

Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade

Telma Nunes Gimenez
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Em uma sociedade marcada por desigualdades, as paredes que separam os que têm acesso a uma educação de qualidade e os que não têm precisam ser derrubadas. Em seu lugar, construções voltadas para propiciar oportunidades de superação desse quadro devem ser edificadas. Um dos pilares dessas novas construções são os cursos de formação de professores, pelo impacto que podem proporcionar no quadro educacional brasileiro. Na atualidade, essa preparação traz novos desafios, a serem enfrentados nas reformulações curriculares dos cursos de graduação. São foco deste trabalho os cursos de Letras, especialmente os de dupla habilitação em línguas inglesa e portuguesa. Serão discutidos aspectos relativos à identidade profissional, relacionando objetivos e definição de conteúdos, à prática de ensino e suas articulações, à inserção de futuros professores em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa. O texto apresenta questões a serem consideradas em um processo de reformulação curricular desses cursos a partir da experiência das autoras.

In a society riddled with inequalities, the walls that separate those with access to quality education and those without it need to be knocked down. In their place, constructions aiming at providing opportunities to overcome this condition must be built. One of the pillars of such constructions is represented by teacher education courses and the impact they may have on the Brazilian educational scene. Nowadays, this preparation brings new challenges to be faced through curriculum reforms. The focus of this paper is the 'Letras' courses, especially the ones with dual qualification – English and Portuguese Languages. This paper presents a discussion of aspects concerning professional identity, relating objectives and content definition, teaching practice and its articulations, inclusion of prospective teachers in communities of practice and the development of an investigative attitude. The text presents issues to be raised during discussions of curriculum reform based on the authors' own experience.

Introdução

Não nos parece haver projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações. De acordo com estimativas do MEC, na próxima década serão necessários 700 mil professores para atender aos milhões de alunos do sistema regular. Por esse motivo, as licenciaturas deveriam ser foco de políticas institucionais que as privilegiassem no conjunto dos cursos de graduação.

Nos últimos anos, a gestão do sistema educacional brasileiro vem desenvolvendo um conjunto de ações voltadas para, por um lado, aumentar o acesso à educação e, por outro lado, criar orientações e mecanismos de avaliação desse mesmo sistema. Embora essa política possa ser criticada pelo seu caráter “neoliberal” e vista como insuficiente para produzir ensino de qualidade, algumas tímidas iniciativas têm sido propostas, visando oferecer direcionamento para o ensino em todos os níveis.

No campo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras para a educação básica, foram estabelecidas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em 2002 e, no ano anterior, as do curso de Letras. Em relação aos demais níveis de ensino, foram propostos referenciais e parâmetros para educação infantil, ensino fundamental e médio, educação indígena e educação de jovens e adultos. Embora esses textos tenham como objetivo nortear a qualidade que se espera desses diversos níveis de atuação docente, a formação continuada de professores não recebeu atenção proporcional.

Com relação à avaliação, além do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), estão implantados o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Cursos. Mais recentemente, foi criado o Exame Nacional de Certificação de Professores,¹ cujo objetivo é “avaliar conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (Portaria MEC n. 1403, de 9/6/2003). É preciso salientar que a maioria desses exames

¹ Por ocasião de submissão deste artigo, o MEC havia suspenso a realização do exame.

contempla somente a língua portuguesa. No caso do Exame de Certificação de Professores, previsto em primeira etapa apenas para as quatro séries iniciais, a ausência da língua estrangeira nesse sistema de avaliação reflete o paradoxo do reconhecimento apenas aparente da importância do conhecimento de uma língua estrangeira, ao colocá-la como compulsória no currículo da escola regular, e a ausência de mecanismos de avaliação que, no fundo, é o que revela a importância atribuída a esses conteúdos – objeto de ensino.

Todas essas iniciativas compõem um quadro no qual a ação pedagógica se inscreve. É com referência a esse quadro, acrescido das orientações da nova LDB, aprovada em 1996, que acreditamos ser necessário situar a discussão sobre parâmetros para formação de professores de línguas estrangeiras. A imagem de paredes e pontes nos parece adequada por refletir, em nível mais amplo, as desigualdades da sociedade brasileira (as paredes) e a formação de professores, parte fundamental do projeto educacional e possível elemento de superação dos fossos existentes (as pontes). Em nível de cursos de Letras, de modo mais focalizado, as paredes foram construídas por currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional (GIMENEZ, no prelo).

Embora esses problemas não sejam exclusivos da formação em língua estrangeira, acreditamos que constituem questões fundamentais a serem consideradas em propostas de reformulação curricular. Elencamos apenas esses quatro aspectos em função da possibilidade de seu tratamento em propostas de superação de alguns entraves básicos nas licenciaturas duplas. Assim, deixamos de tratar, por exemplo, do fato de que muitos currículos ainda consideram a língua estrangeira um apêndice nessa formação. No entanto, a distribuição de carga horária e de atividades propícias a uma preparação de qualidade para o professor de língua inglesa em cursos de dupla habilitação mereceria um trabalho mais extensivo, com foco diferenciado do que adotamos neste trabalho.

Considerando nosso objetivo de explicitar os aspectos que julgamos fundamentais para rompimento das barreiras que dificultam a formação de professores de línguas estrangeiras no âmbito das licenciaturas de dupla habilitação, faremos, primeiramente, uma síntese de posicionamentos publicados sobre a formação nos cursos de Letras, para depois apresentarmos nossas considerações.

As paredes do cenário

As proposições de Almeida Filho (2000) acerca do currículo de formação de professores visam ao fortalecimento da necessidade da oferta de condições para que os alunos possam desenvolver as competências inerentes à profissão. Para isso, considera que

uma reforma curricular nos estudos da linguagem deveria minimamente cobrir esses domínios através de disciplinas, enfoques e procedimentos em uma busca de formação inicial (sempre incompleta, por princípio) de um profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 44).

Com o objetivo de ratificar a importância de uma formação diferenciada para as Licenciaturas e Bacharelados em Letras, Paiva (2003a) apresenta um histórico sobre os currículos de Letras e ressalta os aspectos que devem ser observados para a elaboração dos projetos político-pedagógicos de cada instituição. Na opinião da autora, a flexibilização da legislação proporciona maiores possibilidades de mudança no perfil dos profissionais de Letras. Para as Licenciaturas, ressalta também a necessidade de os projetos pedagógicos contemplarem atividades curriculares específicas, optativas e extra-curriculares voltadas para a formação do professor de línguas, promoverem o estágio supervisionado comprometido com essa formação e incluam o uso de novas tecnologias no ensino-aprendizagem.

Isso se relaciona com o histórico sobre os currículos de Letras apresentado por Paiva (2003b) a fim de discutir o perfil do profissional de Letras. Segundo a pesquisadora (op. cit., p. 45),

[...] os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito

pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes.

Dutra (2003) reforça as idéias dos autores supracitados ao asseverar que a flexibilização do currículo de Letras pode proporcionar grandes avanços na formação pré-serviço, no sentido de possibilitar autonomia para o futuro profissional e introdução à Pesquisa e à Extensão, por meio de um amplo rol de atividades de formação específicas e optativas. Defende a iniciação à Prática de Ensino em diferentes contextos educacionais e a possibilidade de o aluno conhecer diferentes campos de trabalho para o profissional de Letras.

Outros estudos demonstram evidências das deficiências identificadas nos trabalhos já reportados. Bezerra (2003) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de comparar o perfil do graduando proposto pelas diretrizes oficiais, os resultados apresentados no Exame Nacional de Cursos/ Letras (Provão/2000) e as respostas dos graduandos em um questionário de pesquisa. Seus dados revelaram que: a) o ensino privilegia aulas expositivas; b) a avaliação é eminentemente classificatória; c) o perfil proposto de o graduando ser capaz de usar a linguagem em diferentes situações, de refletir sobre o uso da língua, de formar cidadãos críticos, de assumir atitude investigativa em sua prática e de desempenhar o papel de multiplicador não se revela no exame e não se comprova nas respostas dos participantes da pesquisa.

O trabalho de Fiorin (2001) também visa ao fortalecimento da proposta dos cursos de graduação serem formativos e, no caso do curso de Letras, o local de reflexão sobre fatos lingüísticos e literários, aprendendo a analisá-los, descrevê-los e explicá-los. Assim, os futuros professores estariam envolvidos no processo de “aprender a transformar os conteúdos aprendidos em prática pedagógica” (FIORIN, op. cit., 20). Nesse mesmo sentido, em sua retrospectiva dos 30 anos do ensino de inglês no Brasil, Heberle (2003) aponta para as preocupações atuais voltadas para uma prática emancipatória. Enfatiza nosso papel de mediadores na construção do conhecimento para que nossa participação na sociedade seja crítica e transformadora. Para isso, a formação inicial deve contribuir de forma significativa, preparando os futuros profissionais com autonomia e atitude investigativa.

É nessa direção que desenvolveremos a segunda parte deste trabalho.

A construção de pontes

As pontes são sugeridas nas novas diretrizes de licenciaturas, que propõem alternativas ao modelo atual. Essa proposta deriva da nossa experiência nas disciplinas de Lingüística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Inglesa, em uma universidade estadual.

Identidade profissional na licenciatura: perfil e objetivos

No processo de reformulações curriculares, todas as decisões derivam das definições de perfil desejado. Embora as diretrizes tragam uma lista de possíveis competências e habilidades, é no âmbito de grupos específicos, encarregados de um curso, que esse perfil será definido.

Tais competências procuram situar essa formação em âmbito mais amplo do que a sala de aula, ao se referir ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática e compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar. Ademais, prevê competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, do conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Esses tipos de competências, caracterizadoras da atuação profissional, precisam nortear a definição de objetivos em um curso que deve fazer a distinção entre formação no bacharelado e na licenciatura. Assim, neste último caso, por exemplo, o curso poderia ter como objetivo formar um profissional que seja capaz de investigar e identificar o papel social do ensino de línguas em um contexto particular (público ou privado).

A separação entre bacharelado e licenciatura está recomendada pelo próprio Conselho Nacional de Educação que, no Parecer CNE/CP 009/2001, p. 6, afirma:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Portanto, nos parece adequado que haja uma separação clara nos projetos pedagógicos entre as opções bacharelado e licenciatura.

Seleção e organização de conteúdos

A implicação mais imediata que salta aos olhos é que o perfil institucionalmente definido e seus correspondentes objetivos de formação deverão guiar a definição de conteúdos curriculares. Nesse sentido, seja em organização disciplinar ou temática, o ponto de partida é o contexto (ou contextos) no qual atuarão esses profissionais. Conteúdos relevantes são aqueles que possam propiciar uma vivência pedagógica em sintonia com a realidade educacional e que permitam extrapolar situações concretas para promover inovações. É possível imaginar que portadores de necessidades especiais, como deficientes auditivos, freqüentam nossas escolas e que os conteúdos curriculares do curso de Letras devam abordar essa realidade. Uma disciplina como “Propostas de inclusão de alunos no sistema educacional” poderia propor ações pedagógicas no ensino de línguas que pudessem responder a essa situação específica.

Outras situações que podem requerer conhecimentos geralmente negligenciados na formação atual são os adultos que retornam aos bancos escolares, ou grupos étnicos, como indígenas, cujo ensino requer sensibilidade às diferenças culturais.

Desse modo, disciplinas são propostas, atividades são desenvolvidas, temas são trabalhados com a preocupação de propiciar uma formação que não derive apenas das “grandes” teorias, mas sim dos problemas concretos que poderão ser enfrentados pelos futuros profissionais.

Assim, uma reforma curricular deveria, em nossa opinião, abrir espaços para que os problemas da prática pudessem direcionar (embora não limitar) os conteúdos escolhidos.

Prática de Ensino: articulação e continuidade

Entende-se que a prática deve permear todo o curso de licenciatura e estar presente desde o início. É preciso, no entanto, diferenciar *prática* de *prática de ensino*, esta geralmente considerada sinônimo de estágio curricular supervisionado. A formação pedagógica prática, geralmente atribuída às disciplinas de Prática de Ensino, poderia ser vista como um contínuo, e não como processos estanques. Todas as disciplinas do curso são co-responsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação

pedagógica, seja explicitamente, seja através do currículo oculto. Experiência nessa linha tem sido desenvolvida pela Universidade Federal de São Carlos, cujo curso de Letras inclui nas disciplinas de língua inglesa atividades de reflexão sobre o ensino (ABREU-E-LIMA e MARGONARI, 2002). De modo similar, os alunos-professores do quarto ano do curso de Letras Anglo-Portuguesas da universidade onde atuamos vêm desenvolvendo tarefas de micro-ensino na disciplina de língua inglesa na quarta série.

Embora a carga horária da disciplina de Prática de Ensino seja dividida entre as duas séries finais do curso, ela deve ser encarada como um contínuo. Isso significa que o aluno-professor está envolvido em um processo que inclui diversas atividades, desde observação de aulas e de contextos escolares até a própria regência. Além disso, não há quebra entre um ano e outro, mas uma continuidade, que se revela na distribuição da carga horária e tarefas de acordo com seu grau de crescente complexidade. No contexto da universidade na qual atuamos, o aluno-professor que participa da Prática de Ensino de Língua Inglesa na terceira série, por exemplo, desenvolve mais observação do que atuação direta em sala de aula e o de Língua Portuguesa, trabalha antes no Ensino Fundamental e depois no Ensino Médio.

Parece-nos, aliás, desejável que haja articulação entre as atividades que envolvem a formação do professor nas duas línguas. Ementas comuns podem ser previstas, assim como o compartilhamento de orientação ou aulas voltadas para a reflexão do ensino de línguas. Não há motivo aparente para separar, por exemplo, alunos de língua materna e estrangeira na discussão sobre contexto escolar, objetivos de ensino, orientações curriculares gerais, etc.

Integração professor formador, professor e aluno-professor

Propostas curriculares para os cursos de Letras que estejam pautadas pelas orientações dos cursos de licenciaturas deveriam estar voltadas para uma articulação mais eficiente entre os participantes da comunidade de prática, a saber: aluno-professor, professor supervisor, professor regente e seus alunos. Maior articulação também deve haver entre as comunidades de prática mais amplas envolvidas nessa formação, ou seja, a universidade, as escolas que recebem os estagiários e a própria comunidade nas quais elas se inserem.

Esse modo de conceber a formação difere do modelo que estabelece conteúdos curriculares *a priori* e pressupõe sua aplicação indistintamente do contexto. Encaixa-se, porém, em modelo de aprendizagem sócio-cultural, em que a participação na comunidade de prática é “particularmente efetiva: a) quando os participantes têm amplo acesso a diferentes partes da atividade e terminam procedendo à plena participação nas tarefas nucleares; b) quando há abundante interação horizontal entre os participantes, mediada especialmente por histórias de situações problemáticas e suas soluções e c) quando as tecnologias e estruturas da comunidade de prática são transparentes, i.e., quando seus mecanismos internos estão disponíveis para inspeção do aprendiz” (ENGESTRÖM, 2002, p.189).

A mudança que essa proposta traz é particularmente relevante porque determina relações mais fortes entre a universidade, a escola e a comunidade. Longe de ver as escolas como apenas “campos de estágio”, a formação de professores entendida como participação em comunidades de prática coloca os futuros professores em contato direto com a realidade educacional, cria maior simetria entre as instituições e proporciona oportunidades de integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino.

Outra implicação importante diz respeito ao trabalho coletivo que, previsto nas diretrizes das licenciaturas, se realiza de modo efetivo ao trazer os diversos participantes do planejamento e execução de ensino para tomar decisões conjuntas. O aluno-professor, o supervisor, os professores regentes e demais envolvidos com a coordenação pedagógica da escola se engajam em três conjuntos de atividades: ensino dos conteúdos disciplinares na escola, formação inicial do aluno-professor e formação continuada do professor regente e professor supervisor.

Pesquisa

O conhecimento dos processos de investigação é uma das competências essenciais da formação do professor, não mais visto como alguém que implementa teorias, mas reconstrói a experiência a partir de construtos teóricos em um processo dinâmico em que as ações não são totalmente previsíveis. A própria forma de atuação do professor exige que ele tome decisões de intervenção no processo de aprendizagem que dependem da capacidade de reflexão sistematizada

e ação como conseqüência dessa reflexão. O fato de o professor em formação estar envolvido com pesquisa possibilita também que incentive a mesma atitude em seus alunos.

Para isso é essencial que o curso ofereça oportunidades de realização de pesquisa, seja através de participação em projetos de iniciação científica, seja em trabalho orientado. Considerando que apenas uma minoria tem chance de participar dos dois primeiros, é na terceira modalidade que a grande maioria irá adquirir as competências citadas.

Esse trabalho orientado, que em nossa universidade, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, vem sendo realizado majoritariamente em formato de pesquisa-ação, desenvolve habilidades de observação, sistematização, análise e interpretação de dados coletados. O resultado se apresenta em textos acadêmicos, cuja produção possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas a este tipo de escrita.

Considerações finais

Neste trabalho foram abordados alguns aspectos que consideramos essenciais para a construção das pontes necessárias na formação de professores de línguas estrangeiras em cursos de Letras, em função dos obstáculos (paredes) que dificultam maior integração. Tendo como pano de fundo as orientações curriculares, foi salientada a importância de se adotar como enfoque principal a constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores. Essa perspectiva norteia definições de perfil profissional, seleção e organização curricular, articulação entre os participantes do sistema educacional, prática de ensino e pesquisa. Seu poder integrador volta-se para o objetivo comum de melhoria do ensino básico, que passa pela mentalidade de gerenciamento do desenvolvimento profissional contínuo, que tem origem na formação inicial. Nesse modelo, a aprendizagem do aluno é o objetivo final para a qual todos os participantes convergem.

Referências Bibliográficas

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D.M. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, n. 6, p. 11-23, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de Língua: Avaliação do Exame Nacional de Letras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 81-105, 2003.
- DUTRA, D. P. A formação pré-serviço e o currículo de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 109-114.
- ENGSTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus – como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 175-197.
- FIORIN, J. L. Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio. In: Seminário Nacional de Literatura e Crítico, IV e Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa, II, 2001. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001, p. 13-21.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de licenciatura em Letras. (no prelo).
- HEBERLE, V. M. 30 years of EFL teaching in Brazil: glimpses of past realities and prospects for the future. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003, p. 47-52.
- MEC. CNE. Parecer CNE/CP 009/2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 29 de setembro de 2003.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003a. p. 53-84.
- PAIVA, V.L.M.O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003b. p. 43-55.