

A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

THE ENGLISH TEACHER'S EDUCATION BACKGROUND AND THEIR IDENTITY

Fernanda Thomaz MAZZA

Universidade Brás Cubas - UBC, Mogfezamaza@ig.com.br

Sonia Maria ALVAREZ

Universidade Brás Cubas - UBC, Itaquaquecetuba

sonia.alvarez@uol.com.br

RESUMO: Este artigo reflete sobre a formação do professor de Língua Inglesa e analisa a constituição de sua identidade, na contemporaneidade. Realiza um paralelo entre teorias tradicionais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e teorias atuais, crítico-reflexivas. A partir de uma entrevista com alguns professores/estudantes, verifica-se que o ensino tradicional constitui o imaginário do professor/aluno e que seus processos identificatórios são marcados pelo conflito entre teorias tradicionais e teorias atuais de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, em relação à realidade de sala de aula, quer no ensino superior, enquanto aluno, quer enquanto professor.

PALAVRAS-CHAVE: :professor; Inglês; identidade; contemporaneidade

ABSTRACT: This article thinks over the English teachers' education background and analyzes the constitution of their identity, in the contemporary period. It makes a parallel between traditional theories of teaching and learning a foreign language and current theories, critical reflective. From an interview with some teachers/students, it is verified that the traditional teaching constitutes the teachers /students' imagination and their identification

VOL. 16 - ANO 35 - Nº 2 - 2011

processes are marked by conflict between traditional and current theories of teaching and learning a foreign language, in relation to class reality, whether in college, as a student, or in classroom, as a teacher.

KEY WORDS: English teachers; identity; contemporary period.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a atual formação do professor de língua inglesa, no ensino superior, assim como analisar a constituição de sua identidade, em diferentes entrevistas realizadas.

A concepção da formação de professores tem mudado ao longo do tempo, embora esta mudança tenha sua maior ocorrência na teoria, deixando poucos vestígios na prática. O que ainda se observa nos cursos de Letras, principalmente no que tange à formação do professor de Inglês, é uma formação linear, calcada em um aprendizado técnico, isto é, um ensino em que o conhecimento é desmembrado em partes compartilhadas e está muito longe da prática real de sala de aula.

Ao tomar como referência a atual situação dos cursos de Letras, questiona-se como os professores/estudantes veem esse quadro, qual o imaginário contido nas falas sobre a própria formação e quais as possíveis marcas de seus processos identificatórios, de sua possível identidade enquanto professor/estudante de língua Inglesa, a partir de entrevista realizada com alguns alunos do curso de Letras em uma universidade privada da grande São Paulo.

A formação do professor de Língua Inglesa

Várias pesquisas na área de formação de professores têm discutido questões referentes à relação entre teoria e prática. Kincheloe (1997), ao discutir a formação de professores em

VOL. 16 - ANO 35 - Nº 2 - 2011

universidades americanas, salienta que o modelo mais influente na educação do professor tem sido o modelo behaviorista. As faculdades de Letras que formam professores não fogem à regra. Em geral, propiciam contextos para um aprendizado técnico, ao fazer dos professores seres passivos na construção do processo educacional e tais professores passam a ser meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros guias e, conseqüentemente, desencorajados de se engajar em processos de reflexão sobre a própria prática em sala de aula.

Esse modelo, ainda conforme Kincheloe (1997), leva a um individualismo extremo que coloca os professores em uma disputa acirrada por notas, por elogios dos coordenadores e por posições privilegiadas na instituição escolar e relega para segundo plano a necessidade de uma ação reflexiva pela mudança na educação lingüística.

A formação desses profissionais, vista sob esta perspectiva, tende à redução dos professores a meros consumidores em lugar de produtores de conhecimento. Pode-se dizer que a formação do estudante universitário está saturada com experiências que encorajam tendências conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas na produção de conhecimento em língua inglesa.

Gomes (1992) acrescenta que essa formação, cuja teoria não é relacionada à prática, faz com que os estudantes dos cursos de Letras tendam a procurar nas aulas receitas para a transmissão de informações e para a disciplina em sala de aula, apoiando-se em seus professores que são tidos como modelos para a sua ação.

O autor acima detém-se em duas concepções básicas em relação ao papel do professor: o professor como técnico e o professor como prático autônomo. Na primeira concepção, a atividade profissional é sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nesse viés, o professor tem um papel instrumental, de subordinação e sua prática é determinada externamente, pelo

especialista (o coordenador ou pesquisador), restando a ele apenas a análise e identificação de formas adequadas de agir, segundo as quais prescreve uma teoria desenvolvida por outrem. Já, na segunda concepção, o professor é visto como aquele que, com base em reflexões e em teorias, decide e cria, no próprio exercício da prática. Ele é ativo, sujeito de sua ação, portanto toma decisões, ao levar em conta o quadro social, histórico e político em que sua prática está inserida.

Há algumas mudanças na formação de professores, na contemporaneidade, mas persiste a primeira concepção nos cursos de Letras que deixa de lado o agir reflexivo dos professores. Sabe-se que a formação de professores é um processo complexo e difícil. Entretanto, o próprio conteúdo que ensina e que deve ser aprendido, a própria prática pedagógica e, mesmo o ambiente das universidades da rede privada podem ser representados de forma nova e transformadora.

Propostas para reverter o quadro da formação inadequada do professor, em particular de língua estrangeira (LE), têm sido sugeridos, em grande escala, na literatura especializada. Tais pesquisas discutem os cursos de formação de professores, ao salientar que esses cursos deveriam promover a relação entre teoria e prática, bem como dar um novo local para discussão da prática, uma vez que o profissional competente atua refletindo sobre sua prática e construindo a partir dessa reflexão, novas teorias.

Destaca-se, assim, o processo crítico-reflexivo na formação dos professores de LE.

O termo reflexão, empregado nos últimos anos na literatura de formação de professores e de desenvolvimento em geral, possui diferentes vertentes. Para Magalhães (1992), a reflexão representa um autoquestionamento constante do professor, a partir da análise de exemplos concretos de sua própria prática, para entender como propósito e prática de sala de aula se relacionam, para introduzir modificações que se façam necessárias.

Considera-se, neste artigo, o processo de reflexão como fundamental na aprendizagem e na formação do professor de inglês, visto que a reflexão implica um processo de busca interior que pressupõe uma crescente consciência de si e do mundo. Vista dessa forma, a reflexão pode levar o professor a entender suas ações e, portanto, permitir que transformações ocorram.

Para Dewey (1943), o processo de reflexão ocorre quando o professor se envolve e se interessa por um problema real de sua própria prática e busca soluções para saná-lo no contexto social em que está inserido.

Para o autor, três atitudes são consideradas necessárias à reflexão: **mentalidade aberta** que corresponde ao fato de permitir-se ouvir opiniões diferentes, sem pré-julgamento ou resistência que impeçam ver uma determinada questão sob outras perspectivas, ou seja, primeiro ouvir e tentar entender outras alternativas, colocando de lado por ora, sua própria, para decidir se elas devem ser levadas em consideração e, **responsabilidade**, pois além de se estar aberto a outras alternativas, é preciso entendê-las e analisá-las de modo a saber aplicá-las adequadamente. Em outras palavras, prever como as ações de ensino vão afetar o aluno em seu autoconhecimento, desenvolvimento intelectual e sua própria vida, respectivamente. Afinal, o compromisso do professor reflexivo não é apenas com a educação dos seus alunos, mas também com a sociedade e com o **entusiasmo**, visto como o empenho e a persistência fundamentais para se engajar no processo reflexivo, ao enfrentar as dificuldades envolvidas quando se quer escapar da opção tradicional, e se desenvolver.

Schon (1991) retomou as ideias de Dewey, ao interpretar a reflexão como intimamente ligada à ação. Introduziu termos que dão uma dimensão de tempo ao processo reflexivo e que fazem a diferenciação entre conhecimento e prática: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão na ação sobre a ação.

O conhecimento na ação é componente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, isto é, há um tipo de conhecimento em qualquer ação, mesmo que este conhecimento se tenha consolidado em rotina.

Para Kemmis (1987) a mais certa forma de reflexão, a reflexão na ação, acontece no próprio transcorrer da ação, quando se pensa sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. O professor direciona seu agir à complexidade da situação, uma vez que é capaz de percebê-la e intervir imediatamente sobre ela de modo a atingir seus objetivos. Esse processo é de extrema riqueza na formação do profissional prático.

Por sua vez, a reflexão sobre a ação pode ser considerada como a análise que o profissional realiza depois de uma ação já transcorrida. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar intervenções anteriores. É com base neste tipo de reflexão que o profissional vai compreender, planejar e reconstruir sua prática, ao definir os problemas, ao determinar as metas e ao escolher os meios para trabalhar com contextos particulares.

Na reflexão na ação sobre a ação o professor converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas advindas de uma teoria externa, nem de currículos impostos pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Aqui, o professor constrói uma teoria adequada à sua situação de sala de aula e elabora uma estratégia de ação adequada.

Tais estratégias constituem o pensamento prático do professor, com o qual enfrenta situações divergentes de prática. Além disso, não são independentes, pois completam-se para garantir uma intervenção prática racional. O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola, em uma perspectiva inovadora.

Ao eleger a ação como local tanto de conflitos como de soluções, o contexto sócio-histórico e político em que a prática se dá parece não ser abordado devidamente pelos autores acima. Segundo Zeichner (1993) e Smyth (1993), proponentes da reflexão crítica, ao reduzir a reflexão ao âmbito da ação, o papel da instituição e da sociedade, em que ela está inserida é colocado de lado.

A reflexão crítica sugere a necessidade de uma revisão das atividades acadêmicas dentro de uma perspectiva contemporânea, social e histórica que leve os praticantes a se tornarem agentes da história. Dentro desta visão, o papel da relação professor-instituição é responsável pelo processo de transformação das práticas que se constituem.

A auto reflexão surge, então, como alavanca para a mudança educacional ao criar oportunidades para que os professores adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura em que estão inseridos. A reflexão crítica exige que o professor se coloque dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido. Sob tal perspectiva, o professor examina criticamente os valores que embasam sua ação e o contexto de que faz parte, ao mesmo tempo em que ele próprio é agente consciente do processo educacional do qual participa.

Ao se questionar a formação do estudante de Língua Inglesa com suas vozes dissonantes, provenientes de experiências vividas, do outro (seus professores, dentre outras possibilidades), com valores, crenças, ideologias, culturas que permitem a tais sujeitos ver o mundo e os processos de ensino-aprendizagem em LE, de uma forma (geralmente behaviorista, com poucas alternativas) e não de outra, faz-se necessário discutir a questão da identidade, dos processos identificatórios, dos sujeitos em questão, na contemporaneidade.

A identidade do professor/aluno

Os processos identificatórios são as representações imaginárias impressas pelo olhar do outro, aqui representado pela

tradição dos estudos em Língua Inglesa e pelo contraponto contemporâneo das novas teorias de aprendizagem em LE.

Os valores educacionais, tradicionais e idealistas, com sua busca pela homogeneidade criam um conflito constante para o sujeito professor/estudante em LE ao configurar-lhes uma identidade aparentemente coesa e coerente, em contraste com as teorias atuais e com a realidade encontrada em sala de aula.

É preciso, assim, problematizar a noção do sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação do Iluminismo, contrapor-se a essa noção de sujeito que vê a identidade completa, segura e coerente, como uma fantasia. Na atualidade, há o confronto com uma multiplicidade desconcertante e mutável de identidades possíveis.

As identidades que compunham as paisagens sociais objetivas e que asseguravam a conformidade subjetiva com as necessidades exteriores da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças institucionais e estruturais.

O sujeito contemporâneo não é conceptualizado como tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. (HALL, 2006)

Esse sujeito define-se a partir da experiência de convivência com a mudança rápida, contínua e reflexiva. A ordem social tradicional cede lugar ao processo sem fim de rupturas e fragmentações, não possui um centro ou princípio organizador, ela é descentrada e caracterizada pela diferença. Desta forma, a identidade do sujeito contemporâneo perde a tradicional unicidade e estabilidade construída, o que vai também identificar o sujeito professor/estudante de Língua Inglesa, nos cursos de Letras. (HALL, 2006)

O ser humano sabe quem é em relação ao Outro que, neste trabalho, pode estar representado, como vimos, pela tradição dos

estudos em língua inglesa e pelas novas teorias sobre ensino-aprendizagem de LE que constroem identidades apresentadas de modo ambíguo, entre o passado e o futuro, qualificando-se como uma estrutura de poder cultural.

Os processos de identificação do professor/estudante dizem respeito também ao crescimento da homogeneização cultural pela visão globalizante, ao reforço do particular como resistência ao processo de globalização e à própria hibridização das identidades.

Centra-se a discussão entre o ontem e o hoje, o local e o global, o professor e os diferentes valores que ele consome em diferentes processos midiáticos.

Pode-se pensar o futuro representado pelas teorias que veem o professor/estudante, como reflexivo, atuante e crítico, participando efetivamente da construção do conhecimento linguístico de seus aprendizes e o passado como um dispositivo discursivo que representa o imaginário do professor, com a tradição dos estudos linguísticos que excluía divisões e diferenças, ao trabalhar o aluno ideal, o que fortalece o conflito com a realidade de sala de aula, nos dias atuais. Não se pode negar as atuais teorias presentes em sala de aula e as dificuldades em ensinar o aluno que, com suas diferenças, desestruturam o imaginário do professor de LE.

Em verdade, ele, professor/estudante, está sob o controle daqueles que ocupam o lugar de autoridade, aqui representada pelas teorias atuais do ensino de língua inglesa.

Para o professor/estudante, as novas teorias para o ensino de Inglês assumem, em seu imaginário, valor de verdade e desta forma assumem o status de necessidade. Necessidade essa que passa a embasar ou deve embasar seu desempenho pedagógico e que instaura no imaginário do professor uma situação conflitante, com o desejo de dominar tais teorias, com a conseqüente angústia por seu desconhecimento e com as dificuldades que colocam em dúvida sua autoridade e seu saber, agora e sempre questionado. (CORACINI, 2007).

Com tais considerações sobre a identidade do professor/estudante passa-se à análise de algumas falas, colhidas em entrevista com professores da rede pública e particular de ensino e, ao mesmo tempo, alunos do curso de Letras, em aulas de Língua Inglesa.

O professor/estudante em sala de aula.

Alguns professores/ estudantes foram entrevistados, dentro do ambiente universitário e, em relação à formação acadêmica, revelam que a Universidade pouco tem contribuído para a sua formação: “acho de suma importância a fonética, só que isto eu estou vendo no último semestre, eu acho que deveria estar vendo no primeiro.”

O conteúdo trabalhado na Universidade apenas contribuiu para reforçar o que ele já sabia: “Eu trabalho no ensino fundamental, o conteúdo de lá, é menos, mas é o mesmo que aprendo aqui, mais avançado.”

A universidade, para tais entrevistados, não cumpre o papel idealizado pelos alunos e, em momento algum, há reflexão sobre a própria prática. Em verdade, o discurso tradicional, voltado a um ensino calcado na homogeneidade se repete e os professores/alunos sentem-se impotentes para mudar tal realidade. A fragmentação se estabelece e, com ela a desilusão, o desfazer de um sonho (o ensino ideal, o aluno ideal). Sua autoridade, enquanto professor está ameaçada, sente-se sem valor de mercado. Seu poder, antes idealizado, desaparece. A realidade se impõe: seus processos identificatórios perdem a ilusão de centramento e o questionamento, que deveria existir, em termos de uma formação reflexiva, cede lugar a uma acomodação ou a um falar que reflete mágoas por estar nessas situações mencionadas.

O imaginário do professor/estudante de língua inglesa sempre se volta a sua formação, seu discurso estudantil vem repleto de crítica: “ no 1º grau, as aulas de inglês eram pela escrita, na lousa.

Curso universidade; é a mesma coisa.” Sua decepção não está só no passado, pois a faculdade repete a falha do ensino fundamental e médio. As teorias trabalhadas e a metodologia de sala de aula se mantêm inalteradas, não há reflexão sobre a teoria e sobre a sala de aula.

Outro professor/estudante revela seguir, com seus alunos da rede pública, esquemas que aprendeu na Universidade. Reproduz tanto o conteúdo gramatical aprendido, como segue a postura de certos professores. Nessa mesma perspectiva a Universidade está formando um professor de inglês que permanece como agente de continuidade, de teorias tradicionais:

“Através dos exemplos dos professores eu consigo trabalhar, manter a postura de professor e aplicar a parte gramatical, que a gente aprende lá.”

A prática docente desse professor/estudante também apresenta lacunas quanto a uma perspectiva crítico-reflexiva, ao considerar o ensino da língua inglesa como algo mecânico e divorciado do uso real. Não questiona o porquê de ensinar a gramática pela gramática e continua trabalhando, sem nenhum objetivo específico.

A fala, a seguir, revela que há a reprodução de modelos aprendidos na Universidade, que desmembram o conhecimento em partes separadas, fornecendo materiais padronizados que ele passa para seu aluno:

“Eu tenho que começar do zero, verbo to be, pronome, adjetivo, porque nunca ninguém sabe nada.”

Em outras falas, a desilusão do professor/aluno com a realidade escolar, da qual faz parte. Aqui, o conflito ao comparar o aluno ideal, de seu imaginário, de sua identidade centrada (ilusão) com a realidade que se impõe e sobre a qual não consegue atuar. Ele está imóvel, preso a um passado idealizado (a qualidade do ensino e a própria idealização do que seria um professor) e o presente, que permite o acesso de todos ao ensino e que não são alunos ideais (previamente selecionados conforme suas competências), mas sim

alunos aos quais a democratização do ensino permitiu o acesso ao saber sistematizado, apesar de dificuldades de aprendizagem. Incluem, ainda, em suas falas a crítica à instituição escolar, com um currículo que não eleva o padrão de ensino. Novamente, o presente é passível de crítica:

“Tenho alunos do supletivo, tenho todo de aluno que você possa imaginar. Proposta curricular é feita para deixar o aluno burro, sem saber nada.”

“O aluno é muito copiador. O aluno não traz embasamento de séries anteriores.”

E o círculo vicioso se estabelece: ”meus alunos nada sabem e meus professores não tinham base. Professores são incompetentes para ensinar.”

A crença no trabalho individual está centrada, como se o sujeito fosse dono de seu destino e não um sujeito historicamente situado e como se pudesse lutar contra um sistema falido, aparece em outra fala: “A faculdade não me deu nada, eu fui atrás através de uma metodologia minha, com extrema criatividade.”

Há, ainda, questionamento quanto à matéria ser secundária, quer para o professor, quer para a instituição: “O estado não se preocupa com língua estrangeira. Os alunos acabam ficando com raiva de Língua inglesa.”

As falas, acima citadas, evidenciam os processos de identificação dos professores/estudantes. Para estes, ensinar e aprender inglês é um processo mecânico, é reproduzir esquemas e modelos aprendidos na universidade. Estes professores/estudantes mesmo cientes dos conflitos presentes em suas práticas de sala de aula, apresentam dificuldades em ver suas ações desvinculadas dos valores e crenças transmitidos pela universidade. Sua prática, na realidade, demonstra a continuidade do ensino tradicional, na universidade.

4. Algumas considerações

Os processos de identificação dos professores/estudantes, levantados na entrevista, apontam para a formação de professores de inglês não só carentes em termos técnicos, como também agentes sociais de continuidade, profissionais distantes de perspectivas de produção do saber e que estão longe de serem professores crítico – reflexivos. Desta forma, a universidade não só não está preparando esses alunos para atuarem no magistério, oferecendo-lhes um ensino repetitivo e de pouco avanço, como também não propicia discussões crítico-reflexivas sobre a prática desses alunos.

Esta pesquisa, ainda que limitada a alguns participantes, contribui para uma reflexão crítica dos professores que trabalham na formação pedagógica, no ensino superior e para os professores/estudantes. Para os primeiros, possibilita o repensar o próprio curso em que atuam, suas práticas e que tipo de professores estão formando. Para os professores/estudantes, propicia a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional.

A prática reflexiva se constitui como componente importante dos cursos de formação de professores, ao levar ação e transformação para a realidade docente.

BIBLIOGRAFIA

- CORACINI, M.J. **A celebração do outro**. Arquivo, Memória e Identidade. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2007
- DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- GOMÉZ, A. O Pensamento Prático do Professor Reflexivo: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. IN NOVOA, A.

(org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, T. T. e LOURO, G.L. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KEMMIS, S. "Critical Reflection". In **Staff Development for School Improvement**. M. F. Wideen e I. Andrews (eds) New York: Flamer Press, 1987.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós – moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. **Interações Dialogais entre o Professor e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizagem**. Trabalho apresentado na ALFAL. Campinas: UNICAMP, 1992.

SCHÖN, D. **The reflective turn – Case Studies in an Educational Practice**. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1991.

SMYTH, D. **Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation**. Sidney: The University of Sidney, 1993.

ZEICHNER. K. & LISTON, D. **A formação reflexiva de Professores – Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.