

EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS E O CARÁTER MULTIFACETADO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Grace Teles¹

Eliane Carolina de Oliveira²

Magali Saddi Duarte³

Comunicação Oral – GT Língua e Literatura Estrangeira

RESUMO

A proposta deste trabalho é a de relatar três visões sobre o curso de formação de professores de línguas estrangeiras (LEs): a visão de uma egressa do Curso de Letras Português-Inglês da Faculdade de Letras (FL) e atual professora da disciplina Estágio; a visão de uma professora mentora que recebe os estagiários nos últimos semestres do curso e o ponto de vista da atual Coordenadora de Estágio de LEs da FL sobre novas perspectivas para a formação do futuro professor de LEs. Por meio deste trabalho, pretendemos fazer o regaste e a preservação da história da formação profissional oferecida na FL, pois, segundo Nunes (2003), nossas memórias sobre o trabalho ao qual nos dedicamos constituem patrimônio indispensável para (re)avaliar os processos de construção das nossas subjetividades, dos conhecimentos que construímos e compartilhamos e das instituições nas quais estamos inseridos.

Palavras-chave: novas perspectivas, formação de professores, língua estrangeira

Introdução

*Eu não estou sozinho. Esta não é uma cela solitária.
Não, aqui estamos todos reunidos. Toda a humanidade.
Todos nós estamos aqui sentados nessa caverna.
Então, pelo menos eu teria alguém para conversar.
Mas sobre o que falar senão se pode ver nada?
E haveria ali alguém que compartilhasse o meu destino?
Não, não — essa possibilidade também me foi tirada.
Pois ninguém **compreende** que se encontra numa caverna.
Todos os outros acreditam estar vendo tudo.
Eles se sentem bem e não querem ir embora. (Gaarder, 1986, p.112)*

No ano em que o Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) completa 50 anos, é pertinente que se faça uma retrospectiva sobre a formação do professor de línguas estrangeiras (LEs) oferecida pela Faculdade de Letras (FL) que é a unidade acadêmica da UFG que mais qualifica docentes para as diversas áreas da educação básica sendo referência em Goiás. A iniciativa justifica-se, portanto, pelo argumento de Nunes (2003) para quem as memórias sobre o trabalho ao qual nos dedicamos constituem patrimônio indispensável para

¹ Professora de língua inglesa e de estágio da Faculdade de Letras da UFG. Coordenadora de Estágio de Línguas

² Professora de língua inglesa e de estágio da Faculdade de Letras da UFG. Coordenadora de Estágio de Línguas Estrangeiras no biênio 2008/2010.

³ Professora de língua inglesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG.

(re)avaliar os processos de construção das nossas subjetividades, dos conhecimentos que construímos e compartilhamos e das instituições nas quais estamos inseridos.

Desde 2001, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras⁴ e da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁵, o Curso de Letras da UFG reformulou seu currículo para atender ao estabelecido nesses documentos. A reestruturação efetuada resultou em uma série de novas perspectivas para a formação do futuro professor de LEs. Mudanças significativas foram introduzidas como, por exemplo, o aumento da carga horária para o Estágio Curricular Obrigatório que passou a ter 400 horas.

Neste trabalho, procuramos traçar uma síntese histórica da formação do professor de LEs no âmbito do Curso de Letras da UFG até o momento presente sob a ótica de três docentes que vivenciaram e vivenciam diferentes perspectivas do trabalho de formação docente universitária. A opção metodológica, portanto, é pela abordagem da história de vida (GOODSON, 1992) e pela pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2000; KRAMP, 2004) cujo uso é defendido com base no argumento maior de que nós, seres humanos, somos, por natureza, organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social. Temos uma aptidão ou predisposição para organizar nossas experiências de forma narrativa, sendo esta um modo de pensamento e uma ferramenta valiosa e importante para a construção de significados em nossa cultura (GUDMUNDSDOTTIR, 1991; BRUNER, 2002). É pertinente mencionar que a narrativa é, ao mesmo tempo, o processo e o produto de uma pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; KRAMP, 2004). Como processo, tem-se o narrador/participante contando a história, sendo esta o produto. A narrativa é, portanto, o meio utilizado pelo pesquisador para coletar dados e a forma como os dados coletados se encontram, sendo, por vezes, até a forma escolhida para escrever e relatar a pesquisa como é a nossa opção neste trabalho.

Como seres sociais, adotamos as narrativas ao tentar entender melhor as situações sociais complexas que experienciamos, como evidenciado por meio das estórias das autoras deste artigo: a primeira visão é a de uma egressa do curso de Letras Português-Inglês desta universidade e que exerce, desde 1996, a função de professora de língua inglesa e da Disciplina Estágio – denominada anteriormente de Didática e Prática de Ensino; a segunda visão é a de uma docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) que realiza o trabalho de professora mentora junto aos graduandos de Letras e que relata a experiência desenvolvida pelos docentes da área de inglês do CEPAE no período de 1993 a 2006; a terceira visão é a da

⁴ Com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001.

⁵ Resolução CNE/CES nº 18/2002.

atual Coordenadora do Estágio de Línguas Estrangeiras da FL que irá relatar o processo de debates e trocas realizados entre os professores das Áreas de Espanhol, Francês e Inglês, para a construção de diretrizes para uma nova proposta para a formação de professores na unidade. É nesta ordem que este artigo está organizado.

A visão de uma egressa e atual professora do curso

Como destacado por Nunes (2003, p. 143), “[a]s trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção de entendimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descobertas de laços entre a memória pessoal e social.” Dessa forma, relembrando meu próprio percurso escolar e minhas memórias de formação, minha opção pela docência foi feita há mais de 30 anos ao prestar vestibular para o Curso de Letras. Não imaginava, entretanto, assumir a posição de docente do ensino superior e muito menos atuar na formação de futuros professores de inglês. Na época, minha decisão foi baseada em dois fatores: no gosto pelas músicas em língua inglesa e pela motivação que uma professora do ensino médio me passava. Não tinha noção da história dos Cursos de Letras no Brasil e das demandas que seriam apresentadas aos alunos. Só muito tempo depois é que tive conhecimento de que os primeiros cursos de Letras no país surgiram quando foram criadas as primeiras universidades brasileiras na década de 1930 e nelas as Faculdade de Filosofia. Os primeiros Cursos de Letras, como relata Fiorin (2006), datam de 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, de 1935, na Universidade do Distrito Federal e de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e também na Universidade de Minas Gerais.

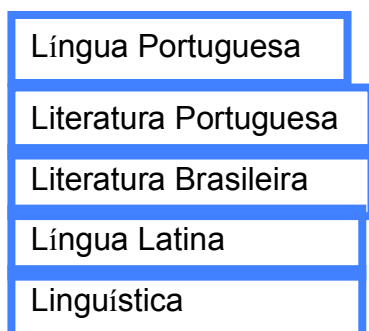
Já como professora efetiva da FL, assistindo ao depoimento do professor Egídio Turchi, um dos fundadores da antiga Faculdade de Filosofia e primeiro diretor do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFG, é que pude me inteirar das dificuldades iniciais na criação da Faculdade e do Curso de Letras. No depoimento, dado na ocasião da comemoração dos seus 50 anos de magistério e publicado posteriormente, Turchi (1990) narra a luta pela criação da própria UFG em 1960 e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1962 na qual, inicialmente, funcionaram apenas 4 cursos: Letras, Pedagogia, Matemática e Física.

Os cursos de letras oferecidos obedeciam ao padrão já estabelecido em outras universidades brasileiras e eram constituídos pelos Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Como afirmado por Paiva (2005, p. 345), na década de 60 os cursos possuíam currículos densos, sendo que “[...] o grupo das Línguas Neolatinas,

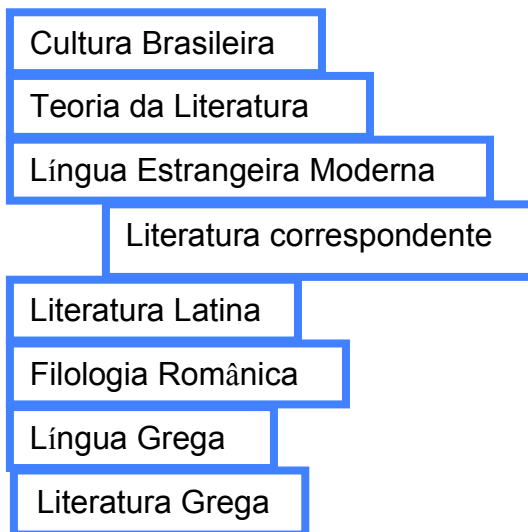
por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos.” Fiorin (2006) aponta que, tanto no âmbito das Letras Neolatinas como no das Anglo-Germânicas, dava-se ênfase especial aos estudos de literatura em detrimento aos estudos do idioma. A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários. Dessa forma, o conhecimento linguístico era simplesmente instrumental e objetivava levar os alunos a lerem os textos no original – objetivo esse que remonta ao Método de Gramática e Tradução.

A nomenclatura e a estrutura dos cursos sofreram mudanças em virtude da edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, e da aprovação do Parecer n.º 283/1962 de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação. Os currículos sofreram enxugamento e surgiu, então, a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras. Conforme Paiva (2005), a língua estrangeira tinha o *status* de uma disciplina menor, optativa em um número considerável de cursos de letras no país.

5 disciplinas obrigatórias



3 disciplinas escolhidas dentre as seguintes:



Quadro 1: Currículo Mínimo dos Cursos de Letras baseado em Paiva (2005).

Na UFG, os cursos seguiam esse currículo mínimo e as habilitações oferecidas eram: Letras Modernas Francês, Letras Modernas Inglês e Letras Vernáculas. A preocupação com a formação pedagógica nos cursos de licenciatura foi estabelecida somente em 1969, após a Resolução n.º 9, de 10 de outubro, que determinou a fixação dos conteúdos mínimos e sua duração como se constata a seguir:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

A responsabilidade por essa parte da formação pedagógica era das Faculdades de Educação e as disciplinas eram ministradas por profissionais da Pedagogia que não possuíam qualificação específica para a formação de professores de línguas. Esse modelo de formação docente ficou conhecido como “esquema 3 + 1” o qual incluía três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Tal modelo, baseado na racionalidade técnica (Schön,1998), concebe a tarefa docente como uma atividade meramente instrumental voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Ur (1992, p. 56) refere-se a ele como o “modelo racionalista de aprenda-a-teoria-e-depois-a-aplique” evidenciando, assim, a separação e a óbvia prioridade dada à formação teórica em detrimento da prática na preparação profissional.

Como graduanda do Curso de Letras da UFG, lembro-me que ao ingressar no curso, em 1984, uma nova grade havia sido estabelecida. O curso, que era anteriormente baseado em créditos e dividido em semestres, passou a ser anual, com a duração de 5 anos, possibilitando ter, ao seu final, dupla habilitação, em português e em uma língua estrangeira, além do curso de bacharelado. As aulas dos dois primeiros anos foram ainda no prédio do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), enquanto aguardávamos a finalização da construção do prédio da Faculdade de Letras inaugurado em dezembro de 1985. Seguindo o modelo 3 + 1, as disciplinas pedagógicas foram ministradas na FL por professores da Faculdade de Educação da UFG. Os estágios de língua portuguesa e de língua inglesa, chamados na época de Didática e Prática de Ensino de Português e Didática e Prática de Ensino de Inglês, perfaziam a carga horária de 256 horas cada e foram também ministrados por professores lotados na Faculdade de Educação.

No estágio de português, minhas lembranças são escassas e não dizem respeito aos conteúdos teóricos e sim às aulas que ministrei como parte prática do curso: uma no ensino

fundamental sobre acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e outra no ensino médio sobre orações subordinadas adjetivas restritivas. Esta última contou com a presença da professora na escola campo – o Colégio Lyceu de Goiânia – para fins de avaliação. Do estágio de inglês tenho mais lembranças que iniciam com o ingresso de uma nova professora concursada para a cadeira de Didática após o falecimento do professor efetivo. Essa professora era falante nativa de inglês, tinha dedicação exclusiva ao magistério superior e formação específica na área de educação, além de já atuar na licenciatura com o ensino de língua inglesa. Em tese, seria uma profissional ideal para atuar na formação de professores, pois se dedicaria, integralmente, a orientar os licenciandos para atuar nas escolas. Entretanto, não tinha prática no campo específico de atuação do Curso de Letras, isto é, nas escolas de educação básica. De fato, a atuação no nível de ensino para o qual se prepara o futuro docente não constitui um pré-requisito ou condição *sine qua non* para todo professor do ensino superior. Seria importante que esse profissional pudesse falar com conhecimento de causa, demonstrando, aos seus alunos, que conhece as reais exigências da prática escolar. Na ausência dessa experiência, acredito ser igualmente importante que o docente busque ter um contato mais direto e menos vicário com o campo de atuação dos futuros professores. Isso lhe possibilitará compreender melhor os contextos sócio-educacionais e as questões contemporâneas com os quais seus alunos estarão envolvidos. Outra lembrança do estágio de inglês foram as aulas práticas realizadas no CEPAE sob a supervisão do professor regente.

O percurso que trilhei até chegar à função de formadora de professores foi circunstancial. Foram várias as eventualidades que me direcionaram para esse caminho. Primeiro, a opção pelo Curso de Letras devido ao gosto pelas músicas em língua inglesa e à admiração que eu tinha pela professora de inglês do Ensino Médio como mencionado anteriormente. Depois, ainda na graduação, recebi o convite para substituir uma professora ministrando aulas de inglês em uma escola pública onde fiquei por dois anos. Pouco tempo depois, recebi outro convite, desta vez da minha professora de língua inglesa da graduação, para dar aulas em um instituto privado de ensino de línguas. Já graduada e com algum tempo de experiência em sala de aula, fui promovida ao cargo de coordenadora pedagógica daquele instituto e de outros dois cursos livres nos quais atuei posteriormente. Em 1994, houve a oportunidade de realizar o concurso público para a vaga de professor de Língua Inglesa e de Didática e Prática de Ensino de Inglês na UFG e, no final do processo, fui a única candidata aprovada.

Relembrando os primeiros anos em que atuei como professora de Didática e Prática, percebo que a experiência obtida em cursos sobre ensino de inglês e minha própria experiência didática como professora substituta *pró-labore* em escolas da rede pública e de

curso livres de língua, nas funções de professora e coordenadora pedagógica, serviram como apoio para o início da minha atuação como formadora no ensino superior. A carga horária da disciplina havia diminuído após outra reforma curricular e perfazia o total de 192 horas anuais. O estágio era realizado em escolas das redes estadual e municipal e no CEPAE, sendo que neste último contávamos com a parceria dos professores mentores⁶ que participavam ativamente na formação dos futuros professores.

Em 2002, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como da Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos, provocou uma série de discussões sobre uma nova proposta de matriz curricular para o Curso de Letras da FL, motivando, assim, os docentes a repensarem as práticas já há muito estabelecidas e a sugerirem modificações. Essas discussões seriam fundamentais na concretização de mudanças nos cursos de formação inicial oferecidos, como, por exemplo, a institucionalização de parcerias para o desenvolvimento do estágio e o envolvimento dos futuros professores com o *locus* da prática a partir da segunda metade do curso, entre outras. As mudanças que dizem respeito à área de formação de professores de LEs é apresentada mais detalhadamente na terceira parte do artigo.

A visão de uma professora mentora do CEPAE junto aos graduandos de Letras

O estágio supervisionado de língua inglesa teve seu início de forma sistematizada no CEPAE em 1993, quando ainda era chamado de Colégio de Aplicação. À época, o Colégio de Aplicação contava com três professores efetivos que se incumbiam de dividir a responsabilidade de orientação do estágio de inglês com a professora de Didática e Prática de Ensino, lotada na Faculdade de Educação (FE) da UFG.

Os professores de inglês do colégio eram iniciantes na tarefa de ajudar os estagiários a compreenderem o papel do docente e também acompanhá-los nas atividades de planejamento e regência. Em que consistia a participação dos professores de língua inglesa do CEPAE no estágio? No início do ano letivo, selecionavam as turmas nas quais o estágio seria desenvolvido. Depois, selecionavam os conteúdos que seriam dados nestas turmas. O livro *Hot Line* produzido no exterior, era o livro adotado na época. A filosofia de ensino de línguas era baseada na pedagogia tecnicista. Esta abordagem, também conhecida por pedagogia por

⁶ Entendo *professor mentor* como o docente do ensino fundamental ou médio que, em parceria com o professor da disciplina pedagógica, se responsabiliza por receber, acompanhar, orientar, supervisionar e também avaliar os estagiários.

objetivos tinha como princípio a formação de hábitos para atingir determinados objetivos. Nela, preocupa-se, sobretudo com o resultado, em detrimento do processo, além de partir de conteúdos mais simples para conteúdos mais complexos. Uma característica comum entre a pedagogia tecnicista e o ensino de línguas era o treinamento. De acordo com Celani (2003), a atenção que as universidades dispensavam ao aspecto técnico e ao aspecto teórico na disciplina de Prática de Ensino exerceram a influência nos alunos de pensarem que uma boa formação consistia em aprender a usar técnicas. Fazia parte ainda deste paradigma, o currículo que previa a aprendizagem dos fundamentos teóricos nos três primeiros anos de curso e no 4º ano a aprendizagem dos aspectos pedagógicos, numa clara cisão entre teoria e prática – o esquema 3 + 1 mencionado anteriormente.

As pesquisas eram realizadas essencialmente por professores do ensino universitário. Nesse sentido, os alunos do estágio não tinham acesso a disciplinas que tratavam de metodologia de pesquisa nem precisavam apresentar trabalho de conclusão de curso.

Os estagiários não ficavam o ano todo no colégio. Primeiramente eles assistiam às aulas dos professores do CEPAE (durante mais ou menos dois meses). Em segundo lugar, dividiam uma aula de 45 minutos com um parceiro de estágio, por volta de um mês, para finalmente, assumir a turma em rodízio com os colegas. As sessões de *feedback*⁷ eram dadas pelos professores do CEPAE que, em alguns momentos, podiam contar com a presença da professora de didática. Os estagiários eram avaliados apenas pela professora de didática. Essa situação durou apenas um ano.

Os professores da FL da UFG atentos às mudanças que já vinham sendo realizadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas e ainda às críticas realizadas pela literatura da área, sobretudo ao paradigma da racionalidade técnica, com a saída da professora, que era lotada na FE, aproveitaram para demandar para si a responsabilidade do estágio de línguas estrangeiras. Assim, no ano de 1994 já trabalhamos com professores de línguas da FL e em 1995, a professora Eliane Carolina assume a vaga da antiga professora, agora lotada na FL.

Uma nítida mudança no estágio pode ser observada no que concerne a interação entre professor de didática, professores do CEPAE e estagiários. Uma das alterações foi a implantação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ao final do ano. Assim, logo que o aluno chegava ao CEPAE, ele era orientado a pensar num tema para desenvolver seu estudo. A participação dos professores do CEPAE aumentou, além das sessões de *feedback*, eles passaram a orientar os TCC.

⁷ As sessões de *feedback* consistiam em momentos posteriores à aula ministrada na qual o participante avaliava seu próprio desempenho e recebia os comentários e sugestões do professor mentor ou de outros colegas apontando os pontos positivos e negativos observados.

Inicialmente, o tempo de observação foi preservado, para depois chegar à conclusão que os professores da disciplina de inglês não eram modelo para ninguém, e que não fazia sentido o estagiário ficar por longo tempo os assistindo. Sendo assim, o tempo de observação das aulas foi reduzido ao tempo necessário para os estagiários familiarizarem-se com os alunos e o professor da turma. Outra flexibilização que ocorreu no estágio foi a de dar ao futuro professor a possibilidade de ele buscar outros materiais que não o livro didático adotado.

Concomitantemente ao desenvolvimento do estágio, a literatura da área educacional mostrava aos professores formadores uma mudança em processo. Gradativamente, a categoria objetivos, carro chefe da pedagogia por objetivos, foi sendo deixada de lado para ser substituída pela palavra competência. No Brasil, no início da década de 1990, a palavra competência é trazida por Phillippe Perrenoud que, por sua vez, exerceria forte influência na LDB n. 9.394/96. Havia, portanto, em andamento uma mudança de paradigma, que seria observada, sobretudo, nas instruções dos livros didáticos. Nessa perspectiva de trabalho para aquisição de competências muda-se também o conceito de conhecimento. Se no paradigma tecnicista o objetivo era inicialmente adquirir o conhecimento para posteriormente aplicá-lo, tentando estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e o problema a ser solucionado, na perspectiva das competências, o conhecimento é, segundo Perrenoud (1999), gerado a partir da ação. Conforme afirmação desse autor (1999, p. 7), os conhecimentos “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. A mudança de paradigma é claramente evidenciada nas políticas públicas educacionais. No início da década de 1990, o governo federal prepara-se para alterar a Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta a educação em território nacional. Já chegando quase ao final da década, depois da publicação da LDB n. 9.394/96, temos no Parecer 15/98 a meta de alcançar o seguinte objetivo:

a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (Brasil, Ministério da Educação, SEMTEC, 1999, p. 72).

Nessa mudança, esperava-se que a qualificação do professor também fosse alterada. Tal alteração deveu-se ao esgotamento do padrão produtivo denominado taylorismo e fordismo, que por sua vez, teve como consequência uma nova forma de reestruturação produtiva chamada de acumulação flexível (ANTUNES, 2000). O processo de acumulação flexível amplia o trabalho precarizado e informal. Tem-se a emergência de um trabalho

revalorizado em que o trabalhador é multiquificado, polivalente, e a necessidade do trabalho coletivo. Leituras realizadas na área da Educação mostram haver uma pertinente relação entre políticas educativas e os processos produtivos. Conforme Kuenzer (2000), o discurso referente ao novo tipo de trabalhador para todos os setores da economia, requer o destaque para algumas capacidades intelectuais, dentre as quais se destacam: comunicar-se adequadamente em língua materna e em língua estrangeira; autonomia intelectual para a resolução de problemas práticos; autonomia moral por meio da capacidade de enfrentar as novas situações que demandam posicionamento ético e, ainda, capacidade de comprometer-se com o trabalho. Neste sentido, o modelo de acumulação flexível coloca em cena o “modelo de competência” que “surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém” (FERRETI, 1997, p. 229). A aprendizagem de língua estrangeira ganha destaque, pois deixa de ser vista apenas como necessária à comunicação dos homens, mas também como forma de atender ao mercado de trabalho do século XXI. As determinações da necessidade da aprendizagem de língua estrangeira já estão dadas pela globalização, que por sua vez encerra algumas características para o aprendizado da língua, tais como: a revolução informática e a organização de um sistema financeiro, com as exigências da economia capitalista mundial determinadas pelos países dominantes. No âmbito educacional a valoração se dá no lema aprender-a-aprender, retirando o foco da transmissão do conhecimento efetuado pelo professor, para focalizar a participação e atuação do aluno.

Realizadas as análises do processo que se verificou na mudança paradigmática, retomamos o tema do estágio, objeto de nosso relato. Ao chegar ao CEPAE, os estagiários são levados pelos professores a conhecerem as dependências da escola. A coordenadora ou a diretora acolhe os estagiários com boas vindas e explica-lhes o regimento da escola no que concerne aos estagiários, oferecendo cópias do regimento.

No período aqui focalizado, 1993 a 2006, o estágio de inglês no CEPAE consistia de dois períodos: durante dois meses os alunos observavam as aulas dos professores das turmas nas quais iriam estagiar, logo após este período, eles ministravam uma média de 3 a 5 aulas nessas turmas, podendo escolher dar aulas sozinhos ou em duplas.

Após cada aula observada ou ministrada havia um momento de *feedback* no qual, como mencionado em nota anteriormente, os estagiários teciam comentários sobre os pontos positivos ou negativos das aulas ministradas pelo professor da turma ou por eles próprios. Tanto o professor como os estagiários diziam se concordavam ou não com os comentários dando suas justificativas. O professor mantinha um diário em que anotava os acontecimentos nas aulas dos estagiários e os comentários de todos durante o *feedback*. O estagiário, a cada

aula ministrada, deveria procurar lembrar-se dos comentários e sugestões do *feedback* e tentar oferecer atividades alternativas corrigindo os pontos fracos de suas aulas anteriores. Neste período também eram discutidos textos previamente sugeridos aos estagiários para serem lidos e retomados nos momentos do *feedback*.

As avaliações da disciplina de Didática e Prática consistiam na média de duas avaliações: uma avaliação feita pela professora de Didática e Prática e uma avaliação feita pelos professores de estágio no CEPAE. Para a avaliação dos professores do CEPAE, os seguintes critérios eram adotados: frequência dos estagiários, postura na sala de aula, leitura dos textos, colaboração nos comentários do *feedback*, recepção dos comentários, disponibilidade de prestar ajuda ao professor, colegas e alunos, plano de aula, ministração de aula, inclusão das sugestões nas suas aulas etc.

Para a obtenção do certificado de conclusão do curso, eles deviam elaborar um trabalho de conclusão de curso de caráter monográfico. Nas aulas de Didática e Prática, além dos conteúdos geralmente ministrados, os alunos tinham ainda noções de aspectos relacionados à área de metodologia de pesquisa. Normalmente o professor de Didática e Prática dividia os estagiários ou eles mesmos escolhiam o professor orientador do seu relatório final de curso. Até o ano de 2004 os alunos faziam a defesa de sua monografia diante de uma banca composta do orientador, da professora de Didática e Prática e de um leitor. Estes elaboravam a nota final do estagiário, na qual se levava em conta a apresentação oral e o relatório escrito.

Recuperar, por meio da memória, a parceria que se estabeleceu e ainda se estabelece entre Faculdade de Letras e CEPAE é, de certa forma, refletir sobre a práxis que se opera no processo de formação inicial do docente. Nesse sentido, a próxima narrativa dará ao leitor uma compreensão melhor do que seja refletir sobre e agir para mudança.

Prospectivas para o Estágio em LEs

Repensar uma proposta político-educacional para a formação de professores de língua estrangeira (LE) não é tarefa despreziosa, pois são inúmeras as variáveis a serem consideradas. Da legislação que regulamenta as licenciaturas e suas disciplinas, passando pelos projeto político pedagógico do curso de Letras e programas de curso a serem ministrados até as competências a serem desenvolvidas pelo futuro profissional da área de ensino, são grandes os desafios e as inquietações que assolam os formadores de professores. São vários os projetos governamentais para reformas escolares (Brouwer; Kothargen, 2005; Hargreaves, 2003), que por mais bem intencionadas, acabam por se revelarem incapazes de

tocar a camada superficial das questões que envolvem a formação de professores bem como a permanência dos futuros professores em sua profissão. Além disso, a sociedade apresenta demandas por um profissional da área de ensino de línguas com múltiplas competências para lidar com uma educação que pactue com sistemas econômicos, o que, por vezes, elimina o caráter complexo e subjetivo da formação de professores do cenário educacional. A hegemonia da língua inglesa no panorama internacional e seu papel como língua franca pode, em muitos momentos, suprimir da sala de aula o ensino crítico da LE em prol de paradigmas mais estruturais. Por tudo isto, a produção de uma política educacional eficaz para a formação de professores de LEs, apesar de toda a extensa literatura científica, parece carecer de iniciativas, na atualidade, que levem em consideração a complexidade dos sujeitos envolvidos e as singularidades dos diversos contextos em que tal política pode ser implementada.

Foi refletindo sobre as considerações acima, que assumi, em 2010, a Coordenação do Estágio de LEs da FL, da UFG e como parte de minhas atribuições, como coordenadora, passei a “promover o debate e a troca de experiências no próprio curso e nos locais de estágio” (Resolução CONSUNI nº 06/2002). Destes debates e trocas, realizados entre os professores das Áreas de Espanhol, Francês e Inglês, diretrizes começaram a emergir apontando para uma formação voltada para o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2001) e análise das práticas como apoio à mudança pessoal e desenvolvimento da identidade de professor de LE (Korthagen et al, 1999, 2004, 2007). O objetivo aqui é detalhar a proposta de formação derivada dos trabalhos realizados no biênio 2010\2011 nas disciplinas de estágio 1 e 2, e no ano de 2012, nas disciplinas de estágio 3 e 4.

Começo explicando que esta proposta não teve sua gênese “no saber exatamente o que fazer”, mas, ao contrário, na incerteza do que deveria ser feito. As dúvidas começaram já na palavra “formar”, pois daquele momento em diante (1º semestre de 2010) eu estaria ministrando aulas, no curso de formação de professores de LEs bem como coordenando o estágio de LEs. Criar, dar forma, fabricar, moldar, tomar a forma de – todos eram sinônimos da palavra “formar” e todos me inquietavam. Dar forma a alguém? Seria isto possível? E, dentre as milhares de formas, qual escolher? Quem faria esta escolha?

Foi assim que ideias de “ir se desenvolvendo”, “progredir”, “educar-se”, “instruir-se”, e “preparar-se” me remeteram a outro lado do conceito de formação. Contudo, é a colcha de retalhos de todas as nossas perspectivas únicas, interagindo entre si e em si mesmas, que nos lança em paradoxos como a identidade pronta, mas também inacabada; completa, mas também fragmentada. Paradoxos que ora nos fazem ser de um modo, ora de outro, nos diversos contextos sociais pelos quais caminhamos ao longo da vida. Somos universos complexos, ricos, e em processo contínuo de crescimento e formação. Já temos lá, na nossa

essência, um conceito do profissional de ensino, pois passamos inúmeros anos de nossas vidas sentados em carteiras, ouvindo nossos professores (Lortie, 1975; Bauman, 1997). Para o bem ou para o mal, lá está esta noção, espreitando a identidade profissional daqueles que, como nós, escolheram seguir a carreira de professor. Ainda, há as influências do meio, nossa experiência de vida, nossas crenças e valores, nossas habilidades e inabilidades, nossos comportamentos – nem sempre tão aparentes para nós mesmos (Kothargen, 2004).

De que modo, então, um curso de formação de professores pode e, realmente, contribuir para a aquisição de competência para ensinar? A primeira questão a ser levantada é a dicotomia entre o conhecimento teórico e a prática escolar (teoria X prática). Diversos estudos indicam que todo o conhecimento teórico adquirido na universidade é “*washed out*”⁸ (Dall’Alba; Jorgen, 2006; Borg, 2003; Crandall, 2000). Isto é, o conhecimento se esvai frente à complexa realidade das escolas e das salas de aula. O que emerge, então, são crenças adquiridas ao longo da vida escolar do aluno, que se vê no papel de professor e precisa sobreviver a situações imediatas, no seu ambiente de trabalho. Atuar de forma profissional exige perseverança e consciência crítica de tais processos cognitivos e comportamentais. A partir da consciência de si mesmos e reconhecimento do ambiente singular em que estão inseridos como professores e que a identidade profissional do professor de LE começa a se delinear. Com base nestas duas vertentes de pensamento e que emerge a proposta de formação de professores de LEs a seguir. A proposta de formação tenta buscar maior proximidade entre a teoria e a prática. A busca é por um equilíbrio em que a teoria dê suporte à prática e a prática fomente a demanda por pensamento reflexivo bem como por apoio em aportes teóricos. Denomino-a de Formação de Professores Integrativa e divide-se sequencialmente em:

insumo teórico – socialização e prática ocupacional – compartilhamento e reflexão – novo insumo teórico – socialização e prática ocupacional

Os espaços geográficos onde cada uma dessas sequências ocorre explicitam a proposta:

universidade – escola campo – universidade\terceiro espaço (virtual) – universidade – escola campo.

Brower e Kothargen (2005), com base em pesquisa longitudinal, acreditam que uma formação integrativa pode ser mais profícua quando é estruturada de forma a dar ao aluno-professor a chance de relacionar a experiência prática com os estudos teóricos. Daí, a

⁸ “ofuscado”. Tradução minha.

elaboração das fichas-diagnóstico, da presente proposta⁹, (ver anexo) com fins a direcionar as atividades realizadas na escola campo e universidade. Estas fichas são construídas, então, com base nas teorias sobre socialização ocupacional, emergência de identidade profissional, observação clínica de cunho etnográfico, pesquisas qualitativas, preocupações recorrentes de alunos-professores, reflexão e exploração de *gestalts*¹⁰ (Korthagen, 2004) e crenças (Barcelos, 2007), profissionalismo, e métodos e abordagens de ensino de LE.

No mesmo estudo, os autores indicam que os problemas que mais afligem alunos-professores são os que envolvem: planejamento de aulas, apresentação e estruturação da matéria, sequenciamento significativo das atividades realizadas em sala de aula, produção de material didático, métodos e abordagens a serem utilizados, avaliação da aprendizagem, interação com alunos, e reflexão sobre a própria prática. Para eles três pilares podem auxiliar:

o aumento gradual em complexidade das atividades que o aluno-professor deve realizar durante o curso de formação, cooperação entre todos envolvidos (alunos-professores, professores colaborador e mentor, professores universitários), e, por último, períodos alternados de observação clínica e realização de atividades na universidade.” (p.213)

Assim, ao termino das disciplinas de estágio (Estágio 1, 2 , 3 e 4) espera-se que o futuro professor tenha: proficiência linguística na língua estrangeira, conhecimento da língua para uso e ensino, habilidade didática, identidade profissional em formação, e profissionalismo. Isto quer dizer que o futuro profissional deverá ter competência comunicativa em produção e compreensão oral e escrita em nível intermediário e pós-intermediário, possuir conhecimento da LE para uso em sala de aula, apresentar habilidades de ensino como planejar e executar aulas, elaborar materiais didáticos, gerenciar uma sala de aula, e conhecer métodos e abordagens de ensino bem como do processo avaliativo. Seu perfil deve ser reconhecido como de um professor reflexivo-critico, sensibilizado para a necessidade de pesquisas em sala de aula, consciente de seu papel como modelo social e da interferência de suas crenças em sua prática, a par do uso de novas tecnologias e do *status quo* processual de sua formação. Para ser profissional, Grote e Raeder (2009) sugerem que o aluno professor deverá desenvolver um senso de sua continuidade biográfica, a preservação de suas qualidades nucleares tais como valores constitutivos de seu *self* profissional; consistência ecológica, ou seja, uma percepção clara e coerente de sua conduta em diferentes esferas da

⁹ São varias as fichas diagnostico e para ser concisa apresento apenas uma delas nos anexos.

¹⁰ Tradução minha. “*Um conjunto inconsciente de necessidades, imagens, sentimentos, valores, modelos, experiências previas e tendência comportamentais, que juntos criam um senso de identidade.*” (Korthagen, 2004, p.15)

vida social e profissional; e *locus* de controle, um conjunto de crenças pessoais de que os acontecimentos são contingentes ao seu próprio comportamento e a fatores externos.

Para o desenvolvimento de competência profissional do aluno-professor acontecer, há de se entender que a formação ocorre em dois sistemas sociais (a universidade e a escola campo), que têm estruturas internas específicas e estão incorporados a outros sistemas maiores ou contextos institucionais. Ainda é intrínseco à aprendizagem um caráter processual que, de forma espiral, influencia e conecta conhecimento prévio ao novo, em movimentos ascendentes e descendentes. Por fim, haverá sempre uma tensão entre o que motiva a ação do aluno professor e as questões limitadoras advindas do contexto, em que está inserido o curso de formação.

Assim, resumidamente, o estágio de LEs, da FL, divide-se em quatro módulos distribuídos semestralmente em: Estágio 1, 2, 3 e 4. Em cada uma destas etapas, o aluno-professor deverá cumprir com tarefas de cunho teórico-reflexivo e prático. Estas tarefas subdividem-se em:

Estágio 1 – início ao conhecimento da instituição educacional e socialização ocupacional. O estagiário trabalha com um professor colaborador que o auxilia com sua experiência na transição entre seu *status* de aluno para o de professor (*reality shock*¹¹). O objetivo é que o estagiário entre em contato com a realidade das instituições de ensino e dê início a sua socialização ocupacional, conhecendo desde as instalações até o projeto pedagógico de sua instituição. O trabalho deve ser realizado junto a um professor colaborador na escola campo e o supervisor de estágio da FL;

Estágio 2 – o processo de socialização educacional continua, mas voltado para uma vertente mais introspectiva. O estagiário observa a escola por uma perspectiva sociológica e educacional. O objetivo é que o estagiário avalie suas experiências discrepantes (noções idealistas sobre ensino de línguas e a realidade na escola campo), que comece a desenvolver sua identidade profissional com base nos principais conceitos de língua a saber: a visão de língua estruturalista, a sócio cognitiva, e a sócio interacionista. A observação diagnóstica da aula se inicia no Estágio 2, sendo direcionada para o gerenciamento de sala de aula, planejamento de aulas, e introdução dos estágios das aulas. O trabalho deve ser realizado junto a um professor colaborador na escola campo e o supervisor/professor universitário de estágio da FL;

¹¹ Choque da realidade. Tradução minha. (Veenman, 1984; Brouwer, Niels & Korthagen, Fred, 2005)

Estágio 3 – o contato do estagiário com a realidade das instituições de ensino e sua socialização ocupacional e formação profissional continuam; quando assistem, observam, e fazem anotações sobre as aulas ministradas por professores mentores. Também inicia-se a docência compartilhada. O ensino de técnicas e abordagens é pormenorizado e continua-se ainda os questionamentos e reflexões sobre a própria prática do estagiário bem como sobre sua identidade profissional em progresso. O trabalho é realizado junto a um professor mentor na escola campo e aos supervisores de estágio/professores universitários da FL;

Estágio 4 – maior enfoque no ensino das habilidades linguísticas e em questões intrínsecas ao ensino\aprendizagem de línguas como: tomada de decisões, tempo de fala do aluno e do professor, avaliação, metalinguagem gramatical e problemas característicos da sala de aula de LE (turmas heterogêneas, número excessivo de alunos, falta de motivação intrínseca do aluno, etc).

Em suma, as atividades na escola campo são instruídas por fichas-diagnóstico para investigação do espaço ocupacional (Estágio 1), fichas-diagnóstico para socialização ocupacional, observação de aula de LEs (Estágio 2), fichas-diagnóstico para socialização ocupacional, observação de aula e ensino de LEs (Estágio 3), e fichas-diagnóstico para socialização ocupacional, observação de aula, ensino de LEs e relato de experiência (Estágio 4) (ver modelo no anexo).

Apresento, na página a seguir, um organograma que ilustra e detalha os conteúdos programáticos das disciplinas de Estágio 1, 2, 3 e 4.