

POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO *

Enio de OLIVEIRA

RESUMO *Este trabalho reflete sobre os direcionamentos políticos do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas estaduais de ensinos fundamental e médio de São Paulo.*

Como fundamentação teórica para a construção deste trabalho nos apoiamos nos estudos desenvolvidos pela Análise de Discurso de linha francesa e brasileira, uma vez que partimos do pressuposto de que não há como analisar as questões políticas do ensino de línguas estrangeiras sem considerar postulados teóricos que tragam à baila as noções de discurso, sujeito, ideologia e história.

A parte empírica da dissertação é constituída por quatro diferentes corpora, sendo eles: as experiências do próprio autor, que leciona inglês em uma escola pública de ensino médio em Campinas; um documento de proposta de uma escola de inglês de iniciativa privada (instituto de idiomas) enviada a uma escola pública; o relato de professores de inglês que participaram de um curso de extensão - oferecido na Unicamp -, lecionado pelo autor deste trabalho e, por último, um documento encontrado no site do MEC, intitulado “Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América”. Por questão de espaço não traremos todas as análises elaboradas para este artigo.

Por apresentar uma análise de quatro corpora de pesquisa, podemos afirmar que nossa dissertação reflete consubstancialmente sobre um mesmo direcionamento político que permeia diferentes lugares discursivos, a partir dos quais o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de São Paulo é dito.

ABSTRACT *The purpose of this master’s dissertation is to examine the politics of teaching English as a Foreign Language in public elementary and secondary schools in the state of São Paulo, Brazil.*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 02 de abril de 2003, sob a orientação da Profª. Drª. Carmen Zink Bolognini.

This study is based on the theoretical underpinnings of discourse analysis. We argue that there is no possibility of analyzing the political issues concerned about the teaching of English as a Foreign Language without considering the studies that bring up for discussion the notions of discourse, subjects, ideology and history.

The empirical part of this work consists of four different corpora as the following: (i) the author's personal experience as a teacher of English in a public secondary school in the city of Campinas, São Paulo, Brazil; (ii) an analysis of the oral discourse of Brazilian teachers of English who participated in an extension course at the State University of Campinas (UNICAMP) taught by the author of this study; (iii) an analysis of a written proposal for a partnership submitted by a private English language institute to a public school; and (iv) a letter of intent retrieved from the internet with the title "Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América".

The confrontation and analyses of the oral and written data lead us to conclude that all the discourses dealing with English language teaching in São Paulo schools are highly political and ideological spaces.

1. PROPOSTA (IN)DECENTE

Este trabalho será desenvolvido tendo como corpus de análise a proposta de uma instituição privada (doravante IP), que lida com o ensino de inglês, enviada a uma escola pública estadual de ensino médio (doravante EP).

Segundo consta do Projeto Pedagógico da escola em pesquisa, a EP é uma escola que, por oferecer apenas o Ensino Médio, atende majoritariamente a um corpo discente de faixa etária de 16 a 20 anos e atrai a atenção das mais diferentes instituições, de modo que os murais da EP permanecem preenchidos por propagandas de cursos, shows, palestras etc. durante todo o ano letivo.

É senso comum afirmarmos que, neste mundo capitalista em que vivemos, cuja máxima que orienta os lucros e minimiza as perdas é a célebre divisa "*business is business*" e que "*a propaganda é a alma do negócio*", tem-se como pressuposto que ganha mais quem dispor de mais contatos e tiver bons recursos "retóricos" para convencer o outro. Isso funciona como um efeito de pé-construído que P. Henry (apud Pêcheux, 1988 : 99) define como o termo para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado. Atendendo a essas leis do mundo da propaganda que funcionam como pré-construído, a IP divulga seus cursos de inglês em uma instituição que já lida com o ensino de inglês, mas que não se caracteriza como uma concorrente.

Realizaremos, a partir de agora, uma análise da proposta de convênio da IP enviada a EP, que se intitula: "*Termo de Compromisso de Prestação de Serviços e*

Concessãõ de Vagas a (EP)". O objetivo de nossa análise é aprofundar nossas reflexões sobre as questões políticas do ensino de inglês nas escolas públicas de São Paulo, e por meio da descrição e interpretação do funcionamento da proposta, explicitar os mecanismos dos processos de significação sobre as posições da EP e da IP.

Para a Análise de Discurso, o sentido se dá por uma filiação de significados, de enunciados, de forma que torna-se possível, por meio dos trabalhos com as paráfrases, sinonímias, relação do dito e do não dito dos professores com a proposta da IP, analisar os processos de construção dos sentidos que permeiam a relação entre a IP e a EP.

Há na análise de discurso, segundo Orlandi (2001:23), necessidade de uma passagem da noção de "função" à de "funcionamento" (sendo que esta nos permite encontrar as regularidades), e da construção de um dispositivo analítico baseado na noção de efeito metafórico. A noção de funcionamento discursivo permite que o analista possa trabalhar não somente com o que as partes significam, mas com as regras que tornam possíveis qualquer parte.

A definição de efeito metafórico situa a questão do funcionamento face à articulação entre língua e discurso. O efeito metafórico, segundo Pêcheux (1969), é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, observando-se que este deslizamento de sentidos entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y.

A proposta a ser analisada se inicia de uma forma já conhecida pelos alunos brasileiros, constantemente expostos a promoções de escolas de inglês, de informática, etc.

"A IP tem o prazer de convidar os alunos desta escola a participarem dos cursos de INGLÊS".

É construído um enunciado que nos remete ao estabelecimento de uma relação com a fala de apresentadores de espetáculos. Um enunciado que traz em si as felicidades e os prazeres que podem ser encontrados em ambientes que proporcionam divertimento a um dado público, em nosso caso, na IP em questão.

Lembramos que Orlandi (op. cit.) define interdiscurso como o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer ¹. Assim sendo, o enunciado *"temos o prazer em convidar"* remete a uma memória histórica que, pela sua repetição em outras discursividades, acaba produzindo efeitos no funcionamento discursivo da proposta da IP.

¹ O interdiscurso consiste em "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (...) O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada." (cf. Orlandi, 1999: 31)

A IP estrutura seu o enunciado submetendo-se à discursividade cujos sentidos significam os cursos de inglês como espaços onde os alunos se divertem o tempo todo, onde o professor cumpre o papel de animador, onde as coerções/contradições que constituem a relação professor-aluno não existem e um lugar em que se tem o “efeito de ilusão” de que se fala a mesma língua. Destarte, a escola *tem o prazer de convidar* o aluno a participar de suas aulas e o aluno deve pagar para ver o espetáculo, para ser um espectador e nunca um protagonista.

Podemos afirmar que as imagens que a IP tem sobre o ensino de inglês oferecido pela EP é o que legitima os representantes da IP a enviar uma proposta a EP, uma vez que se considerarmos que as duas instituições ensinam a língua inglesa e se estas imagens que a IP tem da EP não fossem legitimadas, não haveria a possibilidade de se pensar em tal sentido. Seriam ilegítimas.

No enunciado acima, podemos perceber que a IP parte do pressuposto de que os alunos da EP não aprendem inglês na própria EP, e decide então convidá-los a participarem de um curso de inglês. Esses pressupostos são determinados historicamente pelo discurso de que não se ensina e não se aprende inglês em escolas públicas, restando aos alunos o dever de procurar por um curso particular de inglês. Por este motivo, a proposta da IP não é vista como um ato que colocaria as instituições IP e EP em estado de disputa.

A relação do dito com o não dito presente no enunciado “*A IP tem o prazer de convidá-los*” exemplifica a relação da IP e EP com a historicidade discursiva da construção do poder-dizer. Este poder-dizer, atestado pelo discurso, (Orlandi op. cit.) coloca a IP em uma posição habilitada a fazer a proposta à EP e não o contrário. Há, aí, o sentido histórico sedimentado, já naturalizado, em nossa sociedade de que não se ensina inglês em EPs.

A direção da EP solicita que os representantes da IP apresentem as estrutura e metodologia de ensino da IP. Vimos, como citado anteriormente, que são eleitos importantes fatores como metodologia de ensino, material didático, recursos tecnológicos em detrimento das questões políticas, desta forma, veremos que é sobre esses argumentos se funda a proposta da IP.

Segue abaixo a proposta da IP:

- *Salas amplas e confortáveis (turmas com 8/10 alunos);*
- *Áudio e vídeo em todas as salas;*
- *Programa dividido em quatro módulos de seis meses cada;*
- *Corpo docente formado por professores capacitados para exercerem a função de educadores.*
- *Plantão tira-dúvidas, para que o aluno solucione suas dúvidas, tanto das aulas como assunto fora de aula;*
- *Metodologia dinâmica e expositiva com a participação direta do aluno, onde a teoria e prática caminham juntos, alcançando o aprendizado em menos tempo e de forma efetiva.*

No quadro acima, estão listados os tópicos que delineiam as características da IP e, simultaneamente, constroem um imaginário sobre a escola pública e o seu ensino de inglês. A direção dos sentidos, construída pela seqüência dos enunciados, apresenta o problema em que o ensino de inglês na EP se constitui, problema este que deve ser sanado pela IP, que se enuncia como aquela capaz de diagnosticá-lo. É pelo deslizamento de sentidos produzido pelo funcionamento discursivo da proposta da IP é que podemos afirmar que a EP é significada como uma instituição que não ensina/aprende a língua inglesa.

No primeiro enunciado, “*Salas amplas e confortáveis (turmas com 8/10 alunos)*”, notamos que a IP se baseia em uma reivindicação dos próprios professores de escolas públicas. Ao afirmar que suas salas são amplas e confortáveis com, no máximo, dez alunos por sala, a IP faz significar, naquilo que não é dito, mas que, contraditoriamente, significa, que nas escolas públicas as salas de aula são “*superlotadas* e, desta forma, os alunos não aprendem e os professores não ensinam”.

Segundo o enunciado na IP não há este “problema”, pois as salas de aula são “*amplas e confortáveis*”, estruturadas de forma a atender o máximo possível as necessidades dos alunos.

A escolha do léxico “*amplas*”, para adjetivar as salas de aula da IP, se baseia no grande número de alunos que compõem as salas de aula na escola pública. Vemos, assim que a IP se propõe a resolver o problema da “*superlotação*” das salas de aula da EP. Os léxicos “*confortáveis*”, referindo-se às salas de aula da IP, diz que as salas de aula das escolas públicas não o são.

No segundo enunciado, “*áudio e vídeo em todas as salas*”, podemos notar a presença da discursividade tecnocrata. Enunciando de tal posição discursiva, a IP direciona aos recursos tecnológicos um estatuto que os faz ocupar um lugar de destaque nas relações de ensino/aprendizado. Presenciamos, no enunciado “*áudio e vídeo em todas as salas*” uma concepção de ensino que se volta para a utilização de recursos tecnológicos de forma a priorizar os processos que se apóiam em um modelo ideal e perfeito de aprender inglês. Tal concepção nega a possibilidade de se inventarem outras formas de produção de conhecimento sobre a língua e impõe uma forma de ensinar/aprender inglês que desconsidera os diversos ritmos e diversidades dos sujeitos modernos.

Diferentemente da EP, que não dispõe de vídeos e áudios em todas as salas, a IP apresenta ao aluno uma louvação aos recursos tecnológicos. Pois para os alunos da EP, que significam a partir de um gesto de interpretação gerenciado pelas instituições privadas, para aprender a falar inglês, eles devem ver e ouvir os estrangeiros falarem em seus contextos de produção linguística. Devem assistir a filmes em vídeo e DVD, aprender inglês com o auxílio de *Cd-rom*, uso da internet, uso de *softwares*, etc.

Subjaz a este enunciado o desejo de uniformização dos cursos de inglês. Uniformização esta que se materializa na vigilância dos passos do professor, no

controle dos conteúdos vistos em salas de aula e em um comprometimento incondicional do professor e dos alunos a um plano de ensino. Não, há, portanto, espaço para o fracasso. Todos devem aprender, pois os recursos tecnológicos estão à disposição de todos. A IP se caracteriza, segundo a análise deste enunciado, como um espaço privilegiado para o manuseio dos recursos tecnológicos. Ensina/aprende-se a língua inglesa via uso de tecnologia.

Perante análise do enunciado “*Programa dividido em quatro módulos de seis meses cada*” podemos afirmar que a escolha do léxico “*módulo*” põe em funcionamento o sentido que se tem do aprendizado de inglês na EP. De acordo com a estruturação dos cursos da IP, ela será capaz de proporcionar ao aluno um aprendizado da língua inglesa em apenas dois anos, sendo que nas escolas públicas demoram-se oito anos.

Um efeito de sentido gerado por um programa que se propõe a fazer em 2 anos é aquele que incita o aluno a duvidar da validade em frequentar, durante oito anos, as aulas da escola pública. Este efeito de sentido acaba por cristalizar a imagem que o aluno tem do ensino de inglês na escola pública. Podemos dizer que são enunciados como estes que instituem as formações imaginárias da escola pública perante a população. O ensino de inglês na EP é, desta forma, significado pela IP.

A EP, enquanto instituição em que se leciona inglês, não fala de si, não faz propagandas de seu ensino, não chama os alunos para estudarem inglês. Ela se coloca à margem do ensino de inglês, se emudece. É, porém, falada pela IP. Esta última fala do ensino de inglês realizado na EP para que esta não signifique fora dos sentidos necessários para a construção de uma imagem de ensino de inglês em que a EP não conta.

Outra “qualidade” apresentada pela IP em sua proposta é “*corpo docente formado por professores capacitados para exercerem a função de educadores*”. Na observação da materialidade lingüística, podemos afirmar que a imagem que a IP tem dos professores de inglês da EP é que possibilita a afirmação de que a IP tem um corpo docente capacitado.

Para a IP, os professores da EP não são capacitados, não podem, portanto, ensinar inglês, pois não o sabem. O fato de a IP apresentar uma proposta a uma escola pública demonstra que o discurso da IP está inserido em uma formação discursiva constituída por sentidos histórico-ideológicos que têm como característica a descrença na EP.

Este enunciado transfere todas as falhas que se presenciam no ensino de inglês realizado na EP aos professores, pois há o estabelecimento de uma região de sentido na qual os professores de inglês da IP são significados como aqueles que não sabem falar inglês. Os professores da IP, além de serem significados como aqueles que sabem falar inglês, também são ditos como habilitados a exercerem a função de educadores. Seja lá o que for isso para a IP.

É construída uma imagem do aluno de EP que ainda não aprendeu a falar inglês, e do professor de EP, incapaz de ensinar. No embate com essas imagens resta

apontar a responsabilidade do fracasso percebido no ensino/aprendizado de inglês. Há, nessa formulação de sentidos, um direcionamento do problema do ensino de inglês para a imagem do professor de EP. O problema passa a ser o professor. O que a IP faz é mapear o problema do ensino de inglês, e assim, se apresenta como a única capaz de resolver este problema com o oferecimento de um curso lecionado por “*professores capacitados*”.

A IP textualiza o lugar do professor da EP como o responsável pelo fracasso do ensino de inglês. O professor da EP, que é dito como não-qualificado, é a prova inquestionável da existência de um problema com o ensino de inglês.

O que nos interessa não é apenas o fato de a IP formular este tipo de enunciado, mas sim os efeitos de sentidos que este enunciado causa. Interessa-nos analisar o processo de constituição das formações imaginárias dos alunos e professores da escola pública. Os alunos da EP, ao entrarem em contato com enunciados que vinculam o sentido que os professores da EP não são capacitados a lecionarem inglês, são constituídos de forma a não aceitarem as ações de seus professores, ou mesmo questionarem suas afirmações baseando-se em explicações dadas por professores de instituições privadas. Desencadeia-se, assim, um processo de re-significação da imagem do professor de inglês de escolas públicas. O professor de inglês passa, então, a não ter o respaldo da instituição escolar, uma vez que não sabe ensinar o que se supõe que saiba. O discurso da IP, desta forma, constitui sentido sobre o professor da EP.

Na medida em que é também constitutiva e propagadora de imaginário, a IP serve de referencial para a produção de identidade do professor de inglês em EPs. As IPs produzem sentidos que constroem identidades, produzindo o professor de EPs como sujeito de um determinado discurso. Um discurso que lhe aloca a posição daquele que não saber ensinar inglês.

2. MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO – OFICIALIZAÇÃO DE UM DISCURSO E LEGALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA

Esta parte do trabalho será desenvolvida tendo como corpus de análise o documento intitulado “*Memorando de Entendimento sobre Educação entre o governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*”, assinado entre o Brasil e os EUA.

O Memorando de Entendimento sobre Educação foi feito em outubro de 1997 e suas atividades foram programadas para que prosseguissem até 31 de dezembro de 1999, sendo automaticamente prorrogada por períodos de dois anos, a menos que uma das Partes do Acordo notificasse a outra, por escrito, sobre seu desejo de terminá-lo, até o dia 30 de junho de 1999, ou 6 (seis) meses antes que uma das

Partes pretendesse cessar com a cooperação prevista no Memorando de Entendimento.

Nosso contato inicial com o documento, presente no site do MEC, não foi proposital ou mesmo recomendado. Estávamos dando uma olhadela no site do MEC e, por acaso, encontramos o Acordo. A leitura do texto acabou enraizando em nós uma inquietação profunda, que nos levou a desenvolver uma análise e trazer para a discussão com alguns companheiros da universidade. Memorando de Entendimento souou-nos como uma re-edição dos 12 acordos MEC-USAID.² Como sabemos, os acordos MEC-USAID foram profundamente discutidos e negados por toda uma geração de intelectuais comprometidos com a educação realizada no Brasil.

Procuramos, então, nos comunicarmos com o MEC, via e-mail, para obtermos informações sobre data de publicação no Diário Oficial da União, local de difusão e divulgação deste documento, grupos de discussão e validação do documento. Porém tudo em vão: não conseguimos saber se este documento foi publicado em Diário Oficial.

Tentamos nos comunicar, via e-mail, com a embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Essa tentativa foi mal sucedida, pois dos inúmeros e-mails que mandamos apenas um foi laconicamente respondido e fomos aconselhados a entrar em contato com o MEC.

Recorremos, então, a Diretoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas para relatarmos a visibilidade da circulação do documento, e nossa indagação inicial foi compartilhada com os supervisores de ensino que nos atenderam. Eles também não conheciam o documento.

Portanto, podemos afirmar que o documento se apresenta como um lugar visível para a materialização de um discurso que funciona invisivelmente, tanto para os órgãos de ensino quanto para pesquisadores e professores que se interessam por questões políticas de ensino de inglês como língua estrangeira.

Usamos a expressão invisibilidade, pois, embora o documento seja facilmente acessado na internet, não houve uma discussão ampla em que estivessem presentes educadores, pesquisadores, estudantes, etc. O documento está no *site* do MEC. É tornado público, mas sua elaboração e desenvolvimento não foram amplamente divulgados.

O Memorando de Entendimento é dividido em duas partes. A primeira delas é constituída por um texto de característica jurídica, em que é estabelecido um encadeamento lingüístico constitutivo do discurso jurídico, que funciona por meio das projeções dos objetivos de ambas as Partes, que, como a carta assinada pelos presidentes do Brasil e dos EUA tenta mostrar, são direcionadas para o mesmo

² Pela expressão MEC-USAID ficaram conhecidos diversos acordos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), datados de junho de 1964 a janeiro de 1968, que so vieram a se tornar públicos em novembro de 1966, e que visavam a reforma educacional brasileira.

propósito: fazer com que o Memorando seja assinado e posto em prática. A segunda parte é composta por uma carta, escrita em primeira pessoa do plural, que traz à tona a voz discursiva dos presidentes do Brasil e dos Estados Unidos alocados em um mesmo lugar discursivo, que é estrategicamente forjado visando à aceitação do Acordo.

O documento inicia resgatando os objetivos estabelecidos pelo “*Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio*”, que entrou em vigor em 1966, e pelo acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre *Cooperação em Ciência e Tecnologia*, que entrou em vigor em 1986.

O que nos interessa analisar neste acordo são as marcas discursivas, fortemente presentes no texto, que refletem e refratam uma concepção marcadamente tecnocrática e privatista para a educação, uma concepção que permeia os meandros das medidas políticas do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No parágrafo 2 do Memorando, as partes envolvidas no acordo afirmam tencionar a:

a-estimular e facilitar relações mais estreitas (...) estabelecimentos do setor privado (grifo nosso) com interesse na área da educação nos dois países.

b-dar ênfase aos seguintes temas: uso efetivo de tecnologias em educação, incentivo da família, da comunidade e do setor empresarial na área da educação. (grifo nosso)

A utilização dos termos *estimular e facilitar*, referindo-se a presença do setor privado com interesse na educação, revela que, no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, há uma certa relutância, dada na história das lutas de estudantes, professores e intelectuais, em responsabilizar o setor privado pela educação. Este acordo visa, então, uma reescrita desta história. Visa re-posicionar a participação do setor privado no campo de educação no Brasil.

Sabe-se, também, que a relação do setor privado com a educação é significada de diferentes formas nos Estados Unidos e no Brasil. No Brasil, é recente a aparição de instituições privadas que trabalham seriamente no campo da educação; por outro lado, os Estados Unidos, já há muito tempo, contam com a presença do setor privado em seu sistema de ensino. Esta diferença existente entre os dois países, no que tange à relação entre setor privado e educação, já mostra que os dois países não são tão parecidos como fora apresentado na carta que será analisada logo em seguida.

É importante lembrar que as ações de *estimular e facilitar* o estabelecimento do setor privado no ensino de inglês no Brasil têm, como principal objetivo, legitimar e facilitar a circulação das empresas americanas que atuam no Brasil, e garantir um mercado consumidor para os materiais didáticos e metodologias

americanas de ensino de línguas no Brasil. No entanto, o enunciado é elaborado de tal forma a permitir que se argumente em prol de uma igualdade. Como se fossem criadas portas para empresários brasileiros abrirem escolas nos EUA para o ensino de português

Note-se que o adjetivo *efetivo*, utilizado juntamente à locução substantiva *uso de tecnologias*, demonstra que, ainda que o Brasil possa usar recursos tecnológicos em seu sistema educacional, não o faz de maneira adequada, de maneira efetiva. É preciso, então, que o Brasil assine o acordo com os EUA, para que possa realmente utilizar tecnologia no processo educativo.

Subjaz a este enunciado o sentido de que o Brasil precisa investir mais verbas na aquisição de recursos tecnológicos para a educação, sendo que para realizar tal façanha receberá ajuda de seu aliado, que por sua parte facilitará a venda de recursos tecnológicos para o Brasil. O sentido deste enunciado é a garantia de um mercado consumidor para os produtos tecnológicos produzidos pelos Estados Unidos.

O uso efetivo de recursos tecnológicos também facilita o afastamento progressivo do discurso do professor em sala de aula. Desta forma, à medida que o sistema de ensino brasileiro for se modernizando e utilizando efetivamente os recursos tecnológicos de ponta, serão sanados os problemas que representam os professores. Resta, desta maneira, ao professor, ligar e desligar os aparelhos tecnológicos e tirar dúvidas sobre o uso dos equipamentos.

Uma recente ação promovida pela política educacional brasileira, especificamente a paulista, é fazer com que a família e a comunidade compareçam à escola para trabalharem como voluntários. Há uma veiculação fortemente patrocinada pela rede TV-Globo, intitulada Amigos da Escola, que prega a necessidade de que os pais dos alunos compareçam às escolas, prestem serviços à comunidade, fazendo o que melhor souberem, para construir uma escola bonita e bem estruturada para seus filhos.

Ora, não nos posicionamos contra a presença da família na escola, pois vários são os estudos que provam que quanto maior o envolvimento dos pais com a vida escolar de seus filhos, maior o aproveitamento dos alunos, mas apregoar que as famílias e comunidades devam cuidar da manutenção dos prédios, devam se envolver em ações que devem ser realizadas por profissionais remunerados e assumir um papel que, no Brasil, é destinado ao estado, é desconsiderar uma série de fatores que constituem as escolas públicas do Brasil.

Este discurso de família e comunidade na escola também se encontra presente no Memorando. Com esta afirmação não queremos dizer que o Memorando foi lido pela TV Globo, ou mesmo pelos formuladores da política educacional paulista. Não foi preciso. Não é preciso, pois fazem parte de uma mesma formação discursiva. Uma formação discursiva que prega a descentralização do estado e a transferência de responsabilidades sobre a educação para o setor privado e para as comunidades.

Orlandi (2000; 43) define formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma

conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentidos que não o sejam. Tudo o que é dito tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não é da essência das palavras, mas da discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. É partindo de tais pressupostos teóricos que podemos afirmar que o Memorando de Entendimento, a criação de programas como Amigos da Escola e a proposta de convênio, analisado anteriormente – (3.2), fazem parte de uma mesma formação discursiva.

Ainda no parágrafo 2 do Memorando, podemos constatar:

- a- realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais

Neste enunciado, causa-nos estranheza o fato de que são citados determinados padrões, indicadores educacionais, mas estes não são esclarecidos. Ou seja, o Brasil e os Estados Unidos se comprometem a realizar ações para que suas crianças aprendam tendo como referência padrões que nem sequer são citados no documento.

Poderíamos, neste ponto, desenvolver reflexões que tragam à baila a questão da padronização que o ensino impõe aos alunos e aprofundar a questão de quais seriam os padrões que o Memorando sugere para os alunos do Brasil, tendo como aliado os Estados Unidos. No entanto deixaremos estas reflexões para um estudo futuro ou mesmo para os aqueles que lerem este trabalho e desejarem assim fazer.

Segundo consta no documento, o Brasil se responsabiliza em cumprir um acordo que prevê que o país envidará os esforços necessários para promover as condições favoráveis para levar adiante a cooperação e o intercâmbio com os EUA. Desta forma o Brasil se compromete, no documento, a criar condições para que a ideologia americana circule com legitimidade nos espaços de educação do Brasil.

Segundo o documento, a parceria entre o Brasil e Estados Unidos está assentada em:

*expansão do intercâmbio,
na elevação dos padrões,
no aprimoramento da formação de professores,
**na crescente participação da família, da comunidade e do setor
empresarial ,**
na incorporação de novas tecnologias na educação,
estabelecimento de um programa de intercâmbio para professores de
idiomas,
apoiar programas privados e promover o reconhecimento de créditos
junto a instituições públicas.*

Ambas as partes concordam que é preciso endireitar, por na forma, o ensino no Brasil, para que este alcance os padrões estabelecidos. Para isso, fica claro que será preciso a participação mais incisiva do setor privado na educação do Brasil, que haja uma expansão no intercâmbio entre os dois países, que os professores do Brasil sejam aprimorados, que o Brasil adquira mais recursos tecnológicos para seu sistema educacional, que o Brasil comece a apoiar o setor privado na área de educação.

Embora o documento esteja escrito de forma a aparecer que todos os regulamentos do acordo sejam o resultado de uma ampla discussão que ambos os países fizeram, podemos afirmar que o documento é mais uma tentativa de adequar o sistema de educação brasileiro aos interesses americanos, pois, valendo-nos de Orlandi (2000), ao afirmar que o dispositivo de interpretação tem como característica colocar o dito em relação com o não dito, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras, e pelo conhecimento da história da relação entre os dois países, podemos afirmar que este acordo se configura como uma ação que traz consigo as marcas de interesse mercadológico, econômico e estratégico.

Com o objetivo de assegurar que a parceria entre Brasil e Estados Unidos seja vigorosamente implementada, as partes estabelecem uma Comissão de Implementação da Parceria Educacional (CIPE). A CIPE é incumbida de monitorar, por meio de encontros sistemáticos, a implementação das ações esboçadas no Memorando e formular, periodicamente, novas ações. No sentido de levar adiante o disposto nesta Declaração, cabe à CIPE procurar a participação do setor privado e da sociedade na implementação das ações previstas no acordo.

Podemos notar uma forte repetição dos enunciados: *diálogo com o setor privado e uso de tecnologia em sala de aula*, presentes neste acordo. Não se trata, aqui, de uma repetição ao acaso, sem objetivos. Segundo Orlandi (2000: 54), podemos distinguir três formas de repetição: a repetição empírica, que é a do efeito papagaio, só repete; a repetição formal, que é um outro modo de dizer o mesmo e; finalmente, a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos.

É esta repetição histórica que vêm acometendo, significando o sistema educacional brasileiro, de forma a tornar verdade o sentido de que o estado não dá conta da educação e que o setor privado deve realmente se envolver com a abertura e administração das instituições educacionais no Brasil.

Portanto a repetição dos enunciados *diálogo com o setor privado e uso de tecnologia em sala de aula* faz parte de um discurso que já constitui a significação do símbolo educação no Brasil. A insistência em afirmar a necessidade de o Brasil desenvolver formas de utilização de tecnologia em sala de aula vai ao encontro das ambições mercadológicas norte-americanas.

Passaremos, a partir de agora, a analisar a outra parte do documento. Um trecho da carta presente no Memorando de Entendimento, em que os governos do Brasil e EUA se posicionam como duas instituições estreitamente vinculadas por semelhanças e interesses afins. Ressaltamos que outras análises podem ser desenvolvidas tendo esta carta como corpus de pesquisa, uma vez que, segundo Orlandi (2000), uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise, mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo.

Segue abaixo um trecho da carta presente no Memorado de Entendimento:

**PARCERIA PARA EDUCAÇÃO
ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS**

“Nós, os Presidentes do Brasil e dos Estados Unidos, reconhecemos que uma nova realidade está remodelando o mundo e que nossos cidadãos devem estar preparados para enfrentar.(...) Reconhecemos que, trabalhando juntos, vincularemos esta transformação inevitável ao benefício das famílias em nossos países.(...) para o bem-estar de nossos cidadãos, a robustez de nossas economias e a preservação dos valores que prezamos, como líderes democraticamente eleitos (...). Devemos, portanto, mais do que anteriormente, exigir mais de nossos sistemas educacionais. Nossos Governos têm iniciativas semelhantes,(...) Nossos estudantes devem ser capazes de competir num mercado de trabalho novo e em constante mudança. Isto requer acesso a programas de aprendizagem durante toda a vida e a capacidade de participar e de beneficiar-se de culturas variadas, além de nossas fronteiras, bem como de processar e organizar informação mais diversificada do que nunca. A educação é necessária para uma participação ativa e consciente em sociedades democráticas, plurais e diversificadas.

As democracias de nosso hemisfério, que participarão da próxima Cúpula das Américas, a realizar-se em Santiago, em abril próximo, concordam em que a educação deva ser o elemento central em nossa agenda comum. Tendo presente a urgência de ação imediata e eficaz, lançamos, separadamente, em nossos respectivos países, como prioridade máxima, novas iniciativas destinadas a elevar a qualidade da educação, em especial nos níveis primário e secundário. E, hoje, juntos, estabelecemos a Parceria para Educação entre Brasil e Estados Unidos. Nossa parceria está assentada na expansão do intercâmbio, na elevação dos padrões, no aprimoramento da formação de professores, na crescente participação da família, da comunidade e do setor empresarial, bem como na incorporação de novas tecnologias.”

A observação dos recursos lingüísticos utilizados na elaboração desta carta nos habilita a afirmar que o objetivo principal de ambas as partes envolvidas no acordo, os governos do Brasil e dos EUA, é construir uma imagem de parceria pautada na

semelhança, na amizade, na confiança. Para tanto, a carta é iniciada com a utilização do pronome *nós*, que já traz consigo a idéia de união, de igualdade, de parceria, e que anula as diferenças entre os loutores, pois os presidentes se apresentam enunciando de um mesmo lugar e apagando as diferenças que os constituem.

A idéia de que os pronomes substituem os nomes e se referem, da mesma forma, à realidade a que os nomes substituídos estão vinculados, tem para *nós*, uma conseqüência discursiva importante a ser notada, e que nos leva a tomar este fato lingüístico como um funcionamento de simplificação dos lugares ocupados pelos sujeitos, presidentes de duas nações, e dos sentidos produzidos por eles.

Assim veremos que, ao apresentar o pronome “*nós*”, para se referir aos dois presidentes, a estrutura significante afasta as pessoas que ocupam os cargos de presidência e evoca a forma-sujeito de presidente das nações. Não são dois homens que falam sobre os interesses expressos no Acordo, mas a inscrição de lugares imaginários no discurso dos presidentes.

A referência aos dois presidentes em um só pronome - *nós* - inicia uma seqüência em que podemos notar a tentativa de agrupamento de semelhanças entre, e de aproximação dos povos brasileiros e americanos. Segue-se, então, uma série de termos utilizados que trazem consigo a tentativa de mostrar a união dos dois povos envolvidos no acordo. Com o intuito de analisar essas identificações, observamos o modo como se diz “*nós*”, presidentes brasileiro e americano, no discurso, ou seja, o modo como se sustentam as posições enunciativas ao se falar sobre os dois presidentes e povos, quem são, como agem, o que valorizam, o que planejam.

“nós reconhecemos”;

“nossos cidadãos”;

“reconhecendo que trabalhando juntos”;

“benefícios das famílias em nossos países”;

“bem-estar de nossos cidadãos”;

“robustez de nossas economias”;

“preservação dos valores que prezamos”;

“nossos governos têm iniciativa semelhantes”;

“nossos estudantes”;

“e, hoje, juntos, estabelecemos a Parceria para a Educação entre Brasil e Estados Unidos”;

O discurso dos presidentes se propõe a estabelecer uma unidade que engloba as duas nações, como se houvesse apenas um ponto de vista a respeito da globalização, economia e juntos chegassem a conclusão de que a assinatura do Memorando de Entendimento é o melhor caminho par ambas as nações. Eles se posicionam em um espaço discursivo a partir do qual falam dos dois países imersos em uma relação de igualdade. O Brasil é elevado a um posto de forma a poder ser considerado igual aos Estados Unidos, portanto, a um posto de super potência mundial.

É criada uma região do discurso permeada por uma inédita igualdade entre os povos, entre os interesses das nações, uma região discursiva em que se fala do brasileiro e do americano situados em uma mesma posição discursiva. Uma posição harmônica para ambos. Trabalha-se a posição discursiva do brasileiro de forma a trazer sentidos dantes inexistentes, impensados. Essa elaboração discursiva pautada na igualdade dos povos é desenvolvida especificamente para a se pensar na assinatura e validação do Memorando de Entendimento.

É configurada uma nova posição para os brasileiros, aquela em que eles são iguais aos americanos. Assim, muda-se o povo brasileiro de posição discursiva. De povo do terceiro mundo, de povo de um país latino americano, com todas as formações imaginárias negativas que isso carrega, de povo de um país com dívida externa, com problemas de analfabetismo e mortalidade infantil, o brasileiro passa a ser dito do mesmo lugar que os americanos, apagando, desta forma, todas as diferenças existentes na relação entre esses dois povos.

A circulação deste discurso, pautado principalmente na construção de uma igualdade e aproximação entre Brasil e EUA, tendo como principal objetivo validar os esforços para a implantação do acordo sobre educação, faz esconder as diferenças históricas, econômicas e sociais que envolveram e envolvem os dois países. Uma vez que, se for preservada a posição hierárquica econômica norte-americana sobre o Brasil, haverá possibilidades para que o povo brasileiro desconfie facilmente dos 'reais' objetivos americanos com a proposta de acordo. Vemos, desta forma, que esse documento acaba tendo a estratégia de funcionar como o estabelecimento de um elo entre os dois países participantes do Acordo, pois ambas partes se comprometem a cumprir o que fora estabelecido. O cumprimento desse acordo vai garantir uma unidade para que as partes possam ser colocadas em um mesmo nível. O Brasil, desta maneira, vai ser elevado a ponto de ser considerado igual ao seu companheiro, os Estados Unidos.

Sendo assim, compreendemos que o fato de os presidentes dos dois países se posicionarem aparentemente em um mesmo lugar discursivo, como representantes de nações com semelhanças tão estreitas é um recurso discursivo que desconsidera as dessimetrias dadas na história da relação entre os dois países.

Partimos de uma noção de que a história não está fechada em si. Novas relações são possíveis de se darem, sim. No entanto, este rompimento com o já dado, com a história que se repete, só se dá quando acontece algo na cadeia discursiva que coloque em crise as atuais posições. E não nos parece que os Estados Unidos venham passando por uma re-elaboração de suas políticas internacionais a ponto de propor ao Brasil uma parceria em que ambos se beneficiem.

Os dois países, segundo a carta, apresentam as mesmas preocupações quanto ao cenário de globalização, estão no mesmo patamar, participam igualmente do processo de globalização mundial e, portanto, se unem para que juntos possam vencer quaisquer desafios e para tornarem suas economias *igualmente robustas*.

O argumento de 'cooperação' fortemente presente no Memorando de Entendimento, é pensado de maneira idealizada, apagando-se a complexidade existente na relação entre os dois países. Nesse sentido, a teoria foucaultiana do discurso e das micro-relações de poder nos ajuda a compreender que, a partir do momento em que duas partes se reúnem, sempre existirão conflitos, disputa de poder, luta pelo estabelecimento de verdades, tentativas de dominação, e conseqüentemente movimentos de insatisfação e resistência.

Este documento traz em seu bojo afirmações que oficializam as ações dos institutos privados de idiomas, pois como podemos perceber, há um jogo dual entre a educação oferecida pelos setores público e privado, e o documento vem materializar a afirmação de que se necessita pôr em ação atitudes que facilitem que reforcem a participação do setor privado na educação. Quando delimitamos nossa reflexão para o ensino de inglês, podemos afirmar que o que vem acontecendo é justamente o enfraquecimento do ensino público para que haja o estabelecimento do setor privado. O objetivo do ensino de inglês passa então a ter um caráter estritamente mercadológico, pois há a necessidade de os investidores conseguirem lucrar com o capital investido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizamos uma análise do discurso de um grupo de professores de inglês de escolas públicas que participaram de um curso de extensão oferecido no IEL/Unicamp, podemos concluir que ao se significarem, os professores de inglês que participaram do curso, trazem para suas falas as formações imaginárias que eles têm do ensino de inglês realizado nos cursos privados de inglês, para, então, compararem com o ensino que eles realizam na escola pública. Desta forma, não restam muitas opções para esses professores se significarem de outra forma senão subservientemente ao discurso de que é nas escolas privadas que se ensina inglês, ou seja, que eles, professores de escolas públicas, não ensinam/sabem inglês

Podemos concluir também, embora imaginariamente, afirmando que sob a noção de formações imaginárias, foi possível analisar o documento intitulado "*Memorando de Entendimento sobre Educação entre os Governos da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*". Postulamos que a elaboração e circulação deste documento vêm legitimar a presença do setor privado no oferecimento do ensino de inglês para alunos brasileiros, uma vez que ressalta a importância do investimento de empresários, organizações não governamentais etc. na área de educação no Brasil.

A partir da circulação deste documento, o setor privado tem, garantido pelo Acordo, o direito de propor novas formas de oferecimento do ensino de inglês. Aos alunos cabe o dever de, se quiserem aprender a língua inglesa, pagarem pelos cursos.

Concatenados a estas afirmações, ainda no terceiro capítulo, analisamos uma proposta de uma escola privada que trabalha com o ensino de inglês enviada a uma escola pública de ensino médio. Pudemos compreender que a elaboração do documento, enviado à escola pública, parte do pressuposto de que na escola pública não se ensina inglês, cabendo, então, à escola privada dar conta desta falha no ensino de línguas estrangeiras. Para a elaboração do sentido de que não se ensina inglês na escola pública, a escola privada faz circular uma imagem de professor de inglês de escola pública que não tem capacidade para lecionar, a imagem de um professor que não sabe falar inglês.

Um outro argumento utilizado pela escola privada é o de que na escola pública não há recursos tecnológicos necessários para que os alunos aprendam a falar inglês. Vimos que a proposta pedagógica da escola privada pauta-se, exclusivamente, na utilização de recursos tecnológicos.

Sintetizamos que há uma direção de sentidos que instituem a política de ensino de línguas estrangeiras que significa a escola pública como um lugar marginalizado, em que não se ensina/aprende inglês. Para tal significação, os professores da EP são constituídos como profissionais sem competência para lecionarem. Desta forma, a responsabilidade sobre o fracasso do ensino de inglês é personificada na imagem do professor, fazendo com que os responsáveis pelas diretrizes da política de ensino de LE subsidiem e convoquem a iniciativa privada para resolverem o problema.

Vimos que a circulação deste discurso tem direcionado os professores de inglês de EPs a construírem suas identidades profissionais baseando-se no fracasso do ensino de inglês das EPs. Uma das constatações mais dramáticas em relação ao modo como os professores de inglês se significam, se dizem, é o fato do processo dessa significação estar inserido dentro da concepção de ensino de língua que embasa o trabalho das escolas de iniciativa privada.

No espaço discursivo em que circulam a história do ensino de línguas estrangeiras, o discurso tecnocrático das escolas de iniciativa privada/ cursos de inglês, o documento presente no *site* do MEC e os discursos dos professores que lecionam inglês em escolas públicas de São Paulo, está para nós, uma das possibilidades de maior visibilidade para compreender o discurso das políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLOGNINI, C.Z. (1991) "Tópico discursivo nas aulas de língua estrangeira: desfazendo a assimetia" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18, Campinas: IEL/UNICAMP.
- OLIVEIRA, E. (2002). "Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira". Professores de Inglês em Curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. ° 39 pp. 69 - 79. Campinas, IEL/UNICAMP
- ORLANDI, E. P. (1987). *A Linguagem e seu Funcionamento*, Pontes, Campinas.

- _____. (1988) *Discurso Fundador*. Pontes, Campinas.
- _____. (1990) *Terra à Vista*. Cortez/Unicamp, São Paulo.
- _____. (1993) *As formas do Silêncio*. Ed. Unicamp, Campinas.
- _____. (1996) *Interpretação*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- _____. (org.)(1998) *A Leitura e os Leitores*. Pontes, Campinas.
- _____. (2000) *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Pontes, Campinas.
- _____. (2001) *Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Pontes, Campinas.

PARÁMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira. (1998) Brasília: MEC/SEF.

Pe. LEONEL FRANCA, S. J. (1952) *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Agir, Rio de Janeiro.

- PECHÊUX, M. (1983). “*Discours. Structure ou Envennement*”, Illinois University Press. trad. brás.
- (1990). *O Discurso – estrutura ou acontecimento*. E. Orlandi. Ed. Pontes, Campinas.
- _____. & Gadet, F. (1981) *La Langue Introuvable*. Paris, Mâspero.

PENNYCOOK, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman Publishing, New York.