
Do professor de língua inglesa escola sem partido: as consequências dessa proposta para a prática pedagógica

Valdilene Elisa da Silva¹
Eduwesley Pereira da Silva²

Resumo: Neste artigo, o objetivo principal é apresentar um diálogo entre as propostas gerais do Projeto de Lei (PL) nº 193/2016 (Escola sem Partido) e as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa no contexto do século XXI, ou seja, analisar de que maneira o projeto pode refletir nas práticas de suas aulas. É sabido por todos que a escola vem passando, nas últimas quatro décadas, por mudanças potenciais e positivas em vários aspectos. O que se observa é que o modelo educacional tecnicista já não mais se sustenta, é preciso reelaborar as políticas e abordagens educacionais, bem como dialogar com as imprecisões da realidade complexa e caótica do mundo real. Como orientação metodológica, o estudo se situa em uma abordagem analítica de cunho documental, visto que ela permite a investigação de dados obtida a partir de documentos de uma dada época. O trabalho se apoia nas visões teórico-metodológicas de Fernandes (2008), Bakhtin (2011), Freire (1987) e outros. A proposta foi explicativa e teve como objeto o cartaz do Projeto de Lei Escola Sem Partido. As análises mostraram que o PL em tramitação se revela problemático e limitador para os avanços educacionais da contemporaneidade. Várias ações de professores de língua inglesa serão concretamente afetadas pelas ideologias do projeto. Por fim, é importante ressaltar o caráter reflexivo e não conclusivo deste trabalho, pois a perspectiva que trazemos aqui serve de possibilidade para impulsionar futuras pesquisas e atitudes diante daqueles que dedicam e preocupam com a formação docente no contexto da atualidade.

Palavras-chave: Escola sem partido. Professor-pesquisador. Pós-modernidade.

**OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER SCHOOL WITHOUT PARTY:
THE CONSEQUENCES OF THIS PROPOSAL FOR PEDAGOGICAL
PRACTICE.**

Abstract: In this article, the main objective is to present a dialogue between the proposals of the Unpolitical School (193/2016) and the pedagogical practices of English-speaking teachers, in the context of the 21st century. That is, to show how the project can be reflected in the teaching practices of English-speaking teachers. It is well known by all that the school has been going through the last four decades by potential and positive changes in several aspects. What is observed is that the

¹ Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Professora efetiva do curso de Letras com a disciplina de Língua Inglesa, Orientação para o Estágio de inglês e Estágio Supervisionado pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Inhumas. Graduada em Letras pela extinta FECELP- Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu, hoje UEG, em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

² Atualmente é aluno regular do Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás (2019). Recebe apoio financeiro de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Fez graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2014). Durante a sua graduação dedicou dois anos e meio como participante bolsista no Programa de Iniciação de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES). Tem interesses por áreas da Análise do Discurso em suas variações e Linguística Aplicada Crítica, com foco em ensino, complexidade e aprendizagem.

educational model no longer holds technical support, it is necessary to re-elaborate educational policies and approaches, as well as dialogue with the inaccuracies of the complex and chaotic reality of the real world. As a methodological orientation, the study is based on a bibliographic approach, allowing a greater freedom of interpretation based on different theoretical and methodological perspectives, like: Fernandes (2008); Bakhtin (2011); Freire (1987) and other else. The proposal was explanatory and had as its object the poster of the Unpolitical School project. The analyzes showed that the bill in voting proves problematic and limiting to the educational advances of contemporaneity. Several actions of English-speaking teachers will be concretely affected by the ideas of the Unpolitical School project. Finally, it is important to emphasize the reflective and non- conclusive character of this work, since the perspectives we bring here serve as possibilities to foster future research and attitudes towards those who dedicate themselves and are concerned with teacher education in the current context.

Keywords: Unpolitical school. Reflective teacher. Postmodernity.

1 Introdução

A fim de contextualizar o estudo em questão, partiremos da Segunda Guerra Mundial, evento que trouxe um enorme impacto global com uma crescente necessidade de expansão mercadológica que foi além dos continentes. Esse momento fez emergir uma quantidade significativa de multinacionais em busca de mão de obra barata, que se direcionaram para os países considerados periféricos e subdesenvolvidos à época. Nesse contexto, desenvolveu-se o século XXI, que pode ser definido como um período histórico caracterizado pela cultura da globalização e de políticas neoliberais, um amálgama que mascara a questão das desigualdades no mundo globalizado.

Diante deste contexto muitos são os desafios educacionais, pois o professor não é mais o detentor do conhecimento, o compartilhamento de informações e os diferentes espaços de aprendizagem, dentre eles as tecnologias digitais, estão presentes cada vez mais na vida dos alunos. Portanto, a assimilação dessas mudanças, a investigação de abordagens que chamem a atenção dos alunos são prioridades para vencermos essas adversidades. Trata se também um período no qual emergem vários outros problemas sociais, dentre os quais a própria “coisificação do sujeito”, destituído de seus valores humanos essenciais, transformado em instrumento de produção.

É com esse pano de fundo monetário e sem fronteiras definidas que se revela o sujeito pós-moderno, complexo, cindido e instável na sua condição, segundo Fernandes

(2008). Essa complexidade se torna muito evidente dentro do ambiente escolar, lugar em que há encontros e desencontros de sujeitos de diversas etnias e culturas, a qual representa de modo substancial a sociedade nos dias atuais.

Para atender ao panorama cultura da atualidade, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras mudanças ao longo da sua estruturação como Estado-nação. Um grande momento histórico para as políticas educacionais está na década de 1960, a qual tem como marco para a educação a elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação), que passou por reformas em 1971 e 1996. Houve avanços, com muitas propostas para o ensino mínimo necessário. Além disso, essa fase também foi um período para a história do Brasil em que o controle (e cerceamento) da educação estava nas mãos de governos ditatoriais, devido ao Golpe Militar de 1964.

Alguns anos mais tarde, na década de 1980, após a Ditadura, houve a retomada do pensamento crítico com a criação e recuperação de documentos oficiais, como o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme aponta Bunzen (2011). Assim, ao longo da narrativa histórica educacional do país, houve rupturas e permanências. As transformações modificaram a maneira de se ensinar e aprender nas escolas, e as tensões refletem a própria constituição do Estado brasileiro como processo em formação.

Quase quarenta anos depois da criação do PNLD e dos PCNs, na contramão dessas propostas curriculares, em 2004, aparece, na forma de movimento social, primeiramente, o Programa Escola sem Partido, um revés cruel e desmedido, porque aponta para uma possível exclusão de um grupo social minoritário, levando a uma aparente homogeneização da sociedade, por outro lado, o Projeto de Lei, (PL) é entendido como benéfico, pois seus defensores o compreendem como caminho possível e satisfatório por atender a uma noção de escola formadora, mercantil e técnica. O PL da Escola Sem partido propriamente dito só foi aparecer em 2014, mas trataremos apenas da sua versão de 2016, por se tratar da versão atual e muito questionada por todos. A forma como o movimento social teve participação inicial do procurador paulista Miguel Nagib. Esse projeto emerge como representação de resistência à transição de governo que se instaurava no país. Seu objetivo principal foi o de impor um modelo de escola com a função de destituir o ensino de valores ideológicos partidários.

A partir daí, houve uma sucessão desses projetos, cujo mais recente é o PL 193/2016, elaborado pelo ex-senador Magno Pereira Malta (PR/ES), uma versão atualizada que abrange, inclusive, a proibição do termo "gênero" em todos os documentos educacionais. O texto deste projeto funciona como uma mordaza para os professores no exercício de sua função.

É importante destacar a supremacia da Constituição Federal de 1988, visto que a discussão é em torno de um projeto de lei no nível federal. O artigo 206 da Carta Magna assegura os direitos p^{re}tos da Ordem Social para Educação, Cultura e Esporte, prevendo a proteção à democracia e ao exercício dos direitos civis dos cidadãos. No inciso II, resguarda o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; no inciso III, protege o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; no VI, a gestão democrática do ensino público. Dessa maneira, o que se observa é a inconstitucionalidade do PL 193/2016, pois muitos dos seus pontos violam princípios da Constituição Federal.

Acrescido ao desrespeito à lei maior do país, o PL em discussão parece querer exercer uma atividade anacrônica, característica da época em que prevalecia o ensino mecânico e baseado em uma racionalidade técnica. Essa fase mostra o professor como depositário, um mero transmissor de literaturas previamente estabelecidas, perfil muito comum em muitas instituições na década de 1950, por exemplo, como afirma Giroux (1988, p.23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Todas as conquistas desses últimos quarenta anos podem estar ameaçadas pelo Projeto de Lei Escola sem Partido, e seus reflexos podem ser desastrosos, sobretudo para o ensino de língua inglesa, área que tem (re)significado fortemente suas práticas pedagógicas em sala de aula nos últimos anos, (SILVESTRE, 2017) E (URZÊDA- FREITAS, 2013), por exemplo. Os avanços são o resultado do diálogo com teorias críticas que levam à formação de professores reflexivos. As demandas mais comuns nas aulas de língua inglesa se referem à valorização da diversidade como

característica social e à pluralidade democrática do ensino.

Assim, o que se objetiva neste artigo é apresentar e analisar alguns pontos do Projeto de Lei Escola sem Partido, demonstrando de que maneira ele, camuflado sob a ideia fantasiosa de “doutrinação ideológica”, interfere efetivamente na pluralidade e na liberdade das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa. Além disso, pretende-se discutir um pouco acerca de algumas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa dentro do contexto complexo e das demandas do século XXI.

Em síntese, o artigo apresenta primeiramente o contexto em que atua o professor de língua inglesa no século XXI, suas demandas e complexidades. Em um segundo momento, discute-se especificamente as ideias do PL 193/2016. Tudo isso mantendo um diálogo com as características dos professores de língua inglesa destacadas no tópico anterior. Por fim, nos comentários finais, são apontadas possibilidades e retomadas ideias.

2 O professor de língua inglesa no contexto do século XXI

Quando se fala em século XXI, é importante também destacar os séculos XIX e XX, haja vista que foram períodos de grande importância para a estruturação do mundo contemporâneo como o conhecemos hoje, sobretudo no que se refere às revoluções ocorridas nesses momentos históricos. Entre essas revoluções, duas modificaram completamente o percurso da história, a Industrial e a Francesa.

A Revolução Industrial possibilitou à mulher sair do âmbito doméstico e ter maior autonomia, essa inversão, casa para a vida profissional emergiu a partir da necessidade de mão de obra e não pelo reconhecimento das mulheres como autônomas, além das mudanças na área da tecnologia. Já a Revolução Francesa, ao permitir a ascensão da classe burguesa, acabou por colaborar com o surgimento de novas instituições e modificações nos campos econômico, social e político. Outras questões também foram importantes, como a revolução na comunicação, impulsionada principalmente pelos avanços tecnológicos da internet. Esses são alguns marcos entre os anos de 1801 e 2000.

Nessa mesma direção a autora Borges (2010) apresenta os reflexos das mudanças ocorridas no mundo durante e depois da Revolução industrial, especialmente no campo da educação. A autora ainda ressalta a perspectiva de John Locke (1632-

1704), o qual se opôs ao sistema de ensino da época, modelo da filosofia e da metafísica escolástica, defendendo a educação por meio da promoção do corpo e da mente. Ideias até então contrárias ao padrão educacional instituído no período.

O desenvolvimento tecnológico levou a sociedade a romper com as fronteiras até então estabelecidas. A internet fortaleceu a necessidade de comunicação em outras línguas, especialmente o inglês, a língua da globalização. Além disso, a inserção de projetores, TVs e *smartphones* fez com que o processo educacional precisasse ser repensado. Toda a forma como se compreende o ensino e a aprendizagem tem passado por inúmeras modificações.

Essa modernização também potencializou a necessidade de convivência de variadas culturas dentro de um mesmo espaço temporal e geográfico, os centros urbanos. O Brasil é mundialmente reconhecido pela sua grande diversidade, tanto nos aspectos culturais, quanto nos linguísticos. Paralelamente a isso, há uma expansão muito acentuada da desigualdade social no país, que vai além desses dois aspectos, segundo a ONU (2018).

Isso tem levado muitos professores pesquisadores a desenvolverem teorias comprometidas com as demandas da pós-modernidade. Assim, percebe-se com muita força a postura por atitudes políticas dos professores, mais ainda nas aulas de língua inglesa. Segundo dados apontados por Silvestre (2017), mais de 25% dos docentes da educação básica não têm curso superior, a nível nacional. A autora ressalta que é necessário o investimento em uma formação continuada crítica, a fim de que corresponda às demandas da contemporaneidade.

Nessa conjuntura complexa e em constante modificação, na qual coexistem diversas formas de pensamentos, culturas e expressões, acabam emergindo novas tendências investigativas contemporâneas. Uma delas está relacionada a se pensar uma formação docente que responda às demandas do novo século, conduzindo o pensamento para além do tecnicismo de ensino.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que eu escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 1996, p. 102)

Isso indica não haver mais espaço para o ensino guiado pela racionalidade

técnica, a qual beneficia uma elite que busca a todo custo uma reforma educacional nos moldes dos anos 1950. Assim, o que se vê é a crescente necessidade de profissionalização dos educadores, algo que atenda às demandas da pós-modernidade, sobretudo para os professores de língua estrangeira.

Pensar a ação política do professor de língua estrangeira tem se tornado algo cada vez mais comum e necessário. Propostas de estudo mediadas pelo Letramento Crítico, Multiletramentos e *Problematize Language Practice* “Conceito de prática problematizadora proposto por Alastair Pennycook”. são algumas das ações desenvolvidas para atender ao contexto da pós-modernidade. Tais propostas são tentativas de associar a conjuntura complexa do mundo atual. São ações pequenas, mas um indicativo expressivo de mudança na forma de se compreender o ensino de línguas. Conforme Alarcão (2005 *apud* FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 176),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem [...] na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escolar e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

No trecho citado, a autora traz a imagem do educador que deve dialogar constantemente com as posturas críticas e reflexivas. Enfatiza a interação entre professor e aluno como parte importante do ensino na atualidade, e isso ocorre justamente porque visa a um ensino distante do cognitivismo técnico, voltando para uma proposta de sujeito cognitivo emancipatório e dialógico, pois o objetivo é o de dar suporte para que o aluno promova sua autonomia.

O sujeito professor de língua inglesa da atualidade deve ser capaz de exercer uma função de agente modificador social, atuante e que tenha seus valores pautados na responsabilidade ética cidadã, objetivando o cuidado com o outro. Esse “outro” representa todo o corpo social que sofrerá ações do sujeito comprometido com o ensino crítico. A fim de antever eventuais confusões teóricas é necessário deixar claro o conceito de “crítico” aqui empregado. Parte-se da definição proposta por Silvestre (2017, p.82-84), segundo a qual, baseando-se nos estudos de Pennycook, crítico deve ser entendido como um momento, um evento, uma

habilidade capaz de produzir crise no indivíduo, levando-o a se questionar e questionar o mundo em volta, ou seja, uma forma de inconformismo que baliza o sujeito de modo a conduzi-lo à autorreflexão. Ancorado na proposta da pós-modernidade como entendida na Linguística Aplicada Crítica, e percebendo a necessidade de contato com outras visões acerca do termo “crítico”, sugerimos Tílio (2017), pois esse autor traz uma revisão teórica acerca do termo, além de relacioná-lo ao ensino de línguas.

Além do mais, o professor comprometido com uma responsabilidade social e ética acaba cristalizando a sua identidade profissional, pois essa imagem é forjada, mais do que isso, ela é resultado da constante ressignificação que cada educador confere à sua prática pedagógica cotidiana, bem como sua relevância para o social, conforme aponta Pimenta:

A identidade de um profissional se constrói [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (2004, p.12).

Em outras palavras, o professor reflexivo que reconhece racionalmente a necessidade da sua prática com fins sociais acaba fortalecendo a si mesmo, visto que sua profissão passa a produzir significado. Por isso, é preciso associar os saberes das experiências de vida, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, a fim de se produzir uma identidade profissional.

É importante contextualizar a figura do professor reflexivo a partir de seu grande precursor, Donald Schön conhecido como responsável pelo movimento que advoga em favor da profissionalização dos professores. As ideias de Schön influenciaram toda uma geração de pesquisadores brasileiros, permitindo o surgimento de uma onda de conhecimentos científicos apoiada na ideia da reflexão como característica do professor contemporâneo, mais crítico e reflexivo nas salas de aula de ensino de línguas. Sua abordagem de prática reflexiva se baseia em três premissas: “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p.3).

Uma das metodologias muito utilizadas no ensino de línguas, como é exemplo as

pesquisas de Silvestre (2017), por exemplo é a pesquisa-ação. Tal posição, dentro de uma análise teórico-conceitual, encontra suas raízes nos movimentos de modernização das escolas inglesas por volta de 1960, momento em que houve uma tentativa de modernização das escolas. Nesse contexto, os professores tinham como objetivo buscar alinhar seus conhecimentos à vida cotidiana e aos problemas diários dos seus alunos, conforme Fagundes (2016, p.286-287). Isso contribuiu muito para o desenvolvimento nas pesquisas e metodologias do século seguinte. É muito presente no ensino reflexivo de hoje o uso da pesquisa-ação, que pode ser definida como:

[...]um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1995, p.14 *apud* CHIMENTI; LINS, 2016, p.133).

Thiollent define de forma muito clara a pesquisa-ação. Pensada na forma de atitude, corresponde a uma forma que vai muito além da pesquisa de cunho puramente investigativo e pouco interventivo. A pesquisa-ação tenta colaborar, de forma interventiva, pois convida os participantes a se tornarem agentes de transformação, ensejando relativa autonomia nos indivíduos participantes. O que se vê é a elaboração de uma prática cooperativa de agir e pensar. Esse método de estudos está sendo usado por muitos pesquisadores da área de formação de língua inglesa.

Outra característica muito importante das práticas pedagógicas de sala de aula de língua inglesa é a dos espaços de fala (SILVESTRE, 2017, p. 164-166), ação que representa a atividade dialógica proporcionada pelo diálogo e aproximação entre professor e aluno. Esses espaços representam esforços (des)coloniais e são também democráticos, uma vez que valorizam a pluralidade epistemológica, a fim de se construir novos saberes. Concordamos com Silvestre (2017, p.165) em relação à definição dos espaços de fala: “[...] tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos[...]”.

O que se percebe tanto na postura da pesquisa-ação quanto na metodologia dos espaços de fala é que ambas são desenvolvidas paralelamente à configuração do século XXI. Nessa direção, pode-se pensar no movimento em discussão proposto por Urzêda-

Freitas (2013), que enxerga uma guinada epistêmica ao apresentar a Linguística Aplicada Transgressiva. Para esse autor, em tal guinada epistêmica, a própria Linguística Aplicada, ainda em busca da sua autonomia, passou a incorporar diversos fenômenos sociais, como, por exemplo, gênero, racismo, violência e homofobia, dentre outros, conferindo um *status* político às aulas de língua inglesa no século XXI.

Diante disso, o que se vê no ensino e aprendizagem desse idioma no contexto da pós-modernidade é um movimento que contribui com a autonomia do indivíduo, não só do aluno, mas também do professor, objetivando imprimir a ideia de prática da liberdade, uma agência política impregnada na e pela língua. Essa ideia de prática libertadora ganha muita força por se apoiar nos estudos de Paulo Freire, que, na década de 1970, publicou "*Pedagogia do Oprimido*", uma de suas obras mais famosas e significativas para estudos com essa temática.

Freire teceu críticas à forma como a educação guiava suas práticas, em grande parte no âmbito do ensino técnico destituído de função social. A esse modo de ensinar ele chamou de “educação bancária”, a educação do depósito, simplificada, na qual o aluno é visto como um cofre, onde todas as moedas são depositadas, um objeto sem agência, inerte.

Quando o sistema procura meios para cercear a liberdade criativa dos professores, limitando o diálogo criativo entre os alunos e camuflando a diversidade, pode-se presumir que ele esteja a serviço de uma elite. O papel do formador nunca deveria ter sido o de catequizar os alunos, mas, sim, o de apresentar um prisma de opiniões, criando ambientes diversos sem que os alunos possam formular suas próprias ideias. Na contramão do verdadeiro papel do educador, o que se vê é um grupo específico que não aceita a popularização do ensino, que não o vê como prática libertadora, mas que promove uma ação em prol dos sujeitos opressores. Urzêda-Freitas (2013) acredita que as respostas para o ensino crítico parecem encontrar base na “educação empoderadora”, uma política crítico-democrática que pretende relacionar o crescimento pessoal à vida pública.

Nas propostas de ensino discutidas pesquisa-ação e prática problematizadora, os espaços de fala são formas encontradas para promover o ator social na sua autonomia. Revelam uma tentativa de libertar o sujeito sócio historicamente oprimido por uma educação (des)corporificada e mercantil. Com inúmeros avanços já

alcançados, como as políticas de cotas raciais e as legislações em favor do público LGBTTT+(lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e a todas as outras que fazem parte da realidade social, até mesmo àquelas que podem vir a aparecer em um futuro imprevisível), o respeito às diferenças passaram a fazer parte do contexto social da massa. Tudo é resultado do diálogo mantido entre a educação e o ensino crítico nas universidades, reverberando nas salas de aula do ensino público.

3 Reflexos do Projeto de Lei Escola Sem Partido nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa

O autor do Projeto de Lei, doravante PL, nº 193/2016, o ex-Deputado Federal e ex-Senador da República Magno Pereira Malta, do Espírito Santo, atualmente sem mandato, é pastor evangélico e militante contra direitos LGBTTT+. Em 2007, votou contra o PL 122/2006 da então deputada Iara Bernardi - SP. Na contramão dos princípios morais por ele defendidos, encontra-se sob investigação jurisdicional em trânsito até a data deste artigo, sob acusação de tortura e falso testemunho no caso da prisão de um cobrador de ônibus, alegando prática de abuso sexual. O PL apresentado pelo ex-senador, denominado de Escola Sem Partido (ESP), objetiva incluir alterações nas diretrizes e bases da educação. O projeto em discussão suscitou várias divergências, que vão desde a sua elaboração e execução, até a sua constitucionalidade, que foi acolhida pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso. Apesar disso, a proposta segue em discussão para aprovação no Legislativo.

Além desse PL, muitos outros projetos foram apresentados anteriormente, alguns na Câmara dos Deputados, outros no próprio Senado Federal. O primeiro texto e movimento do ESC surge em 2004, elaborado por Miguel Nagib, Procurador paulista, seguido por outros, que passaram por muitas alterações, cujo fio condutor é a ideia de neutralidade no ensino. É importante dar atenção à suposta neutralidade proposta no PL da ESP. Seria ele um projeto abstrato e neutro ou apenas uma forma de impor uma ideologia dominante?

Segundo Manhas (2016), os idealizadores do Movimento Escola sem Partido advogam em favor de uma neutralidade do ensino, afirmando que não há vinculação partidária. Apesar disso, a autora entende que é uma tentativa clara de

retroação aos anos de dominação de uma classe elitizada sobre as minorias marginalizadas, negando, assim, a suposta neutralidade.

Ainda a esse respeito, partilhamos do pensamento de Bakhtin (2011), para quem todo ato discursivo se revela impregnado de valores, quer sejam teóricos, pessoais, políticos ou culturais.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões com interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia adia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias (BAKHTIN, 2011, p. 300).

A visão que Bakhtin apresenta no trecho citado é pertinente ao Movimento Escola sem Partido, sobretudo no plano das ideias. O que se vê não é um projeto de lei neutro e democrático, mas, sim, uma forma de vender uma ideologia elitizada e vertical. Em outras palavras, ao questionar uma das ideologias presentes nos espaços escolares, o autor do PL busca instaurar, por meio de lei, outra ideologia. Assim, silencia-se uma ideologia fluída, que ressoa diversas vozes, para impor uma ideologia uni vocal, cujo propósito é a exclusão. Tais ideias dialogam com uma elite específica, conservadora, mercantil e antidemocrática.

A proposta se estrutura em seis requisitos básicos, os "deveres do professor", os quais deverão ser seguidos pelos educadores em sala de aula, havendo penalização nos casos em que forem descumpridos. A partir de agora, este estudo buscará dialogar com cada um dos itens do PL, identificando as suas implicações para as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa no contexto atual da educação.

Antes de tudo, é importante indicar que todas as partes que forem citadas deste projeto acerca do ESP foram retiradas do próprio suporte *online* que apresenta a ideia, o *site*<<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Quando se acessa a página, logo de início o que se vê é um cartaz apresentando os deveres dos professores em sala de aula. Há, inclusive, detalhamentos técnicos sobre a formatação do cartaz.

Figura 1: Cartaz do Projeto de Lei Escola Sem Partido



Fonte: Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

O primeiro dever se refere a uma suposta ideia de “doutrinação”, que, segundo os defensores do movimento, estaria sendo imposta aos alunos, por estarem em situação de susceptibilidade. Pensar no cerceamento do professor, principalmente no que se refere às suas opiniões, é algo muito grave. Os espaços de fala representam uma das questões mais importantes para o educador em língua inglesa do século XXI. São espaços democráticos de múltiplas vozes. Essa característica se concretiza no dialogismo e na

relação professor/aluno. Assim, é problemático pensar na possibilidade do ensino sem diálogo.

Retomando Bakhtin, esse item se mostra inviável, pois não há neutralidade nos discursos, sejam eles verbais ou não, e cercear o dizer é uma forma de se expressar. O ato de dizer é sócio historicamente marcado, pois não se fala do nada, nem se fala para ninguém. Talvez a privação do educador seja uma das questões que mais podem trazer prejuízos para o ensino e para a aprendizagem dos alunos, além de prejudicar desmedidamente a formação dos professores, especialmente por não se poder trabalhar a condição política, social e crítica do ser humano.

Um ponto importante: a pesquisa-ação, uma estratégia investigativa que tem crescido muito entre os professores de língua inglesa, é algo que depende da prática dialógica e do confronto democrático de ideias. De que outra forma seria possível produzir pontos de vistas senão nas contradições? Segundo Elliott (1990 *apud* FRANCISCHETT, 1999), a pesquisa-ação consiste no estudo de uma situação social e tem o objetivo de trazer melhorias para o grupo, pois é uma prática de reflexão social. Assim, entende-se que a proposta do projeto de lei em análise é inadequada, tendo em vista os objetivos dos planos educacionais para os professores de língua inglesa.

O segundo ponto traz o seguinte dever: “O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão das suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas”. A nosso ver, isso cria uma proibição aos educadores de incentivar os alunos a agirem como cidadãos. Alguns dicionários definem cidadão como o indivíduo com direitos e deveres como ser social.

Ao se negar a possibilidade de leituras partidárias plurais, ao se afastar a possibilidade de manifestação em situações de injustiças sociais, há uma ruptura com a Constituição Federal, no que diz respeito à garantia dos direitos fundamentais do indivíduo, especialmente dos princípios educacionais, garantia prevista nos artigos 205 e 206, inciso III:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Os artigos citados se relacionam a outros para garantir respeito na formação de um ser com base na ética e na sua consciência social, visto que, nos últimos quarenta anos, houve grandes avanços nas propostas críticas e reflexivas de ensino.

Dessa maneira, pensar em um ensino decodificado, mecânico e desconectado da realidade concreta se torna um desafio. O grande Paulo Freire (1987, p.33) tece uma crítica rigorosa à educação tecnicista: “[...] o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Assim, o objetivo da educação mercantil que parece receber apoio do ESP se resume à seguinte proposição: “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

O item três determina: “O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos políticos e passeatas”. Contrariamente a esse dever, o educador e pesquisador Paulo Freire afirma:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (1987, p.44).

Falar de educação é falar em plano macrossocial de agência. Para que isso ocorra, é preciso tratar de temáticas alicerçadas nas injustiças, nos problemas e nas controvérsias da realidade concreta nas aulas de língua inglesa. Atualmente isso tem acontecido, por exemplo, numa aula que busca trabalhar com o tema *Family*. Impedir que os alunos entrem em contato com os vários arranjos familiares seria, acima de tudo, um veto à realidade concreta. Como resultado, o ensino seria ineficiente e incoerente; ao contrário, tratar de questões relativas à ordem social é apresentar a complexidade rizomática do mundo. A essa necessidade de falar das realidades, dos problemas, de injustiças, das tensões em sala de aula, é o que Paulo Freire chama de “pronunciar o mundo”.

Conhecer as incoerências induz involuntariamente à *práxis*, ou seja, é a partir dos atos enunciativos que o sujeito manifesta as suas ações no mundo. Desse modo, o item três se revela nocivo, até mesmo incoerente dentro do programa de Educação reflexiva, justamente por não se sustentar, tendo em vista que todo dizer está revestido de sentido ideológico e, como tal, conduz o indivíduo à própria ação social.

O quarto ponto traz o seguinte: “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. Isso quer dizer que o educador não deverá emitir juízos de valor, muito menos verticalizar os acontecimentos, fatos históricos ou situações de qualquer ordem, sociais ou culturais. Nesse sentido, as deformidades sociais historicamente cometidas pela e contra a humanidade serão tratadas da mesma forma, não merecendo opiniões e juízos de valor.

Desse modo, a sociedade periférica sofreria grandes danos, sua representação seria descartada, pois o sistema educacional brasileiro é produto de muitas falhas na sua construção. Além disso, a proposta se revela rasa, talvez pelo fato de não apresentar mais detalhadamente o modo como devem ser feitas as discussões.

Portanto, o que se pode inferir é que o PL sugere apenas uma aula expositiva sem qualquer margem para apresentação de ideias e diálogos. Nessa perspectiva de privação do pensamento crítico-reflexivo, o que se espera é um aluno (des)corporificado, neutro e inábil para as dificuldades da macrossociedade. Surge, então, outra dificuldade: fora da escola o aluno encontrará mecanismos ideológicos fortemente preparados para impor suas convicções, sua “ética” e seus valores morais. A doutrinação é considerada um ato exclusivo dos educadores, de acordo com o conteúdo do projeto de lei, sendo descartado todo trabalho feito por diversas instituições reconhecidas socialmente.

A quinta regra à qual deverá se submeter o educador pode ser descrita como uma forma inerte da formação moral do aluno, reservada unicamente ao meio familiar. Conceber o sujeito na constituição monológica consiste em anacronismo cartesiano, que enxergava o indivíduo na sua figura de unicidade, um ser adâmico e de origem da própria razão. Todas as realizações epistemológicas educacionais dos últimos quarenta anos se direcionam a uma pluralidade constitutiva do indivíduo.

No mundo atual, o sujeito se insere em um diálogo complexo de relações que coexistem para construí-lo. Fernandes (2008, p.24) resume bem a ideia de sujeito na concepção do século XXI: “A voz deste sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de suas vozes ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio histórico”.

A escola exerce importante função na formação social de seus alunos. Ao longo do

tempo, houve uma ruptura no modo mecânico de compreender o ensino. A formação moral é uma das experiências existenciais às quais o ser se submete, juntamente a tantas outras, e promover a formação moral é um dever da escola. Portanto, uma aula reflexiva de inglês, além de ensinar língua, promove a troca de saberes de diferentes culturas e múltiplos olhares sobre elas, logo também apresenta a diversidade e, por conseguinte, o respeito.

A esse respeito, sobre o dever moral de se ensinar, Libâneo (2003, p. 8 *apud* WELCHEN; OLIVEIRA, 2013, p. 20) argumenta:

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultantes da definição do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores éticos humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

No último dever imposto aos professores, eles próprios devem ser os guardiões de tais mandamentos nas situações em que terceiros decidam intervir de alguma forma. É uma maneira de delegar total responsabilidade da neutralidade do ensino ao professor, pois, além de conter suas ideias, o professor ainda tem a responsabilidade de impedir que terceiros rompam com os mandamentos estabelecidos.

4 Considerações finais

O objetivo principal deste estudo foi mostrar como o Projeto de Lei Escola sem Partido interfere nas práticas educacionais dos professores de língua inglesa no contexto do século XXI. As discussões e apontamentos teóricos serviram para ratificar nossas dúvidas iniciais de que o mencionado PL irá prejudicar o ensino de língua inglesa nas escolas, pois limitará as práticas educacionais em muitos aspectos, como discussões, interação e aproximação, por exemplo.

É importante dizer que, mesmo que o projeto não seja aprovado, este estudo serve como alerta a respeito do período que estamos vivendo, servindo para futuros aprofundamentos reflexivos, inclusive por meio de outras pesquisas. Ao menos cogitar a privação de liberdade dos educadores em sala de aula poderia se configurar como um

anacronismo ditatorial, em que tudo é constantemente vigiado e punido. Contrariando essa ideia, temos visto, nas últimas décadas, inúmeras ações dentro das salas de aula cujo compromisso único é a promoção de uma sociedade mais consciente, justa e humana.

Nesses últimos anos, os avanços na educação não foram apenas para os alunos, o professor de inglês também recebeu influências positivas, haja vista que atualmente está se configurando a sua identidade como um agente político capaz de exercer expressividade na vida social dos seus alunos. A ideia de mero transmissor de conhecimento se alargou e trouxe contribuições para se desenhar a imagem de um professor como educador e orientador de possibilidades. Mais do que isso, uma figura importante que colabora para promover a existência dos alunos como indivíduos autônomos, capazes de agenciar suas próprias vidas em sociedade.

Com todos os avanços no ensino de língua inglesa, a configuração da imagem do professor de língua estrangeira, a função social da escola, a aproximação das culturas, a tecnologia no dia a dia das pessoas, bem como sua expansão no comércio, no turismo, enfim, na globalização, não é possível imaginar um ensino que se submeta à censura e à limitação. Que as reflexões feitas neste artigo possam contribuir para mais trabalhos com o objetivo de apontar opacidades e inconsistências de projetos de leis irrelevantes e ineficientes no que se refere a uma educação com proposta crítica, como o aqui discutido.

Acreditamos que as considerações ora apresentadas de forma alguma têm caráter conclusivo com o objetivo de esgotar possibilidades interpretativas e reflexivas sobre o assunto. A intenção é que o leitor compreenda, que a perspectiva neste estudo buscou apresentar com maior evidência as implicações negativas do projeto de lei Escola Sem Partido para prática pedagógica do professor de língua inglesa, diante do atual contexto histórico e social do sistema de ensino.

5 Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 2005.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. *In*:. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 07 nov. 2018.

BORGES, L. Mudanças no mundo do trabalho, mudanças na educação. *Revista Contemporânea de educação*, v. 05, n. 09, 2010. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1607/1455> Acesso em: 16 mar. 2020.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, v.11, n.34, p.885-911 Curitiba, set./dez. 2011.

CHIMENTI, M. C.C.; LINS, H. A. de M. Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10909/9813>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

FERNANDES, C. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REI- Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FRANCISCHETT, M. N. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, PR, v. 3, n. 01, p.167-176, 1999. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/7478/5529>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo Hoje, V. 21).

.Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H.A **escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que “Escola sem partido”. *In: A ideologia do movimento Escola sem Partido*: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ONU. **Brasil está entre os cinco países mais desiguais, diz estudo da ONU**. 2018. Disponível em:

<<https://nacoesunidas.org/brasil-esta-entre-os-cinco-paises-mais-desiguais-diz-estudo-de-centro-da-onu/>> Acesso em: 13 ago 2019

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. In: **The politics of pedagogy**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 287.

TÍLIO, R. **Ensino crítico de língua**: *afinal, o que é ensinar criticamente?* In: JESUS, D, M, DE; ZALIN-VESZ, F e CARBONIERI, D. (Orgs). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

WELCHEN, D.; OLIVEIRA, M. M.C. A formação de valores no ambiente escolar. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, SC, v. 4, n. 1, p. 19-30, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/2683/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.