricia L. *As diversas faces do ensino médio: formar para a cidadania e/ou preparar para ma profissão*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GATTI, Bernardete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*, Brasília, Líber Livro Editora, 2007

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partido para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca E. S. (Org.). *Ética e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, Agnes. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e Horizonte Comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí, Editora Unijuí, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO NORTE-AMERICANO. Disponível em: <<http://www.cultural.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). Disponível em: <<http://www.iie.org/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JOVENS EMBAIXADORES. Disponível em: <<https://www.facebook.com/JovensEmbaixadores>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LINDO, Augusto P. *Para que educamos hoy?* Editorial Biblos, 2010.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar N. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do Século XX?* Porto Alegre, Armed, 2004 <http://hdl.handle.net/10316/11056>

MENDES, José Manuel de Oliveira. *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*, 2009.

MORAES, Roque ; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília C. ; FERNANDES, Cleoni M. B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 36, 2011.

MOSQUERA, Juan J. M. *Educação: emergência de seu processamento epistemológico*. Porto Alegre, Educação-PUCRS, ano XVII, 1994.

NASSER, Sérgio Daniel. *Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolar do estudante da escola pública*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS NETO, Elydio dos ; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 19, n. 36, jan./jun. 2010.

NUNES, Marcos A. O. *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrediu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_NUNES_Marco_Antonio.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria F. Q. *Juventude, tecnologia e educação: perspectivas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5152>. Acesso em: 20 dez.2014.

PROGRAMA ACCESS. UNITED STATES, DEPARTMENT OF STATE. Disponível em:<<http://exchanges.state.gov/non-us/program/english-access-microscholarship-program>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PROGRAMA ACCESS PORTO ALEGRE. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/pages/Casulo/190330957761338>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RAYMOND QUIVY, Luc V. C. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria L. S., *Democratização Escolar – Uma necessidade repleta de equívocos*. Revista Educação em Questão. Natal, 1989.

RICHARDS, Jack C. ; RENANDYA, Willy A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem da desigualdade*. São Paulo: Martin Claret, 1754.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Pensamento-Cutrix Ltda, 2012. (copyright da edição brasileira: 1970)

SILVA, Nelson P. *A construção da cidadania nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM)*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nelson_peres.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

VELO, álbum de Caetano Veloso, 1984.

WEHLING, Arno e WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.

WELSCH, Wolfgang. *Mudança Estrutural nas Ciências Humanas: diagnóstico e sugestões*. Revista Educação, ano XXX, n.2 (62), maio/agosto. Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE A – ENTREVISTA PROFESSORAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I. Sobre a professora:

- 1) Idade:
- 2) Formação Acadêmica:
- 3) Experiência de formação em país onde a Língua Inglesa é falada:
- 4) Certificações na Língua Inglesa:
- 5) Experiência com EFL:
- 6) Tempo de atuação como Professora de EFL:
- 7) Experiência em Programas Educacionais para Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social:

II. Sobre a atuação da Professora no Programa Access:

- 1) O uso da Língua Inglesa auxilia os alunos a terem acesso a bens culturais?
- 2) O uso da Língua Inglesa proporciona aos alunos interações sociais?
- 3) Existem atividades que exigem que o aluno construa autonomia intelectual para executá-las?
- 4) Existem atividades que exigem que o aluno faça uma reflexão crítica da realidade para executá-las?
- 5) Como você percebe o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica dos alunos e com os alunos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA ALUNOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I. Sobre o aluno:

- 1) Idade:
- 2) Série Escolar:
- 3) Experiência e Estudo da Língua Inglesa fora da Escola da Rede Pública:

II. Sobre a Atuação do Aluno no Programa Access:

- 1) Quais experiências culturais e sociais você teve através do Programa Access?
- 2) Em que situações, fora da sala de aula, você utiliza a Língua Inglesa?
- 3) Você acha que por estudar no Programa Access você pode ter oportunidades nos estudos, no trabalho e na vida mais ampliadas?
- 4) Existem situações no Programa em que você tem que ter iniciativa?
- 5) Existem situações no Programa em que você precisa tomar decisões?
- 6) Existem situações no Programa em que você precisa refletir sobre o assunto para se posicionar?
- 7) Além da Língua Inglesa, o que mais você aprende no Programa?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - PROFESSORAS

Título da Pesquisa: Possibilidade de Cidadania em um Programa de Ensino de Inglês para Alunos da Rede Pública – Um Estudo de Caso

Eu, _____, portadora do RG no. _____, residente e domiciliada (rua, número, bairro, cidade)_____

_____, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntária do projeto supracitado, de autoria de Marjory da Motta Martins, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, orientada pela Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes. Ressalta-se que esta pesquisa permeia a dissertação de mestrado da pesquisadora.

Ao assinar este termo de consentimento, estou ciente de que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa.
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com 15 dias de antecedência
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura da professora

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - ALUNOS

Título da Pesquisa: Possibilidade de Cidadania em um Programa de Ensino de Inglês para Alunos da Rede Pública

Autorizo meu/minha filho/filha, _____, a participar como voluntário/a do projeto supracitado, de autoria de Marjory da Motta Martins, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, orientada pela Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes. Ressalta-se que esta pesquisa permeia a dissertação de mestrado da pesquisadora.

Ao assinar este termo de consentimento, estou ciente de que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa.
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação de meu/minha filho/a _____ e me comprometo a avisar minha decisão com 15 dias de antecedência
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura do responsável

Catálogo na Publicação

M386p Martins, Marjory da Motta
Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de inglês para alunos da rede pública : um estudo de caso / Marjory da Motta Martins. – Porto Alegre, 2015.
113 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Inglês – Ensino. 4. Pensamento Crítico. 5. Autonomia Intelectual.
I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363