

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniel de Mello Ferraz¹

Resumo: Neste artigo, pretende-se discutir o neoliberalismo em sua problemática lógica de naturalizar disparidades sociais e práticas educacionais. São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições educacionais têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rankings* de qualificação, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos. Segundo Said (2007, p. 88), “o neoliberalismo aprisionou o mundo com suas garras, com graves consequências para a democracia e o meio ambiente, consequências que não podem ser subestimadas nem deixadas de lado”. Nesse sentido, a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa que expande os princípios da etnografia tradicional, investiga-se, aqui, a relação entre a língua inglesa e a sociedade, por meio dos discursos de alunos e professores do ensino médio de uma escola técnica e de uma faculdade de tecnologia do governo do estado de São Paulo. Os resultados desse trabalho mostram que tais discursos reproduzem a lógica de mercado e de produtividade, comprovando, assim, que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nestes contextos se volta para uma educação mormente neoliberal.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação neoliberal. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract: In this article, we discuss the neoliberalism and its problematic logic of naturalizing social disparities and educational practices. There are many examples of the power and presence of neoliberal education: in the past decades, educational institutions have turned their eyes to the labor market, through the pursuit of rankings of qualification, the encouragement for certifications (professional, international, linguistic proficiency) and through the fragmentation of knowledge and the curriculum. According to Said (2007, p. 8), “the neoliberalism has imprisoned the world with its claws, with serious consequences for democracy and for the environment; consequences that cannot be underestimated or overlooked”. The methodology of research is qualitative and expands the principles of traditional ethnography. Thus, the relationship between the English language and society is investigated in the discourses of students from a technical high school and a technology institute, both of which are public institutions in the state of São Paulo. It is noticed that the teaching and learning of English in these contexts resembles a neoliberal education.

Keywords: Neoliberalism. Neoliberal education. English language teaching and learning.

Introdução

Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade, que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ética da análise de custo-benefício são as regras dominantes. Todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios.
Apple, Freire, Neo-Liberalism and Education

¹ Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, danielferrazufes@gmail.com

Por que conectar educação, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e neoliberalismo? Interessantemente, embora seja uma filosofia econômica, a doxa neoliberal influencia todos os âmbitos sociais e, nas palavras de Said (2007, p. 88, tradução deste autor), “aprisionou o mundo com suas garras, com graves consequências para a democracia e o meio ambiente, consequências que não podem ser subestimadas nem deixadas de lado”. Portanto, discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes naturalizando disparidades sociais e práticas educacionais. Significa também buscar espaços para entender que, assim como o colonialismo abriu caminhos para “um inferno com boas intenções”, a imaginação neoliberal traz a ideia de uma vila global harmoniosa que, juntamente com promessas utópicas, traz também “as realidades distópicas que existem em muitos países, nos quais a neoliberalização não produziu a paz, mas um profundo e arruinante encontro com a violência” (SPRINGER, no prelo, p. 2, tradução deste autor). Nos sentidos aqui colocados, o mais desencorajador e, talvez desafiador, é o sentimento que a maioria das pessoas tem de que não só “não há alternativa, mas que este (o neoliberalismo) é o melhor sistema já imaginado, o triunfo do ideal da classe média, uma democracia humanitária e ideal” (SAID, 2007, p. 90). Ainda nas palavras do autor, as desigualdades são simplesmente eliminadas do cenário e a degradação do meio ambiente e a pauperização de grandes porções da Ásia, África e América Latina – o chamado Sul – são menos importantes que os lucros das corporações (ibid., p. 90).

Concordando com Said (idem), de que “não sobrou praticamente ninguém para contestar a ideia neoliberal de que as escolas, por exemplo, devem ser administradas como empresas que devem dar lucro”, este trabalho, apoiado nas importantes vozes de Apple (1999, 2005, 2009, 2010), Said (2007) e Bourdieu (1982, 1996, 2005), entre outros, insere-se como mais uma voz a contestar a violência, a naturalização e a ideologia neoliberal na educação. Bourdieu (apud HOLBOROW, 2007, p. 23) defende a necessária postura dos acadêmicos frente ao neoliberalismo que é a de assumir o papel de nos “posicionarmos contra a fácil identificação entre liberalismo econômico e liberdade política, e o falso universalismo da ‘nova doxa neoliberal’, cujos interesses servem à classe dominante”. São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rankings* de qualificações, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos.

Dois exemplos dessa educação neoliberal no Brasil são alguns cursos dos Institutos Federais (Ifes) e praticamente todos os cursos das Faculdades de Tecnologias (Fatecs) e das

Escolas Técnicas (Etecs), responsáveis pelos ensinamentos técnicos e tecnológicos no estado de São Paulo. Os discursos e as ações são praticamente os ditames do neoliberalismo. Como veremos, no caso da educação tecnológica do estado de São Paulo (investigada aqui), a mercantilização, a indústria da certificação e o desejo de uma internacionalização que vê o estrangeiro como detentor do conhecimento fazem parte, segundo minhas interpretações, de um projeto de educação extremamente cientificista, tecnológico e neoliberal. Uma crítica a esse tipo de educação é feita por D'Ângelo (2007):

A concepção de educação técnica tem que ser revista. A educação para o trabalho não pode ser uma formação estreita, como treinamento ou adiestramento. Ao contrário, a educação técnica deve associar o ensino intelectual com o trabalho físico, vinculando teoria e prática através de um ensino politécnico que supere os inconvenientes da divisão de trabalho e impedem que o trabalhador domine “o conteúdo e os princípios que regem o trabalho e sua forma de existir”. (D'ÂNGELO, 2007, p. 47).

Outrossim, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) da educação técnica/tecnológica pode estar conectado à educação neoliberal, uma vez que focaliza uma formação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta. Além disso, em muitos contextos, há incentivo a uma indústria de certificações de língua inglesa, por meio dos intercâmbios linguísticos e da numerosa aplicação dos exames de proficiência internacionais. Desse modo, o ensino-aprendizagem técnico de LE vê a certificação como uma de suas metas e a educação neoliberal ratifica essa prática, uma vez que a certificação é um importante produto do mercado. Conforme Clarke e Morgan (2015, p. 6, tradução deste autor),

Embora a noção idealista / empirista da linguagem tenha antecedentes muito antes do capitalismo, é instrutivo reconhecer até que ponto ela se alinha às dimensões econômicas de uma agenda neoliberal, na qual a linguagem se torna cada vez mais uma ferramenta e uma mercadoria a serviço de uma economia do conhecimento globalizada. E, com a divisão do trabalho nos modos de produção industrial, a linguagem torna-se "alienada" (cf. Marx) de seus falantes, objetivada e submetida às técnicas de gestão científica (por exemplo, o taylorismo).

Em Ferraz (2011, 2014), afirmo que o debate acerca da comoditização da educação e das instituições públicas se faz essencial nos contextos em que a língua inglesa é ensinada. E, mais especificamente no contexto da educação tecnológica, concordo com os questionamentos de Fartes, Santos e Gonçalves (2010, p. 209), quando estes suscitam o seguinte: “como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos

sistemas de formação profissional e tecnológica, por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?”. Portanto, neste artigo, investigo como se dá a relação entre a língua inglesa e a sociedade, por meio dos discursos de alunos e professores do ensino médio de uma escola técnica e de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo.

Contexto e Metodologia de pesquisa

Nesta pesquisa, investigo dois níveis educacionais, quais sejam, o ensino médio técnico e o ensino superior tecnológico². Os ensinamentos técnicos e tecnológicos estão no foco das discussões e decisões educacionais estaduais e nacionais e são responsáveis por uma grande parte do ensino no Brasil. O Centro Educacional Tecnológico pesquisado é responsável pelo ensino público técnico e tecnológico no estado de São Paulo e é reconhecido como um dos centros das diretrizes sobre os ensinamentos técnicos (nível médio) e tecnológicos (nível superior) no país.

No que se refere à metodologia, utilizo a pesquisa qualitativa, expandindo os princípios da etnografia tradicional (observação de campo) para a digitalidade, ou seja, para a etnografia virtual/visual (PINK, 2001; ROSE, 2007). Assim, analiso os dados coletados nas aulas de inglês, buscando perceber as visões dos alunos e de dois professores que atuam nesses contextos. A respeito das análises de dados, busco estar coerente com a proposta da educação crítica e da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007), ou seja, prover um olhar multifacetado que não pretende estabelecer verdades, mas problematizações sobre a educação em língua inglesa e a educação técnica/tecnológica. Para isso, promovo uma tessitura entre as interpretações dos dados e as minhas próprias proposições teóricas acerca dos temas que esses dados suscitam.

No ensino médio técnico, realizei a coleta de dados em dois cursos do ensino médio e técnico: uma turma do segundo ano composta de 16 alunos do ensino técnico de dança e uma segunda turma com 14 alunos, os quais realizavam o ensino médio pela manhã e o ensino técnico à tarde. No ensino superior de tecnologia, realizei a pesquisa em uma Fatec do Estado de São Paulo, investigando duas turmas: a primeira, uma turma do primeiro ano de

² Os dados e análises deste trabalho foram retirados da tese intitulada *Educação de Língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos*, defendida em agosto de 2012 na Universidade de São Paulo. Tese não publicada.

secretariado composta de 16 alunas e uma segunda turma, também de secretariado, porém do terceiro ano, com 11 alunas. Todas foram convidadas a participar do blog da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em três etapas, a saber: 1. Preenchimento individual de questionário contendo perguntas para cada nível, de acordo com o foco da pesquisa; 2. Gravação da discussão dos alunos por meio de câmeras digitais que foram utilizadas com vistas a possibilitar o registro dos diferentes posicionamentos sobre questões colocadas de forma aberta; 3. Montagem do blog e convite para discussão online. Duas semanas após as gravações e a obtenção das respostas dos alunos, montei um blog³, postei os vídeos gravados pelos alunos e os convidei por emails para a discussão dos seus próprios depoimentos e dos depoimentos dos colegas de ambos os níveis educacionais. Por fim, por se tratar de uma pesquisa sobre a língua inglesa, optei por manter os excertos/discursos na língua em que foram produzidos pelos alunos como uma forma de entendermos de que maneiras as línguas inglesa e portuguesa circulam nas aulas. Os nomes dos pesquisados são fictícios.

Língua inglesa, mercado de trabalho e o discurso neoliberal

Durante a última década, fica cada vez mais claro que o currículo escolar se tornou um campo de batalha. Estimulado em grande parte por denúncias neoliberais sobre a difusão de conhecimentos "economicamente inúteis", por lamentos neoconservadores sobre a suposta perda da disciplina e da "falta de conhecimento real" e por ataques religiosos autoritários e implacáveis às escolas pela sua suposta perda de valores tradicionais dados por Deus, as discussões sobre como e o quê deveria ser ensinado nas escolas são mais controversas do que em qualquer outro momento da nossa história.

Apple, Some ideas on interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times

Os entendimentos iniciais de Apple (2010) são fundamentais para entendermos o encontro entre educação em língua inglesa e neoliberalismo. Para o autor, o currículo vem se tornando um campo de batalhas influenciado pelos discursos conservadores (neoliberais, neoconservadores e populistas) de um lado, e pelos discursos educacionais contemporâneos (educadores críticos) de outro. Nessa *batalha*, não se sabe o quê ou como ensinar. D'Ângelo (2007) acrescenta que a formação técnica deve incluir as dimensões éticas, econômicas, sociais, políticas e culturais. Um currículo bem elaborado e discutido pelos professores, com vistas não ao mercado de trabalho, mas à formação omnilateral do aluno, pode capacitá-lo para o mundo do trabalho, já que lhe confere referenciais éticos, econômicos, sociais,

³ Blog da pesquisa disponível em: <<http://etecfatec.blogspot.com.br/>>. Acesso em 15 abr. 2015.

políticos e culturais para tornar-se um bom profissional e até modificar essas relações de produção baseadas na alienação e unilateralidade.

A área de ensino-aprendizagem em língua inglesa (ou o que venho chamando de educação em língua inglesa) no país também se encontra em meio a discussões sobre o quê e como se deve ensinar a língua, sobre o que se entende por educação formal e não formal de línguas e sobre como esta se coloca diante de contextos neoliberais. Heller (2012, p. 102) participa do debate ao apontar para a necessidade de entendermos os estudos de língua não somente em termos de “construção de sentidos, categorias sociais (identitárias) e de relações sociais”, mas também nas condições econômicas e políticas, as quais podem impedir as construções de muitas relações sociais. Ou seja, defender uma educação em LI focada nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos. Significa questionar, por exemplo, quais classes sociais possuem (ou não) acesso aos estudos de LI. Por que somente uma pequena parcela da população tem acesso a um ensino de línguas de qualidade? Por que “ensino de línguas de qualidade” significa (necessariamente) “ensino dos centros de línguas privados”?

Os discursos sobre a língua inglesa e o mercado de trabalho apontam para a presença massiva da língua inglesa na sociedade (materialidade), de um lado, e a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico (imaginário social), do outro. Essa tensão é apontada pelos alunos pesquisados. Conforme explicitado pelo aluno do ensino médio Rafael (Etec), “*the English is very important nowadays and if you don't speak English you don't GO anywhere*”. Para Felipe (Etec), “a sociedade exige que você saiba inglês” e, segundo a aluna da graduação de secretariado Mariana (Fatec), “hoje em dia, principalmente profissionalmente, o inglês é base para a entrada em muitos empregos”. Para os alunos dos dois níveis educacionais pesquisados, a relação língua inglesa e sociedade se dá por meio dos discursos de ascensão profissional e garantia de emprego. A professora da Fatec Maria Lúcia participa desse debate ao explicar a relação entre a língua inglesa e a educação tecnológica:

Vídeo 1: Entrevista com professora Maria Lúcia da Fatec

Profa. Maria Lúcia (Fatec): *I think that students come here because they have an expectation that technological schools - Fatecs - are practical. They don't waste time with theory, ok? So, as soon as you leave here you have a job or even while you are taking the course you get a job.*

So, there is an expectation that you'll be absorbed very soon by the market and the market - a job market - also has a representation that students who study here have a good ... get a good education and very practical. So basically that's the focus and there is a political thing here too: Fatecs have been promoted by the Paulista's

government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market.

No entendimento da professora sobre os objetivos educacionais das faculdades de tecnologia, o mercado de trabalho e os discursos de ascensão profissional por meio do ensino tecnológico são enfatizados. Conforme Maria Lúcia, os alunos “não perdem tempo com teoria” e, quando deixam a faculdade, “conseguem emprego” (“you get a job”). Ademais, nas palavras da professora, esse trabalho focado na praticidade parece ser valorizado pelo mercado de trabalho que vê essa educação tecnológica como provedora de boa qualidade e de praticidade. Interpreto do seu discurso que os alunos, ao “não perderem tempo com teoria”, focalizam, nas aulas de inglês, a aprendizagem instrumentalizada do idioma, ou seja, aprendem a língua inglesa com o objetivo de aquisição dos aspectos linguísticos (por exemplo, memorização de vocabulário, para passar numa entrevista) exigidos pelo mercado. A professora diz, ao final, “Fatecs have been promoted by the Paulista's government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market”. Portanto, segundo suas palavras, o governo também focaliza a rápida inserção no mercado de trabalho por meio das Etecs e Fatecs.

Problematizando essas questões, Fartes *et al* (2010, p. 204) afirmam, sobre o ensino profissional, que os valores éticos e formativos do processo educativo são negligenciados e passam a prevalecer a eficácia, a eficiência, o gerencialismo e a performatividade. Nas políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, “as reflexões sobre autonomia docente e os valores éticos e políticos, ainda que formalmente presentes na letra da forma, são submetidas aos interesses imediatos dos setores produtivos e do mercado”. Os alunos, quando indagados: “você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?”, escreveram as seguintes respostas:

Ana (Etec): Sim. Hoje em dia, principalmente no mercado de trabalho, o conhecimento da língua inglesa se faz completamente fundamental. Além do mais, cada vez mais a sociedade brasileira atual está incorporando o inglês em seu dia a dia com expressões como *Let's GO*.

Aline (Etec): Sim, praticamente tudo hoje em dia requer o inglês, ou seja, se, em alguma entrevista para um bom emprego, estiverem concorrendo para vaga uma pessoa que fala inglês e uma não, a que vai ficar com a vaga é a que fala, ou seja, está diretamente ligada.

Diogo (Etec): *Yes, the English language is spoken in whole world and it's interesting to know English because it can help in your jobs (working life) and when you travel to other countries to communicate.*

Telma (Fatec): O inglês é a língua falada em todo mundo. No trabalho o inglês é primordial.

Os discursos acima apresentam uma conexão direta entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, numa relação de acúmulo e resultado na qual aprender línguas resulta em conseguir melhores empregos. Para Ana, “principalmente no mercado de trabalho, inglês é fundamental” e, para Telma, primordial. Aline diz que tudo, hoje em dia, exige inglês e reforça que, num contexto de entrevista de trabalho, o candidato com inglês conseguiria a vaga. Dessa forma, busco compreender: Quais são os discursos que circulam em relação à língua inglesa, ensino e sociedade na perspectiva de estudantes de ensino técnico/tecnológico? Quais são as visões dos professores desse contexto?

Saviani (2007), ao analisar as influências e propostas pedagógicas em *A História das ideias pedagógicas no Brasil*, aponta para o fato de a pedagogia tecnicista ter sido grande influenciadora da pedagogia no país desde a década de 70. A pedagogia tecnicista foi determinante em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. No entendimento do autor, “com pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p. 381). Esse discurso de produtividade está presente de forma positiva nas falas dos alunos. Segundo Celia, Talita e Jamile (Fatec), as aulas são muito boas por serem “produtivas”:

Celia (Fatec): São muito produtivas, pois estou aprendendo inglês que não tive oportunidade de aprender na escola pública.

Talita (Fatec): São produtivas e estou aperfeiçoando aquilo que comecei na escola.

Jamile (Fatec): Minha aula de inglês é muito produtiva. O ensino é muito bom.

A palavra “produtiva” permeia os discursos dos alunos do ensino superior acima. Os discursos de produtividade na educação estão relacionados a uma lógica neoliberal capitalista na qual aprender significa produzir quantitativamente. Apple (2005, p. 15) argumenta que estamos vivendo sob a influência determinante do mercado e dos negócios, a cultura das auditorias (*audit culture*), cujas medições e avaliações determinam as performances e produtividades das agências públicas e seus funcionários, de professores e médicos. Ainda no entendimento do autor (APPLE, 2009, p. 31), para os neoliberais, a eficiência e a ética do custo-benefício são as normas dominantes. Segundo essa lógica e para as alunas da Fatec

acima, uma “boa” aula de inglês está atrelada à sua eficiência, ou seja, sua capacidade de produzir conhecimento (geralmente linguístico). Esses primeiros discursos apontam para o que D’Ângelo (2007) e os documentos oficiais vêm enfatizando, ou seja, a educação técnica/tecnológica não deveria focalizar e refletir somente o mercado de trabalho e a produção em escala se deseja incluir uma formação omnilateral (múltipla) e cidadã. A língua inglesa e os objetivos das aulas de inglês estão ligados ao discurso neoliberal para esses alunos dos ensinos técnicos e tecnológicos. As respostas abaixo mostram essa relação entre língua inglesa e mercado de trabalho, na visão de mais alguns alunos:

Fabiana (Etec): Sim, muitas. Hoje uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades.

Adriana (Fatec): Sim. Hoje a língua inglesa está presente em tudo, principalmente no trabalho o qual escolhi que é um dos maiores requisitos.

Luciana (Fatec): *Today to have a good job anywhere, we need to know English. It’s kind of an obligation.*

Jamile (Fatec): Sim, hoje em dia, até mesmo para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa.

Fabiana, aluna do ensino técnico, defende que “uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades” e as alunas Luciana e Jamile relatam que falar inglês é uma obrigação e algo imprescindível para se conseguir um (bom) emprego. Como destacado anteriormente, esses discursos têm como raiz filosófica o neoliberalismo, ou seja, cada indivíduo deve aprender para melhorar suas próprias condições de vida (aprender inglês *garante* um bom emprego) e fazer escolhas racionais que contribuirão para a melhoria da coletividade. As propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção. Se o capitalismo acelerado (*fast capitalism*) é a lei do mercado e o neoliberalismo o fundamenta, a educação sofrerá influências marcantes desse discurso/contexto.

O Estado e as instituições públicas, tais como as escolas e hospitais, sucumbiram à lógica neoliberal. As características da vida contemporânea, segundo o autor, são: “tornar o Estado mais *business-friendly* e importar/incorporar modelos de negócios às funções essenciais do Estado (tais como hospitais e educação) - combinados com uma ideologia rigorosa e implacável de responsabilidade individual” (APPLE, 2005, p. 15). Davies e Bansel (2007, p. 248, tradução deste autor), em *Neoliberalism and Education*, afirmam que as escolas e universidades têm sido reconfiguradas para produzir sujeitos altamente individualizados, ou

seja, atores empresariais (*entrepreneurial actors*) em todas as dimensões de suas vidas. Os autores seguem argumentando que nessa perspectiva não há nada de “especial ou distintivo” sobre a educação; ela não passa de um serviço e de um produto como qualquer outro a ser trocado no mercado (ibid., p. 254). Assim é que “a educação é simplesmente vista como mais um produto, tais como pães, carros ou televisões” (APPLE, 1999, p. 10, tradução deste autor).

Nas pesquisas de mestrado de Uechi (2006) e Souza (2006) apontou-se para a enorme influência do neoliberalismo na educação pública brasileira. De acordo com esses autores, essa lógica está presente nos discursos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ademais, alerta para o fato de que, além de estar presente, trata-se de uma lógica difícil de ser discutida/debatida tanto com os alunos como com os professores, uma vez que ela institui práticas e discursos naturalizados: “*English. It’s a kind of obligation*” (Luciana/Fatec); “(...) para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa” (Jamile/Fatec); “tudo hoje em dia requer o inglês” (Aline/Etec). Tais discursos ensejam verdades sobre o ensino e aprendizado de inglês em nosso país. Como venho discutindo, eles validam a lógica neoliberal, uma vez que sustentam o argumento da necessidade/obrigatoriedade de se aprender a língua inglesa, algo que “é possível de ser alcançado principalmente nos centros particulares de línguas” (outro discurso recorrente).

Ainda segundo Apple (2005, p. 1), as reformas educacionais centradas nas propostas neoliberais trazem uma mudança profunda na própria ideia de democracia, na qual as formas de coletividade são sobrepujadas por excessivo individualismo e consumismo. No entendimento de Saviani (2007), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2007, p. 383). A fala transcrita abaixo da aluna da Fatec resume as questões colocadas:

Vídeo 2: Fale sobre a relação ensino tecnológico e língua inglesa

Adriana (Fatec): Bom, a língua inglesa é muito importante, principalmente no nosso curso, na área de Secretariado e em outros cursos também, é... ao visitar sites de recolocação nós podemos notar que bons salários, os 'good salaries', eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente.

(...) e aqui na faculdade nós temos o Inglês desde o primeiro semestre... mas hoje estamos no quinto, sexto semestre aliás, agora nós temos quatro aulas, antes nós tínhamos só duas, então duas aulas durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação, por que eu sinto que a gramática, a leitura nós conseguimos fazer mas falar fluentemente é algo difícil. Então os cursos de tecnologia da Fatecs das Etecs deviam dar uma ênfase maior para a língua inglesa para que ao término do curso nós realmente estivéssemos preparadas

A aluna aponta duas visões que problematizo neste artigo. Na primeira, Adriana chama a atenção para a relação intrínseca entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, ou seja, “ao visitar sites de recolocação, nós podemos notar que os bons salários, os “*good salaries*”, eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente”. Ressalto que essa materialidade da língua inglesa, ou seja, essa visão de língua como *commodity* ou capital simbólico/econômico está realmente presente e acredito que uma secretária que “tenha” inglês fluente provavelmente conseguirá “o melhor salário”. Entretanto, como venho enfatizando, conhecer e praticar uma língua estrangeira não significa somente aprender para concorrer a uma vaga de emprego. A esse respeito, concordo com o questionamento de Monte Mór (2010, p. 475): “será que essa materialidade deve ser restrita, excluindo-se a perspectiva da linguagem como prática social?”.

No segundo bloco de ideias, a aluna revela o conceito de produção neoliberal anteriormente discutido com base em Apple (2005, 2010), pois, segundo a visão de Adriana, “duas aulas durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação”. Ao final, Adriana solicita, em seu discurso, mais aulas e melhor preparo aos alunos que estão se formando. Novamente, identifico que essa maior ênfase na língua inglesa, à qual a aluna se refere, está relacionada à aquisição linguística da gramática e da escrita.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, que venho traduzindo, seguindo MacPherson (2006), como educação em línguas, essa visão instrumental do “aprender a fazer” parece permear as práticas pedagógicas há muitas décadas. Não obstante, os discursos relacionados a essa prática (por exemplo, aprender inglês significa saber gramática, formar frases e ter fluência) ajudam a alimentar as práticas pedagógicas. Retomando meus pensamentos sobre o porquê da não aplicação/entendimento das teorias críticas, identifico que alunos e professores, frequentemente, não percebem que estão reproduzindo epistemologias, práticas e discursos advindos de instituições que não visam a um trabalho educacional por meio da língua. Ademais, muitos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras nas universidades mantêm as propostas pedagógicas convencionais, não incluindo, por exemplo, as propostas de educação crítica.

Retomando as discussões de D’Ângelo (2007), o ensino médio técnico apresenta propostas que priorizam o foco na pedagogia tecnicista do “aprender a fazer”, como enfatizado pelos discursos analisados. Concordo com os argumentos da autora, creio ser

apropriado ampliar suas preocupações para o ensino de língua inglesa em nível superior. Ao somente executar e reproduzir tarefas, o aluno não se prepara para as rápidas transformações sociais que estamos vivendo, muito menos está preparado para exercer sua agência como cidadão ou para lidar com os *Collective Action Problems* que, segundo Kingwell (2010), são grandes desafios a serem superados pela sociedade contemporânea.

Buscando entender como as teorias críticas da educação dialogam nesse contexto de mercantilização e comoditização, entendo que os movimentos dos letramentos, por exemplo, pode ser relacionado aos discursos e contextos neoliberais. Os estudos de Apple (2010, p. 31) mostram que as escolas públicas da era pós-industrial tiveram que (re)produzir os letramentos necessários para o funcionamento da economia industrial. O autor defende que há, atualmente, uma adaptação das práticas pedagógicas e políticas educacionais para que as escolas continuem a “alimentar a máquina da indústria econômica e perpetuar as vantagens da classe média branca”.

É nesse contexto que o letramento crítico e os novos letramentos surgem e ganham força. Segundo o autor, os movimentos dos novos letramentos são fruto dessa adaptação aos novos tempos: agora busca-se cidadãos que, mesmo atuando como operários de “chão de fábrica”, sejam críticos, para que saibam ler e operacionalizar; especializados e conectados, para que saibam ler e lidar com os meios eletrônicos digitais. Parafraseando o autor, posso concluir que muitos dos letramentos e dos valores nas economias industriais do Estado estão sendo reformulados e reposicionados como novas formas de vida e novos sistemas de letramento, os quais se formam em concordância com economias neoliberais (APPLE, 2010).

Portanto, apesar de propor que os novos letramentos (críticos, digitais, multiletramentos) sejam incluídos nas práticas pedagógicas e orientações curriculares da educação em língua inglesa da escola pública, tenho consciência de que eles podem ser interpretados como repercussões das transformações da economia e dos mercados na era pós-industrial digital. Apple (idem) afirma que a emergência de uma economia informacional proporcionou essas transformações no conceito de letramento, ou seja, os novos letramentos e o neoliberalismo estão atrelados, segundo o autor, às novas demandas do capitalismo acelerado: à *aquisição* dos letramentos corretos, tais como saber navegar na internet para checar seus emails, datas de reuniões, ou mesmo para ler jornais (agora) eletrônicos; e a um acordo (beneficiário para as empresas) que demanda total comprometimento em troca de um emprego de curto prazo.

Segundo a crítica de Marquand (*apud* APPLE, 2005, p. 18), “o domínio público da cidadania deveria ser resguardado do domínio do mercado de compras e vendas, ou seja, os

‘produtos’ do domínio público - cuidados de saúde, prevenção da criminalidade e educação - não devem ser tratados como mercadorias”. Conforme acentuado pelo mesmo autor, os alunos não são *clientes* dos professores e a tentativa de forçar essas relações em um modelo de mercado prejudica o serviço de ética e degrada as instituições que a corporificam. A formação de professores, nesse contexto, faz-se essencial:

Como afirma Tavares (2001, p. 24) é urgente que “na formação desses profissionais se desenvolva outra maneira de ser, de estar, de agir, a partir de outros referenciais científicos, éticos, culturais, humanos”. Propomos aqui um novo olhar para essa formação. Uma possibilidade de diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência, construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por posicionamentos e atitudes que revelem seu potencial humano e de humanização. (FARTES; SANTOS; GONÇALVES, 2010, p. 212).

Resgatando as teorias de Freire (1996, 2000, 2009), Giroux (1997a, 1997b, 2005) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006), entre outros, creio que o debate acerca da comoditização da educação e das instituições públicas se faz essencial nos contextos em que a língua inglesa é ensinada. E, mais especificamente no contexto de educação tecnológica, corroboro os questionamentos de Fartes *et al* (*ibid.*, p. 209) quando estes suscitam o seguinte: “como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e tecnológica, por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?”.

Em absoluto estou defendendo uma visão a-lingüística, anti-instrumental de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois, como docente, utilizo todos os procedimentos necessários para que meus alunos aprendam a língua inglesa, ou seja, ensino os aspectos linguísticos e as habilidades tradicionais (*listening, reading, writing and speaking*). Entretanto, esta reflexão sugere que as práticas pedagógicas contemporâneas exigem que conciliemos os aspectos linguísticos, tecnológicos, digitais, críticos e culturais no processo de educação em línguas estrangeiras.

Considerações finais

Iniciei este artigo indagando por que devemos conectar educação, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e neoliberalismo. Sugeri que a doxa neoliberal influencia e determina nossas relações sociais, econômicas e educacionais de forma

mercadológica/capitalista (progresso, desenvolvimento, liberação dos mercados, fortalecimento das individualidades e possibilidade de ascensão econômica), porém, ao mesmo tempo, como nos lembra Said (2007, p. 90), tal doxa escamoteia as desigualdades, as degradações do meio ambiente e a “pauperização das grandes porções da Ásia, África e América Latina”. O capitalismo atual (*fast capitalism*) é o grande representante do neoliberalismo na sociedade contemporânea ocidental moderna e influencia enormemente a educação. Como vimos, nas Fatecs e Etecs, segundo os discursos dos alunos e dos professores, o mercado é o objetivo da aprendizagem de LI. Além disso, os alunos do ensino médio e superior de tecnologia apresentam, em sua maioria, discursos neoliberais quando indagados sobre a relação entre sociedade e língua inglesa, uma vez que aprender inglês significa a conquista de melhores empregos e salários. Percebo que essa visão é também confirmada pelos discursos da professora da Fatec.

Para alguns alunos, entretanto, o ensino-aprendizagem da língua inglesa é algo essencial para sua formação técnica e muitos deles elogiam o ensino de inglês proporcionado pelas Etecs e Fatecs, afirmando que aprenderam aspectos culturais da língua. Reforço que não sou contra o discurso de que “aprender inglês nos ajuda a obter melhores salários”, pois esta pode ser uma realidade em muitos contextos. Entretanto, defendo que esta não pode ser a única e principal relação entre a língua inglesa e a sociedade. Parafraseando Brydon (2013, p. 36), o que o inglês significa para as vidas locais e para o futuro está mudando rapidamente em um mundo cada vez mais pluriversal. Complementa Rocha (2015, p. 41) que “o inglês extrapola limites espaciais, podendo ser compreendido como uma língua que se materializa legitimamente pela e na relação de identidades dos falantes e o mundo social”. Portanto, a língua inglesa pode oferecer muito mais que um emprego ou aumento de salário. É por meio dela que adentramos este mundo cada vez mais pluriversal e é através dela que podemos, em muitos contextos, vivenciar a multi-trans(culturalidade). É, ainda, por meio dela, que podemos ter acesso às relações glocais (simultaneamente locais e globais) via digitalidade. Esses são os novos desafios que a área de educação em língua inglesa em nosso país deve enfrentar.

Referências

APPLE, M. Freire, Neo-Liberalism and Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 20, n. 1, p. 5 -20, 1999.

_____. Education, markets, and audit culture. *Critical Quarterly*, London, v. 47, issue 1-2, p. 11- 29, 2005.

_____. Some ideas on interrupting the right: on doing critical education work in conservative times. *Education, Citizenship, and Social Justice*, London, v. 4, p. 87-101, 2009. Disponível em: <<http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/87>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. (ed.). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.

BOURDIEU, P. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

_____. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Pensamiento y Action*. Buenos Aires: Zorzal, 2005.

BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino de inglês. In: TAVARES, R.R.; BRYDON, D. (Orgs.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

CLARKE, M.; MORGAN, B. Education and Social Justice in Neoliberal Times: Historical and Pedagogical Perspectives from Two Postcolonial Contexts. In HAWKINS, M. (Ed.). *Language teacher education: A social justice approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015.

D'ÂNGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965 – 1986)*. 2007. 353p. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIES, B.; BANSEL, P. Neoliberalism and education. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London: Informa Ltd, v. 20, n. 3, p. 247- 259, 2007.

FARTES, V. L. B.; SANTOS, A. P. Q. R. S. O.; GONÇAVES, M. C. P. B. Por uma (re)valorização epistemológica da experiência e da autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: BRITO DE SÁ, M. R. G.; FARTES V. L. B. (Orgs.). *Currículo, formação e saberes profissionais*. Salvador: EDUFBA, 2010.

FERRAZ, D. M. *Os ensinamentos formais e não formais de língua inglesa: problematizando algumas tensões*. In: I SEFELI - Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2011.

_____. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA. S. (Orgs.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil*. Maceió: Edufal, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. The pedagogy of the oppressed. In: DARDER, A.; BALTODANO, M. P.; TORRES, R. D. (Eds.). *The critical Pedagogy Reader*. London: Routledge, 2009.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Boulder: Westview Press, 1997b.

_____. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 2005.

HELLER, M. The Commodification of Language. In: *The Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101-114, 2012. Disponível em: <www.annualreviews.org>. Acesso em 20 fev. 2012.

HOLBOROW, M. Language, ideology, and neoliberalism. In: *Journal of Language and Politics*, v. 6, n. 1, p. 51-73, 2007.

KINGWELL, M. *Democracy's Gift: Politics, anxiety, and hope in the twenty-first century*. Palestra proferida no Congress 2010 of the Humanities and Social Sciences. Montreal, Canadá, em 28 de maio de 2010.

MacPHERSON, S. To STEAL or to TELL: Teaching English in the Global Era. In: KANU, Y. (Org.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., e MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MONTE-MÓR, W. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010.

PINK, S. *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage, 2001.

ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre práticas translíngues e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R.R. (Orgs.). *Políticas Linguísticas, Ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015.

ROSE, G. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London, South Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2007.

SAID, E. *Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, R. M. Q. *Professores de inglês na escolar pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. 117p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA-SANTOS, B. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. *Review*. V. xxx.1. Binghamton University, 2007b.

SPRINGER, S. The Violence of Neoliberalism. *The Routledge Handbook of Neoliberalism*. London: Routledge, 2016, In PRESS.

UECHI, S. A. *Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?* 2006. 165p. Dissertação (Mestrado em Letras-Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Artigo recebido em: 26/07/2015

Artigo aceito em: 28/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015