

“Pra que estudar inglês, profe?”: Auto-exclusão em língua-estrangeira

Vilson J. Leffa (UCPEL)

Resumo:

O objetivo deste trabalho é descrever a auto-exclusão na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Argumenta-se que a sociedade leva a escola a excluir o aluno por meio de diversos mecanismos, incluindo a imposição de determinados valores sociais, a divisão da própria escola em inclusiva (escola de rico) e exclusiva (escola de pobre) e a transformação do próprio professor em agente de exclusão. Conclui-se com a proposta de que a solução não é escola para todos, mas todos na mesma escola.

Palavras-chave: auto-exclusão, evasão, EFL, línguas estrangeiras

Abstract:

The objective of this paper is to describe self-exclusion in the teaching of English as a foreign language. It is argued that society makes school exclude the student through many mechanisms, including the reproduction of certain social values, the division of school into inclusive (school for the rich) and exclusive (school for the poor) and by transforming the teacher into an exclusion agent. The conclusion is that the solution is not school for everybody, but everybody in the same school.

Keywords: self-exclusion, school attrition, EFL, foreign languages

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto de que, apesar do discurso em prol da inclusão social, a prática indica um empenho constante pela exclusão. A sociedade via de regra tem a preocupação de produzir bens materiais ou intelectuais que poucos possam adquirir, de relógios a automóveis, de vinhos raros a perfumes caros, de saberes exclusivos a gostos requintados. O status de uma determinada grife ou de um conhecimento restrito está na exclusividade que se concede a seus donos, ou seja, quanto maior o número dos excluídos de sua posse, maior o valor que lhe é agregado. O valor máximo possível está na posse de um bem único, do qual todo o resto da humanidade fica excluído: a posse de uma medalha olímpica, a descoberta de um

teorema, o lançamento de um princípio científico (Lei de Ohm, Teorema de Göbel, Máquina de Turing, Fórmula de Euler, etc.)

A exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da auto-exclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. Ao lado do discurso aberto da inclusão existe a prática invisível da exclusão.

Discutir alguns desses mecanismos de auto-exclusão é o que se propõe neste trabalho. Parte-se das idéias de Bourdieu (1992), Apple (1989), Paulo Freire (1996) e Baudelot (1991), principalmente, mas são consideradas também as idéias de pertencimento a comunidades maiores e menores, com base em Hall (2003), Maffesoli (1987) e mesmo Swales (1990). Centra-se na questão da educação, de um modo geral, e no ensino de línguas, de modo particular.

O clube dos aprendizes de LE

Para ser excluído é necessário que se pertença a um determinado grupo ou que se seja impedido de pertencer a ele. O verbo *excluir*, e suas derivações, pode ser definido tanto no sentido de uma ação que é cometida sobre o sujeito (Ex.: “O jogador foi excluído da seleção”) como um estado de permanência na exclusão (Ex.: “Os estrangeiros estão excluídos dos benefícios da seguridade social”). A idéia de exclusão social está na realidade mais associada à idéia de não admitir a entrada de quem está fora do que à idéia de lançar para fora quem está dentro. Quando se fala na classe dos excluídos, por exemplo, estamos falando daqueles que nunca pertenceram a uma determinada classe. É nessa segunda acepção, de estado mais do que de ação, que empregaremos o termo aqui.

Para entender o que é exclusão, precisamos, no entanto, entender o seu oposto: inclusão. Como em tantas outras áreas, há também aqui uma relação dialógica muito forte entre um termo e outro, acarretando uma unidade na sua dualidade, conforme Morin (2003, p. 135). Entendemos inclusão como o pertencimento a um determinado grupo, que pode ser definido como uma comunidade discursiva (Swales, 1990), uma comunidade científica (Khun, 2006), um clube (Smith, 1988) ou uma seita religiosa. O grupo pode reunir pessoas com um interesse específico e único (coleccionadores de selos, associação de professores de inglês) ou grupos com interesses mais diversificados (moradores de um bairro). Pode envolver laços mais coesos, como as tribos de Maffesoli (1987), ou mais vagos e indefinidos como uma nação (Hall, 2003), ou mesmo o planeta Terra (Morin, 2005). A coesão entre os membros do grupo parece maior numa comunidade menor (uma família) do que nas comunidades mais extensas (o planeta Terra). O apelo para integrar uma comunidade maior (estudantes de língua inglesa, por exemplo) poderá ser menor, considerando os laços mais frouxos que unem seus membros, do que o apelo para uma comunidade menor e mais coesa.

A sociedade é um sistema de comunidades recortadas de várias maneiras, muitas vezes sobrepondo-se umas às outras, totalmente ou em parte. A comunidade dos proprietários de automóvel conterá totalmente outras comunidades, incluindo, por exemplo, os proprietários de diferentes marcas de carro, de automóveis antigos, de carros importados, esportivos, conversíveis, hatchback, sedan, off-road, 4X4, etc. Todas essas pequenas comunidades pertencem à grande comunidade dos proprietários de carro. Por outro lado, alguns proprietários de sedan, podem ser também proprietários de câmeras digitais, criando-se uma área de interseção entre essas duas comunidades e formando uma terceira, a de proprietários de sedan e de câmeras digitais. Também nem todos os proprietários de automóveis estarão necessariamente habilitados a conduzir seus veículos; ao lado dessa comunidade maior de condutores, haverá uma outra, provavelmente bem menor, de não-condutores. A comunidade de condutores, de sua parte, também incluirá membros

que não serão proprietários de automóvel. Isso significa que as comunidades podem formar um intrincado sistema de comunidades, com diferentes e múltiplas formas de pertencimento, produzindo inúmeros cruzamentos entre os membros e as próprias comunidades.

O pertencimento a uma comunidade dá-se por um ritual de iniciação, que pode ser mais ou menos difícil. Para ser condutor de automóvel, por exemplo, é necessário passar por um processo de habilitação que inclui direção defensiva, conhecimento do código de trânsito, primeiros socorros, provas escritas e práticas, exame de aptidão física e mental, entre outras exigências impostas pela sociedade. A disposição do candidato a se submeter a todas essas provas depende do benefício vislumbrado, em termos financeiros, de prestígio ou de satisfação pessoal. Se o benefício vislumbrado for menor do que o esforço para consegui-lo é provável que o candidato opte pela desistência. Muitas vezes a desistência ocorre durante o processo de iniciação, diante das dificuldades que inesperadamente vão surgindo. O contingente dos que terminam o ensino médio é muito menor do que aquele que começa. Na graduação, as salas grandes e cheias dos primeiros anos vão ficando menores e mais vazias depois de cada semestre. A inserção em determinadas comunidades envolve um ritual de iniciação altamente seletivo, seguindo uma lei natural, ou naturalizada, segundo a qual apenas os mais aptos, avaliados por qualidades físicas, mentais ou financeiras, têm condições de penetrar.

Uma comunidade pode ter às vezes um espaço físico definido, como o templo de uma igreja, o diretório de um partido político ou a sede social de um clube esportivo, locais em que as pessoas se reúnem para reivindicar direitos, solicitar favores, oferecer seus préstimos, aprender alguma coisa – interagir, enfim. Espaço físico, no entanto, não é a comunidade. A Igreja Católica, para dar um exemplo bem conhecido, não é o prédio em que as pessoas se encontram, mas a comunidade dos fiéis que a compõem, espalhados no espaço geográfico e temporal, ainda que o prédio, construído de tijolos ou pedras, seja também reconhecido (Ex.: “Ele mora ao lado da igreja católica”). Objetos físicos como templos, salas de aula, estátuas, imagens,

folhetos, livros, revistas, jornais, etc. mostram que uma comunidade, embora sendo uma entidade abstrata, precisa de um suporte físico para se manifestar. A comunidade é um estado de espírito, mas como não existe uma comunidade de um indivíduo só, ela deve incorporar determinados artefatos para fazer a mediação entre o indivíduo e a comunidade, o que se dá por meio de uma atividade do indivíduo.

Pertencer ou não a uma comunidade depende de exercer a atividade executada pelos membros dessa comunidade. Para Smith (1988), por exemplo, a atividade da leitura torna o sujeito membro do que chama de clube dos leitores. Não basta ter a capacidade de executar a atividade, é preciso fazê-la. Mário Quintana, já dizia que o pior analfabeto não é aquele que não sabe ler, mas aquele que não lê. “Não basta saber, não basta desejar; é preciso fazer”, dizia também Goethe. Para pertencer à grande comunidade dos leitores é preciso ler. Da mesma forma, para pertencer à comunidade dos aprendizes de uma língua estrangeira é preciso aprender; não basta desejar (“Eu quero aprender inglês”), não basta afirmar a inserção (“Eu estudo inglês na escola”); só é aprendiz quem aprende (“Eu estou aprendendo inglês”).

A idéia de que aprender uma língua é pertencer ao clube dos aprendizes dessa língua parece útil para explicar o processo de auto-exclusão na aprendizagem da língua estrangeira. Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A auto-exclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade.

Como a escola induz a auto-exclusão

Dos vários fatores que podem ser apontados como responsáveis pela auto-exclusão do aluno no Brasil, vamos destacar três: (1) a escola como reprodutora dos valores da classe dominante; (2) a universalização do ensino nas décadas de 1960 e

1970; (3) falta de qualificação dos professores. Todos esses fatores afetam o aluno em geral mas podem ser ainda mais contundentes em relação ao aluno que estuda ou tenta estudar uma língua estrangeira, na qual o uso de aspectos ideológicos pode torná-lo mais vulnerável ao processo de auto-exclusão.

A escola como reprodutora da sociedade

Para alguns autores (Ex.: Bourdieu, 1992; Apple, 1989; Bowles & Gintis, 1976; Giroux, 1986), a escola reproduz o que acontece na sociedade, por alocação e distribuição de capital cultural, reforçando as diferenças sociais de classe. O filho do pedreiro ou da empregada doméstica pode ter acesso à sala de aula, mas não obterá o mesmo conhecimento que é dado ao filho do médico ou do engenheiro. Ainda que um e outro pudessem dividir o mesmo espaço, difícil de acontecer na medida em que há uma escola para o rico e outra para o pobre, ainda assim eles não compartilhariam dos mesmos benefícios, pois faltaria ao filho do pobre o capital lingüístico do filho do rico, pelo qual o conhecimento é veiculado na sala de aula. Esse capital lingüístico deve ser trazido de casa: segundo Bourdieu & Passeron (1992), "a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer sejam elas lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família" (p. 83). O aluno está na escola, mas não com a escola. Frequenta a sala de aula como um clandestino, sem conseguir participar da comunidade de aprendizagem que se forma ao seu redor. Consegue realizar a proeza de estar no mundo sem estar com o mundo:

... estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1996, p. 64)

Na medida em que há um interesse das classes média e alta em resguardar o investimento feito diretamente nas escolas particulares, pelas mensalidades pagas,

ou indiretamente nas escolas públicas, por meio dos impostos, usa-se o recurso do capital lingüístico como forma de manter os filhos dos pobres no seu lugar adequado, dificultando seu acesso aos bens culturais. Pereira (1997), por exemplo, ressalva essa dificuldade:

[...] são baixas as chances objetivas de acesso dos agentes das classes populares aos instrumentos de produção da competência legítima em matéria de comunicação, pois os seus *habitus* (disposições permanentes de pensar e agir) lingüísticos, que são dimensões do *habitus* de classe, expressão da posição ocupada na topografia social, não os predispõem ao manejo prático dos códigos intelectuais necessários à decodificação de bens culturais complexos (ciência, artes, letras etc.). Logo, tais agentes têm probabilidades reduzidas de obtenção de lucro lingüístico (Pereira, 1997, p. 44-45).

Baudelot é ainda mais pessimista. Quer seja pelo *habitus* de classe, quer seja pelo problema estrutural do capitalismo, o aluno pobre não tem chance. A possibilidade de uma escola com iguais oportunidades a todos numa sociedade capitalista, pela sua competitividade inerente, é inexistente dentro do sistema:

[...] a realidade escolar, como parte da realidade social, não se muda nem pela boa vontade dos professores nem pelos decretos do governo. Não basta, como se poderia pensar, que os professores *compreendam, amem* a classe operária e *desejem* a salvação escolar de seus filhos para que desapareçam as divisões sociais na escola. Os obstáculos encontrados não têm sua origem na "resistência à mudança dos professores" ou na "força de inércia do sistema": devem-se muito mais fundamentalmente às funções sociais reais do sistema escolar nas sociedades burguesas. (Baudelot, 1991, p. 36).

Trata-se, portanto, de uma forma disfarçada de auto-exclusão. Passa-se o discurso de que todos têm acesso à escola, de que todos podem por meio dela ascender socialmente, mas o que acontece na realidade é que os alunos pobres são normalmente rechaçados, com maior ou menor sutileza. Nos primórdios da indústria automobilística dizia-se que os compradores podiam escolher a cor do automóvel, desde que fosse preta. Na educação diz-se que a escola oferece oportunidade a todos, e se o aluno pobre não aproveita é porque ele não quer. Na verdade, como no caso

do automóvel, o aluno pode escolher o que quiser, desde que escolha o que a sociedade oferece para sua classe social. A escola é muito competente em ocultar ao aluno o que ele não deve ver, oferecendo o que ele não consegue enxergar, numa linguagem que não é a sua e num contexto que lhe é estranho. É como executar uma sinfonia para quem é surdo e querer que ele ouça ou mostrar um quadro colorido para quem é cego e querer que ele veja. Na verdade não se quer nem que o surdo ouça nem que o cego veja. Consciente ou inconscientemente, a escola usa um código restrito, a que nem todos têm acesso na sala de aula, porque se acredita que o conhecimento se desvaloriza se for igualmente distribuído a todos e que por isso precisa ficar restrito a uns poucos. O conhecimento de informática, geografia ou de uma língua estrangeira, agrega um valor maior a quem o possui se poucos o possuem. Se todos os alunos saíssem da escola falando uma língua estrangeira, aqueles que hoje a falam perderiam muito de seu status social.

Seguindo e ampliando essa linha de raciocínio, podemos dizer que a escola tem sido muito eficiente em sonegar conhecimento ao aluno. Dá a ele a ilusão de que é dono de seu dizer e de sua vontade quando afirma “Eu odeio inglês” ou “Eu não vou cair nessa neurose de ter que aprender uma língua estrangeira”. É exatamente isso que a escola quer, como reprodutora da sociedade: que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, em resumo, que saiba onde é seu lugar – e que fique lá. Transmite com muito sucesso a idéia de que é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão, viajando para o exterior ou freqüentando um curso caro numa escola de idiomas. Às vezes desqualifica o conhecimento, justificando o fracasso: “aprender uma língua estrangeira não serve para nada mesmo”, “Só para depois jogar fora a cultura brasileira e entrar na americana”. Na realidade, como vê no conhecimento um capital intelectual precioso, a classe média, que sustenta a escola, não está disposta a compartilhar esse conhecimento com os pobres e acaba usando essa mesma escola para induzir o aluno a se auto-excluir. A escola, na medida em que reproduz a sociedade e suas iniquidades, envidará, nesta linha de raciocínio, todos os esforços não para incluir o aluno pobre, mas para mantê-lo excluído.

Um estudo do IBOPE, publicado em novembro de 2006 (IBOPE, 2006), mostra que a educação não preocupa os brasileiros, aparecendo em sétimo lugar na lista de prioridades. Considerando o critério econômico, apenas 7% dos entrevistados das classes A e B colocam a educação fundamental como a primeira prioridade; nas classes D e E, esse percentual cai para menos da metade, passando de 7% para 3%. A conclusão parece óbvia: a escola não quer ensinar e a sociedade não quer aprender. O que poderia ser um pacto silencioso entre os excluídos, que não cobram, e os responsáveis, que se omitem, acaba sendo na verdade um contrato aberto e harmonioso entre os dois lados. O pobre, que não tem muita escolha, diminui-se mais ainda e aceita satisfeito a esmola que lhe oferecida: envia o filho à escola não para que busque conhecimento mas para que garanta a bolsa-família. O rico, em vez de dar o conhecimento e potencializar o sujeito, prefere oferecer a esmola; sai mais barato e mantém o pobre no seu lugar.

Educar e dar esmola são dois gestos incompatíveis. Educar tem a possibilidade de aproximar o sujeito, de fazer a inclusão no grupo, de dar dignidade. A esmola, pelo contrário, afasta o sujeito para mais longe e o mantém permanentemente no contingente dos excluídos. Não há caridade na esmola; é apenas mais um instrumento de exclusão. Como dizia Joracy Camargo, por meio de um personagem, em sua famosa peça *Deus lhe pague*:

Quando eles [os doadores] dizem: "Quem dá aos pobres, empresta a Deus", confessam que não dão aos pobres, mas emprestam a Deus... Não há generosidade na esmola: há interesse (Camargo, s.d.).

A esmola é mais uma injustiça que se comete porque obriga o sujeito a abrir mão do direito à dignidade. Tem que se cobrir de vergonha, porque todo o resto lhe é tirado:

"Uma esmola para um homem são,
ou mata de vergonha ou vicia o cidadão."
(Luiz Gonzaga).

Cabem também aqui as palavras de Paulo Freire ao falar do assistencialismo, que é uma forma disfarçada de esmola:

“No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem”. (Freire, 1999, p. 158).

Nem mesmo a tentativa de “ajudar o homem a ajudar-se” (Oliveira, Almeida & Cruz, 2005, p.3), já em si perigosa, é feita. O efeito prático da esmola e do assistencialismo é o mesmo: manter o sujeito excluído

Num contexto de falência dos direitos fundamentais do homem, em que grande parte da população não consegue satisfazer as necessidades básicas de alimentação, a proposta de ensino de uma língua estrangeira é no mínimo descabida; basta olhar ao redor para ver o ridículo da situação: quem tá passando fome vai lá pensar em estudar inglês? Educar é olhar para o futuro, mas isso é impossível quando o presente está em chamas e estamos cercados de fumaça por todos os lados, tentando apagar um incêndio depois do outro. Não somos um país de cidadãos mas de sobreviventes. “Estudar inglês pra que, profe?”, perguntaria o aluno, olhando ao seu redor, incapaz de ver o horizonte. A auto-exclusão se estabelece.

Universalização do ensino

Outro aspecto que parece ter contribuído para a auto-exclusão foi a universalização do ensino, que ocorreu no Brasil durante o regime militar. A idéia era oferecer escola para todos, mas para que isso fosse possível era necessário dividir a escola em duas modalidades: uma, qualificada, para os ricos e outra, desqualificada, para os pobres. Escolas públicas de qualidade, como o Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, freqüentado por filhos de ricos e pobres, foram transformadas em escolas de pobre. Os que tinham dinheiro para estudar debandavam para a escola particular; os que não tinham ficavam na escola pública. Nascia a distinção entre a escola particular, considerada de qualidade e a escola pública, freqüentada pelos pobres, gradativamente sucateada e desqualificada; com as raras exceções que

confirmam a regra. A sociedade brasileira não quer que todos estudem na mesma escola.

Além da desqualificação da escola, a universalização do ensino desqualificou também o professor. Houve uma necessidade muito grande de mais profissionais para dar conta do enorme contingente de alunos que lotou as salas de aula, o que baixou o nível de exigência. A seleção de profissionais menos qualificados, por sua vez, acarretou a deterioração das condições de trabalho, já que os professores selecionados pareciam mais dispostos a trabalharem por um salário menor e sem as condições mínimas para um ensino eficiente da língua; condições a que se submetiam para não perderem o emprego. A escola que, segundo Forquin (1992), não produz conhecimento mas apenas inventa o já inventado, pensa o já pensado, nem isso consegue realizar. Pelo despreparo dos professores e falta de recursos materiais, deixa até mesmo de transmutar os alunos em consumidores de bens culturais, pelo fato de não lhes dar o domínio do código necessário para chegar a esses bens, já que os próprios professores desconheciam a língua que tentavam ensinar.

Cria-se o pacto da mediocridade no faz-de-conta da educação (Silva, 1992), em que professor e alunos partem para a representação, fazendo o jogo de cena:

O aluno dissimula uma aparente concordância com a metodologia "pedagógica" do professor, mas é um fingimento que se torna complacente com a crença do professor (que ele sabe, no seu íntimo, ser falsa) de que o corpo discente está de fato aprendendo o conteúdo ministrado na sala de aula (Zuin, 2003, p. 424).

Em relação à língua estrangeira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, permitiu que a própria escola se excluísse de sua obrigação de oferecer uma língua estrangeira; a LE seria "dada por acréscimo", dentro das condições de cada estabelecimento. A auto-exclusão era assim garantida por lei, fazendo com que muitos alunos passassem pelo ensino fundamental e médio – na época denominados, respectivamente, primeiro e segundo graus – sem uma única aula de língua estrangeira, que era oferecida apenas opcionalmente. O que deveria ser a

democratização do ensino, com oportunidades iguais para todos, acabou mais uma vez reforçando a distribuição desigual do conhecimento entre as diferentes classes sociais (Silva, 1992). Ironicamente, na medida em que a escola reproduz a sociedade, pode-se dizer que a universalização do ensino serviu para garantir o status quo: quanto mais escolas mais exclusão.

O despreparo dos professores

O terceiro fator que parece contribuir para a auto-exclusão do aluno é a falta de qualificação dos professores de línguas estrangeiras. Com o aumento da demanda por professores ocorreu uma proliferação de faculdades, que procuravam atender as necessidades do mercado de trabalho dentro de exigências mínimas, levando em conta que a demanda era apenas por professores, não por professores qualificados. Junto aos cursos de graduação eram também oferecidos cursos de curta duração, com redução da carga horária. A quantidade de pessoas formadas em curso superior, pelo seu valor estatístico, passou a ser mais importante do que a qualidade.

Entende-se que nenhuma instituição de ensino superior tem condições de formar um profissional completo, totalmente preparado para exercer a profissão. Não é o que se pode desejar nem o que se espera de um curso superior. Mesmo o aluno mais brilhante, ao sair da universidade, ainda tem muito a aprender. Há, no entanto, algumas constatações preocupantes, entre as quais podemos destacar as seguintes: (1) o patamar do aluno que sai da universidade está muito próximo do patamar do aluno que entra; (2) as diferenças iniciais entre os que sabem mais e os que sabem menos permanecem durante o curso.

Ainda que a universidade não tenha condições de formar um profissional pronto para o mercado de trabalho, pela volatilidade do próprio conhecimento, que se modifica a cada dia, ela parece contribuir menos do que se espera em relação ao desenvolvimento da língua estrangeira no aluno. Essa é uma área que parece depender mais do empenho ou do gosto do aluno pela língua estrangeira do que das condições oferecidas pela universidade. Quem gosta já entra na graduação sabendo a

língua, ou por ter estudado por conta própria, freqüentado cursos de línguas, morado no exterior, ou até por uma combinação desses fatores. Isso vale tanto para as universidades públicas como para as particulares. Não há dúvida de que o aluno da universidade pública, em geral, forma-se com um conhecimento maior da língua, mas deve isso não à universidade que freqüentou, mas ao fato de ter entrado com um nível de proficiência mais alto; a competitividade maior no vestibular permite à universidade pública selecionar o aluno já na entrada; e ele sai sabendo mais porque entrou sabendo mais. É claro que se futuros professores de línguas têm saído das faculdades praticamente com o mesmo nível de conhecimento com que entram (Silva, 2000; Basso, 2001; Martins, 2005), isso é mais preocupante quando entram num nível baixo de proficiência.

A proliferação dos cursos de letras acabou gerando uma oferta maior do que a procura, com muitas faculdades apresentando mais vagas do que candidatos. Em 2005, segundo estatísticas publicadas pelo MEC em dezembro de 2006, havia mais vagas nas Instituições de Ensino Superior do que candidatos para preencherem essas vagas. Para os 1.857.704 estudantes que concluíram o ensino médio em todo o Brasil havia 2.435.987 vagas no ensino superior. Em outras palavras, se todos os alunos que se formaram no ensino médio entrassem na universidade, ainda sobriam 578.283 vagas para serem preenchidas (INEP, 2006).

O número de vagas, na realidade, ainda é maior, já que muitos alunos nem chegam a tentar o ingresso. A causa, segundo o MEC, seria a impossibilidade de os estudantes pagarem as mensalidades dos cursos. Inverte-se no ensino superior o que acontece no ensino fundamental e médio. Enquanto antes de chegar à universidade, o pobre fica na escola pública, indo o rico para a escola particular, na universidade acontece o contrário; vai o rico para a universidade pública e o pobre para a particular.

Na medida em que a universidade, pública ou particular, pouco agrega ao aluno, em termos de proficiência em língua estrangeira, as diferenças continuam. A graduação que seria a última instância de inclusão, depois de anos de segregação, continua garantido a exclusão, mantendo a norma de lançar no mercado de trabalho

alguns profissionais relativamente qualificados e muitos sem qualificação. Em outras palavras, a universidade nunca teve, não tem e provavelmente nunca terá a capacidade de aproximar quem sabe menos de quem sabe mais. Não só mantém as diferenças como ainda acaba provocando um distanciamento maior, na medida em que continua garantindo a exclusão dos desqualificados e transforma os qualificados em agentes da exclusão. Esses agentes vão depois criar mecanismos para preservar o conhecimento que adquiriram, de modo que ele seja mantido fora do alcance dos excluídos. Entre esses mecanismos, destacam-se a criação de jargões específicos, normas sofisticadas de comportamento social e, principalmente, regras de intimidade com o poder. Mesmo depois da universidade, as dificuldades de inclusão são mantidas e provavelmente ampliadas, usando-se, por exemplo, os órgãos de classe, como os Conselhos Regionais de Medicina, os CREAs, entre outros – muitas vezes com poder de certificação superior ao das universidades: um bacharel em direito, por exemplo, só pode exercer a profissão de advogado se passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

É claro que esses instrumentos são apresentados à sociedade como necessários para garantir um serviço qualificado à população, quando na realidade o se pretende é restringir o acesso ao desempenho da profissão. Uma competência amplamente legitimada, tanto quanto um conhecimento largamente disseminado, não traz benefício para quem o possui (Moretti, 2003). Os advogados, como todos os outros profissionais com um nível razoável de pertencimento a sua entidade de classe, vão procurar aumentar a necessidade de mais e mais advogados, muitas vezes criando leis que obriguem a contratação de seus serviços para um número cada vez maior de tarefas, antes resolvidas diretamente entre as partes interessadas. Veja-se, a título de ilustração, o que diz um candidato à presidência da OAB de São Paulo nas eleições de 2006:

[N]ós temos que abrir o mercado de trabalho. Se nós não fizermos isso, nós já estamos quase saturados, o advogado empobrece a cada segundo, temos que abrir o mercado para

dignificar nossa classe, o advogado tem que ser bem pago (Pinto, 2006).

Isso é feito não só pelos advogados mas por todas as profissões qualificadas. Os engenheiros vão lutar para que qualquer construção, por menor que seja, tenha uma planta com sua assinatura, os farmacêuticos para que nenhuma farmácia fique sem um farmacêutico responsável, os químicos para que todas as piscinas sejam de sua responsabilidade técnica, os médicos para que não se abram mais cursos de medicina, o oftalmologista para que qualquer exame de acuidade visual seja feito sob sua responsabilidade – entre tantos exemplos possíveis. Entidades de classe mais ricas, assim como as grandes empresas, contratam os serviços de profissionais especializados para fazer lobby junto ao legislativo pela aprovação de leis em favor de seus interesses. Ao lado da preocupação de abrir mercado de trabalho, existe também o empenho em criar reservas de trabalho.

Não se defende aqui a idéia de que as profissões devam ter, ou não, uma reserva de trabalho (ex.: obrigatoriedade de contratar um químico para manter o pH da água na piscina). É de se questionar, no entanto, porque essas reservas existem para algumas profissões, geralmente as mais qualificadas, como as engenharias, o direito e a medicina (Só médico pode dar receita); e não para outras profissões, geralmente as menos qualificadas, como o magistério: qualquer um pode dar aula, não só para um aluno particular, mas até em muitas escolas do país. Essa falta de profissionalização do magistério é possivelmente uma das principais causas de despreparo do professor.

A que interesse pode servir o professor que não tem proficiência na língua? A resposta, na perspectiva de Bourdieu (1992) e Apple (1989) é de que ele serve aos interesses da sociedade; tanto para o segmento que possui o conhecimento e não quer ensinar, como para o segmento que não o possui e não quer aprender. Ao contrário de algumas iniciativas do governo, a sociedade não quer que a universidade seja para todos: o programa ProUni registrou uma média de 15.000 evasões por ano em 2005 e 2006, numa proporção semelhante ao que acontece com a universidade

pública. Aqueles que a universidade não consegue excluir durante o curso, ela se encarrega de transformar em agentes de exclusão mais tarde quando os certifica para a profissão. Tendo ou não competência todos os professores podem exercer a profissão, já que o magistério, ao contrário de algumas outras profissões, não exige o aval do órgão de classe. Para o exercício da profissão basta o diploma da universidade; e muitas vezes, nem isso, já que é comum em algumas escolas o ensino da língua estrangeira por professores de outras disciplinas ou mesmo por professores não certificados. Em outras palavras, detendo ou não o conhecimento, todos são transformados em agentes de exclusão. Os professores que pertencem à comunidade dos falantes de uma língua estrangeira, consciente ou inconscientemente, criam barreiras para a inclusão dos outros; os que não pertencem a essa comunidade são incapazes de promover a inclusão pelo simples fato de que ninguém pode ensinar uma língua que não conhece para um aluno que aparentemente não quer aprender. A LE é quando muito uma lista de atividades didáticas a serem executadas na sala de aula, uma espécie de liturgia sem conteúdo, sem qualquer relação com o que seria o uso normal da língua. Como o professor não tem o domínio da língua que deveria ensinar, fica repassando com o aluno as páginas do livro didático, com os exercícios devidamente preenchidos pelo autor do livro, fazendo de conta que ensina.

Conclusão

O quadro não é nada promissor. Em primeiro lugar, a escola reproduz o que a sociedade deseja; e a sociedade não deseja uma boa educação, nem mesmo os pobres, como mostra o estudo do IBOPE. Para valorizar é preciso conhecer. Quem é excluído não tem possibilidade de conhecer, logo não valoriza.

Em segundo lugar, as tentativas de universalização do ensino fundamental e médio, juntamente com programas de universidade para todos, acabam apenas aumentando a auto-exclusão. Com a universalização, a classe média permite aos filhos dos pobres o acesso à educação, mas é uma educação pobre para filho de pobre. Para os pais das classes média e alta fica bem claro que são os filhos dos outros que vão

estudar nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, situação que se inverte no ensino superior.

Em última instância, o professor, que seria o agente de inclusão, acaba se transformando em agente de exclusão. A formação de profissionais críticos e comprometidos com a educação seria uma maneira de reverter o processo, mas isso não acontece. Por mais que se pregue que “[O] investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança” (Geraldi, Silva & Fiad, 1996, p. 311), as faculdades continuam proliferando pelo país, com a única preocupação de certificar os professores, sem qualquer preocupação de qualificá-los. Os novos professores, por não terem adquirido o domínio do conhecimento que deveriam construir com seus alunos, permanecem eles mesmos no contingente dos excluídos.

O que é possível fazer nessas condições? Mudar o sistema, como sugerem Paulo Freire e Baudelot? Qualificar o professor, como sugere Geraldi? Mudar a família, como parecem sugerir Bourdieu e Passeron?

A conclusão deste trabalho é de que o maior fator de exclusão social é a divisão dentro da própria escola: de um lado, uma escola particular inclusiva; do outro, uma escola pública excludente. As soluções tradicionalmente apresentadas, como mudança do sistema ou investimento na formação do professor, não têm surtido efeito, pelas dificuldades dessas propostas em mobilizar a sociedade, que não quer mudanças. Aparentemente não há solução a vista. A sociedade, consciente ou inconscientemente, parte do princípio de que poucos devem ser incluídos na comunidade do conhecimento e por isso não deseja abrir as portas para todos os alunos. Deseja que tudo fique como está, sem se dar conta de que se a história não caminha, a sociedade entra em declínio e todos desaparecem, ricos e pobres.

Uma escola dividida é causa e consequência de uma sociedade dividida. Estabelece-se um círculo vicioso em que a escola reproduz a divisão da sociedade e a divisão na sociedade é realimentada pelo trabalho da escola. Para romper este círculo de exclusão social, defende-se aqui uma proposta simples: pôr o aluno pobre dentro

da escola do rico, freqüentado a mesma sala de aula. A solução não é escola para todos, mas todos na mesma escola.

Um dos problemas da mesma escola para todos seria, na terminologia de de Certau (1984), como o aluno pobre operaria dentro da escola do aluno rico, que seria o território do outro, entendendo-se como território do outro o código lingüístico, a linguagem social ou qualquer outro espaço textual (Wertsch, 1998, p. 148). Do lado dos ricos, a convivência com pobres na mesma escola provavelmente criaria alguns conflitos. Tudo isso, no entanto, poderia ser visto como uma vantagem da integração rico-pobre: a sociedade aprenderia já na escola a administrar esse tipo de conflito que, de qualquer maneira, vai acabar surgindo mais tarde. A convivência traria também outras vantagens. Há uma necessidade muito grande de se unificar a sociedade brasileira, que parece estar ficando cada vez mais dividida. A unificação da escola não vai, de imediato, unificar a sociedade, mas pode ensinar, desde agora, a conviver com a diversidade, unindo os sujeitos num vínculo maior, acima das diferenças de raças ou de classe social. Nem todos vão querer a mesma coisa e nem todos vão optar pelo estudo de uma língua estrangeira, mas estarão possivelmente um pouco menos afetos às injunções impostas pela sociedade, com mais capacidade de decidir.

Referências

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BASSO, E. A. *A Construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal - um curso de letras em estudo*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, IEL/UNICAMP, 2001.

BAUDELLOT, Christian. A sociologia da educação: para quê? *Teoria & Educação* n. 3. Porto Alegre, 1991, pp. 29-42.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 1992 [1974].

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

- BOWLES, S. and GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- CAMARGO, Joracy. *Deus Ihe Pague; Figueira do Inferno; Um Corpo de Luz*. Rio de Janeiro: Ed. De Ouro, s.d.
- de CERTAU, M. *The practice of everyday life*. Trans. S. F. Rendall. Berkeley: University of California Press, 1984.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação* n. 5. Porto Alegre, 1992, pp. 28-49.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L.L.M.; FIAD, R. S. Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. *D.E.L.T.A.*, v.12, n. 2, p.307 –326, 1996.
- GIROUX, Henry. *Teoria e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.
- IBOPE. *Pesquisa de opinião sobre ensino básico*. Disponível em: http://www.ibope.com.br/opiniao_publica/downloads/opp165_todospelaeducacao_nov06.pdf Acesso em 21de novembro de 2006.
- INEP. Censo de Educação Superior. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> Acesso em 21de novembro de 2006.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Viana e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MAFFESOLI, M. *O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de janeiro: Forense, 1987.
- MARTINS, Teresa Helena Buscato. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP. 2005.
- MORETTI, Enrico. *Human Capital Externalities in Cities*, NBER Working Papers 9641, National Bureau of Economic Research, Inc., 2003.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORIN, Edgar. *O método v.1*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Maria Braga de; ALMEIDA, Aline Barreto de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. A pedagogia dialógica na prática da extensão universitária. Trabalho apresentado no *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 2005.
- PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 60, p. 36-49, 1997.

PINTO, Leandro. Por necessidade, OAB precisa abrir o mercado de trabalho. *Tio Sam* [Revista on-line]. Disponível em <http://ezine.tiosam.com/www/opiniao/leandro-pinto-por-necessi.shtml> Acesso em 08/12/2006.

SILVA, Teodoro E. da . *Magistério e Mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, V.L.T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de letras / LE*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP. 2000.

SMITH, Frank. Reading like a writer. In _____ (org.) *Joining the literacy club*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988. p. 17-31.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

WERTSCH, James V. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ZUIN, Antônio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 417-427, 2003.