

**FÉ CEGA E FACA AMOLADA: OBSERVAÇÕES SOBRE IMAGENS DE
PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS**
(Blind Faith and Sharp Razors: Some Remarks on Images Held by
Teaching Practice Supervisors)

Telma GIMENES, Simone REIS, Denise I.B.G. ORTENZI
(Universidade Estadual de Londrina)

Teachers can and do want to change, but the possibilities for change are shaped by their horizons of understanding and by the traditions of teaching within which they work. (LOUDEN, 1991).

ABSTRACT: Our participation as examiners of candidates for the position of EFL Methodology and Teaching Practice teachers at university level has been extremely fruitful in generating questions about the roles of a “practicum supervisor”. In this paper we discuss some observations derived from such participation, regarding the images presented by the candidates, most of them with no previous experience in this area. We identified two main sources that appear to justify their approaches: one derived from personal and professional biography and another derived from contacts with academic texts. Both share the faith on “truths” to be conveyed to prospective teachers. Finally, we present our own understandings of what this role could be and which are equally amenable to the same sort of analysis.

KEY WORDS: reflective teacher educators, teaching practice, personal experience, academic research.

RESUMO: A participação como membros de bancas examinadoras na área de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês em nível universitário tem nos levado a questionamentos sobre o papel do “supervisor de estágio”. Neste trabalho fazemos algumas observações a respeito dessa participação, especialmente no que se refere às imagens apresentadas pelos candidatos, muitos sem qualquer experiência prévia na área. Identificamos duas fontes principais que parecem justificar suas abordagens: uma derivada da biografia pessoal e profissional e outra derivada de contato com textos

acadêmicos. Em ambas se pode notar a fé na “verdade” a ser revelada aos futuros professores. Apresentamos também nossos próprios entendimentos de qual seria o papel do supervisor, posição essa igualmente sujeita ao mesmo crivo de análise.

PALAVRAS-CHAVE: formadores de professores reflexivos, estágio, experiência pessoal, pesquisa acadêmica.

Introdução

A preparação do professor formador, isto é, aquele que irá conduzir a formação inicial de professores, não tem sido objeto muito comum de pesquisas na área de línguas estrangeiras (vide, no entanto, REIS, 1998). No ambiente universitário, na área de línguas estrangeiras, geralmente são graduados em cursos de Letras que assumem o papel de formadores. No entanto, estar preparado para dar aulas de língua estrangeira não significa o mesmo que estar preparado para formar professores e, assim, parecem ser pertinentes questões relativas à construção do conhecimento profissional dos formadores de professores.

Uma possível oportunidade para desvelamento desse conhecimento pode ser vislumbrada em ocasiões em que esses profissionais têm que explicitá-lo, como, por exemplo, em concursos e testes seletivos para contratação de professores de Metodologia e Prática de Ensino. Nossa participação, como membros de bancas examinadoras, em vários testes seletivos e concursos públicos abertos durante os anos de 1997 e 1998 em uma universidade do Norte do Paraná, nos propiciou contato com candidatos com variadas experiências prévias com ensino, refletidas em suas biografias profissionais. Permitiu-nos também fazer algumas considerações a respeito do entendimento predominante sobre o papel do “professor de estágio” dentre os que se propuseram a compartilhar conosco de suas visões. Esses candidatos são representantes de um modo de pensar a prática de ensino vigente dentre graduados em Letras Anglo-Portuguesas e como tal nos permitem voltar o olhar para essa preparação e o papel que desempenhamos enquanto formadores de professores.

Este artigo, fruto dessas reflexões, procura tecer paralelos entre as visões de candidatos à vaga de professores de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa a respeito de sua prática e suas experiências anteriores, partindo-se do princípio de que, na ausência de uma formação es-

pecífica, esses candidatos recorreriam a essas experiências para fundamentar sua prática (Lortie, 1975). As considerações que faremos têm como referência trabalhos na área de formação de professores que enfatizam o papel das biografias para entendimento do “fazer pedagógico” (Goodson, 1992; Louden, 1991; Schubert & Ayers, 1992; Telles, 1996, dentre outros).

Contexto

Os candidatos à área de Metodologia e Prática de Ensino na instituição referida são submetidos a três tipos de provas: análise do curriculum vitae, prova didática e entrevista. Para a prova didática são listados 10 pontos, dos quais um é sorteado pelo candidato 24 horas antes da prova. O docente contratado teria como atribuições ministrar aulas teóricas sobre metodologia de ensino de língua estrangeira e supervisionar a prática de estágio dos alunos do 4º ano. De acordo com o “Manual do Estagiário”¹, os objetivos desses componentes teórico e prático são:

Formar professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

AÇÃO:

- Conhecer o contexto sócio-político educacional;
- Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento, e implementá-las;
- Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula, bem como delinear ações adequadas ao seu sequenciamento;
- Avaliar a aprendizagem.

Para esse planejamento e sua subsequente implementação, espera-se que os futuros professores façam uso de:

- Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula;
- Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula;
- Atenção às necessidades dos alunos;
- Envolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

¹ O Manual do Estagiário é um documento distribuídos aos alunos e que contém informações sobre o programa das disciplinas teórica e prática ligadas ao ensino de inglês, bem como as atividades e formas de avaliação dos estagiários.

REFLEXÃO:

Reconhecer e justificar sua abordagem de ensino;
Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, i.e., perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem;
Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas;
Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem.

Durante os anos de 1997 e 1998 foram realizados três testes seletivos, com a participação de 10 candidatos, todos do sexo feminino. Estas eram, na sua maioria, formadas por instituições de ensino superior, egressas de cursos de Letras Anglo-Portuguesas e sem experiência prévia na área para a qual se candidatavam.

Algumas considerações sobre as provas didáticas

É sabido que não existe preparo específico para ser professor de metodologia de ensino de inglês, fato já apontado por Filgueiras Dos Reis (1991, 1992), dentre outros. Na aula planejada de acordo com o ponto sorteado, as candidatas tiveram a oportunidade de explicitar, na prática, suas abordagens de formação de professores. De modo geral, as candidatas se colocaram como fornecedoras de modelos, dando sugestões e, em suas provas didáticas, ditando aos alunos-mestres (imaginários) o que deveriam fazer. Nessas aulas houve predominância do modo expositivo, em que o aluno foi considerado “tabula rasa”, sem nada a contribuir para entendimento do tópico ensinado.

Além de não explorar o conhecimento prévio dos alunos-mestres, raramente foram questionadas as implicações desta ou aquela postura em sala de aula para o ensino/aprendizagem. Dois modos principais de “autoridade” foram invocados pelas candidatas: sua experiência pessoal, ou referenciais ditados pela literatura. Talvez pela insegurança de estar lidando com uma situação nova, essas candidatas se apegaram a autores para justificar seus planos de aula, sem se atreverem a questionar a relevância dos conceitos para a prática do futuro professor e do contexto em que este iria atuar.

Woodward (1991) salienta a validade de se trabalhar nos cursos de “treinamento de professores” da mesma forma como gostaríamos que

estes agissem com seus alunos. Ou seja, poderíamos utilizar com nossos alunos-mestres as mesmas técnicas que gostaríamos que estes empregassem com seus alunos. Experimentos que têm incorporado aulas em uma língua estrangeira completamente desconhecida (e.g. Waters et al., 1990; Breen, 1990) tratam da mesma questão. Apregoam que o fato de passarmos por experiências semelhantes a de nossos alunos nos faz entender melhor o que significa esse processo para eles. A maioria das candidatas (6 do total de 10) optaram por essa estratégia: planejaram suas aulas de modo a fazer os alunos-mestres passarem pela experiência que teriam seus alunos, para depois lhes apontar o que havia acontecido, buscando subsídios na literatura para explicar-lhes. Embora essa possa ser uma estratégia interessante e até eficaz enquanto conscientizadora do processo ensino/aprendizagem de forma mais incisiva do que o “dizer” do professor, cremos que se isto não for acompanhado de questionamentos e contribuições do próprio aluno-mestre, a experiência terá sido frustrada. As tarefas podem perder sua significação e ainda correrem o risco de colocar o futuro professor no eterno papel de “aluno”. Acreditamos que é durante este período da formação que deverá mais claramente haver a transição de papéis de aluno para professor, e nossa contribuição poderia ser no sentido de criar condições para que ela se dê na prática.

Por outro lado, houve candidatos que, ao tentarem delinear a linha divisória entre “ensinar inglês” e “ensinar a ensinar inglês”, criaram uma verdadeira dicotomia entre o que faziam em sala e o que apregoavam que os futuros professores deveriam fazer nas suas salas de aula. Assim, “oportunar o uso da língua-alvo” era dito em português, com exercícios que ensinavam a língua portuguesa; a promoção da interação era feita pelo modelo unidirecional professor-aluno, assim como o ensino que deveria ser para comunicação trazia apenas exercícios gramaticais.

Formação de formadores

Os 50 minutos de aula que os candidatos têm para expor suas visões do que seja ser “professor de estágio” talvez não possam fazer justiça à complexidade de seu conhecimento. Reconhecemos as limitações impostas pela artificialidade da situação e procuramos buscar essas concepções subjacentes nos planos de aula, nas atividades executadas ou intencionalmente programadas, e numa entrevista realizada logo após a aula.

Essas ocasiões nos possibilitaram confirmar a forte influência das biografias profissionais e pessoais dos candidatos, que não são sobrepujadas pelas expectativas que têm do que “a banca quer ver e ouvir”. Essas conversas têm se relevado bastante interessantes justamente por fazerem transparecer de modo mais claro o porquê de algumas das atividades planejadas.

Já afirmamos que há uma forte tendência a apresentar modelos, o que reflete a visão do professor como “detentor do conhecimento” que deve “passar” ou “dar” esse conhecimento aos futuros professores. Identificamos duas possíveis fontes de influência: experiências anteriores com o ensino e contato com o mundo acadêmico através de cursos e leituras.

Ao percebermos numa candidata² – Alice – uma postura dogmática em relação a como “deve” se portar o futuro professor (confirmada pelo freqüente uso de imperativos e declarativas), pudemos relacionar essa visão com uma experiência anterior com crianças e com o ensino religioso para adolescentes. Parece que esse tipo de ensino pressupõe justamente a falta daquilo que acreditamos ser essencial para o futuro profissional: constantes dúvidas e questionamentos, ou seja, sua capacidade de refletir constantemente sobre sua prática e como ela se insere no contexto escolar e social. Em outras palavras, a fé cega nos parece incompatível com a reflexão que queremos encorajar. Nossa objeção não significa, no entanto, desrespeito ao direito individual a crenças religiosas, mas à transposição da mesma postura dogmática em relação à formação de professores.

Alice revelou ainda acreditar que ser professor é um “dom”, tendo dificuldade, depois, para explicitar qual seria então seu papel como formadora de futuros professores. Se indivíduos são ou não agraciados com esse dom, haveria algum papel para cursos de formação de professores? Esta pergunta poderia ser respondida com as idéias de Britzman(1986), que encara a crença de que o professor já nasce feito como um mito cultural que, mais do que qualquer outro, desvaloriza a formação de professores, diminui o reconhecimento da importância das forças sociais e dos contextos institucionais no processo de crescimento do professor.

² Nossa análise tratará especificamente de três candidatas, selecionadas por apresentarem propostas divergentes da esperada. Todas serão referidas através de pseudônimos.

Um outro tipo de convicção se revelou dentre os candidatos: a fé na academia. Coracini (1998) em artigo sobre a relação teoria e prática aponta a inadequação de pensarmos a prática como sendo aplicação de teoria e a necessidade de problematizarmos os objetivos da própria geração de teorias. Ela cita trabalhos na área principalmente de lingüística aplicada que procuram buscar na prática de sala de aula traços da teoria para avaliá-la, ignorando que essas práticas são reflexos de toda uma história de vida.

Entretanto, no meio universitário, há um forte apelo da autoridade do texto acadêmico e da citação de autores. Nessa linha de raciocínio, o distanciamento da prática é essencial. Assim, para Beatriz, outra candidata, quanto mais autores forem citados, maior credibilidade para o que se diz. A prática do futuro professor passa agora a ser ditada não pela experiência anterior, geradora de imagens sobre ensino, mas pelo que dizem os teóricos. E os acadêmicos, naturalmente, assim como o cliente, sempre “têm razão”. Beatriz revelou que a professora que segue o método audiolingual precisa “acordar” e se dar conta de que o que ela faz tem esse nome e isto é ruim, que bom é ser comunicativo, última palavra em metodologia. Sem querer discutir o mérito dessa abordagem, é inegável o caráter messiânico desse modo de pensar, que tem traços indubitavelmente similares ao de Alice, professora da catequese. A autoridade tem que residir fora do professor e é importante, na visão dessas candidatas, que os futuros professores tenham consciência disso. A redenção se dá pela pesquisa realizada por acadêmicos, reveladora da “verdade”, a ser transmitida aos “pagãos”. Não importa se nessa pesquisa se amontoam idéias nem sempre conciliáveis entre si. Importa que afirmações sejam seguidas de sobrenomes, que são seguidos de datas, que são seguidas de páginas. Qualquer semelhança com livros, capítulos e versículos não é mera coincidência.

Beatriz trouxe como conteúdo essencial a teoria acadêmica e seu potencial efeito revelador da realidade, ignorada pelos futuros professores. Em sua aula notamos, igualmente, pouco espaço para a contribuição do próprio aluno ou qualquer questionamento dos conceitos teóricos emitidos.

Uma outra candidata que gostaríamos de analisar é Celina, com experiência na escola pública e cuja “lente” principal tinha o grau das limitações impostas pelo contexto escolar. Sob o ponto sorteado – “avaliação”, em sua aula os alunos-mestres passariam a conhecer que existe

a avaliação de processo e de produto e que esta última é insuficiente para dar conta da complexidade da aprendizagem. Mereceria ser reprovado apenas o aluno que não se esforçasse, quem “não fizesse nenhuma tentativa” de produzir algo na língua-alvo. Seria este o “pecador” sem redenção? Por outro lado, merece reprovação o aluno da Metodologia e Prática de Ensino que não planejar bem suas aulas, não preparar materiais variados e se mostrar displicente, desinteressado. Percebemos nessas observações a concepção de ensino/aprendizagem da professora de língua inglesa, que transfere para o contexto de formação de professores esse mesmo entendimento. Neste caso, a prática de mais de sete anos na escola pública serviu para congelar as imagens de Celina a respeito do ensino nesse contexto.

Nesse sentido, parece-nos importante que esse formador de professores também tenha uma visão crítica dos objetivos do ensino da língua estrangeira. Celina, em visão representativa de seus pares, nos informou que, quando questionada pelos alunos a respeito deste assunto, sua resposta geralmente aponta para o fato de “o inglês a língua mundial”, da necessidade de seu uso para ler manuais ou saber operar brinquedos ou equipamentos. Questionamos se essa atitude não revela, na verdade, que, enquanto professores de inglês, estaríamos apenas produzindo “consumidores” de mercadorias importadas, sejam elas produtos culturais ou materiais. De que forma se poderia pensar a educação no sentido de quebrar com esse modelo? Indo mais além, até que ponto deveria o professor de Metodologia e Prática de Ensino formar profissionais voltados para determinados contextos ou prepará-los para qualquer situação de ensino?

Considerações finais

Neste trabalho procuramos apresentar uma situação vivida como pano de fundo para considerações sobre a formação de formadores. A análise das visões de três candidatas ao cargo de professoras de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês nos possibilitaram contrapor o modelo predominante por elas apresentado, com características de dogmatismo, ao modelo reflexivo (Calderhead & Gates, 1993; Freeman & Richards, 1996; Richards & Lockhart, 1994; Schön, 1983; Wallace, 1991; Zeichner, 1994), pretendido pelo programa que as contratava.

Ao olharmos os outros podemos nos ver melhor. Por esse motivo escrevemos estas reflexões que traduzem de certa maneira nossas inquietações e crenças a respeito do trabalho do “formador de professores”. Temos optado por um modelo que procura encorajar a contribuição do aluno-mestre nas aulas, levando-o a refletir sobre a prática, introduzindo questionamentos sobre os motivos não só das atividades de ensino mas também desse próprio ensino em relação ao contexto social maior. Desta forma, rejeitamos o modelo prescritivo de formação de professores, que procura moldar comportamentos a partir de visões tidas como “verdades”, sejam elas calcadas somente em experiências pessoais, sejam apenas reflexo de leituras de textos acadêmicos.

Entretanto, reconhecemos as dificuldades de profissionais que estão iniciando sua caminhada como formadores de professores no papel de supervisores de estágio, uma vez que não há formação específica para esta área. O trabalho do professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira representa um desafio para os que postulam tal posição. O modo como fomos formados pode ter grande influência em nosso entendimento de qual seja esse papel que, acreditamos, precisa ser constantemente questionado, sob pena de dogmatizar-se.

A rejeição do modelo dogmático requer, no entanto, que nos indaguemos permanentemente. Não estamos imunes aquilo que analisamos em relação a outros e por isso o papel de examinadoras em bancas de testes seletivos ou concursos públicos são oportunidades de pensarmos nossa própria prática, colocá-la em xeque, compará-la, atribuir-lhe sentido. Registrar nossas impressões no papel ajuda-nos igualmente a questioná-la e o fazemos com o único intuito de “provocar”, no bom sentido da palavra. Talvez seja esta nossa fé cega. Com vocês, a faça amolada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREEN, M. (1990) Understanding the foreign language teacher. In: R. PHILLIPSON et al (orgs) *Foreign Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BRITZMAN, D. (1986) Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, **56**: 442-472.

- CALDERHEAD, J. & GATES, P. (orgs) (1993) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- CORACINI, M.J. R.F. (1998) A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *D.E.L.T.A.* **14**: 1, 33-57.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. (1991) Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Inglês nas instituições de ensino superior do Norte do Paraná. Diss. Mestr. São Paulo: PUC-SP.
- ____ (1992) Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras. *Contexturas* **1**: 71-76.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (1996) *Teacher learning in second language teaching*. Cambridge University Press,.
- GOODSON, I. F. (1992) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUDEN, W. (1991) *Understanding teaching – continuity and change in teachers knowledge*. New York: Teachers College.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHON, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHUBERT, W. H. & AYERS, W. C. (orgs) (1992) *Teacher Lore – learning from our own experience*. White Plains: Longman.
- TELLES, J. (1996) *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese de doutoramento. Toronto: University of Toronto.
- WALLACE, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press,
- WATERS, A. et al. (1990) Getting the best out of “the language learning experience”. *ELT Journal*. **44**: 4, 305-315.
- WOODWARD, T. (1991) *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZEICHNER, K.M. (1994) Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGRÉN, I, HANDAL, G & VAAGE, S (orgs) *Teachers' minds and actions – Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.

(Recebido em julho de 1998; Aceito em novembro de 1999)