

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	nº 05	p. 1-26	2002	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	---------	------	----------------

## **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem**

Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)  
Ana Antônia de Assis-Peterson (UFMT)

**ABSTRACT:** This article attempts to draw some data about the profile of the teacher of English in Brazilian public schools. We interviewed 11 teachers. They revealed that there is a shortage of “real teachers” in the state of Mato Grosso. Most teachers are what they call “pseudo-teachers”. These are teachers who do not have a degree in English, know very little of English, and teach English to fill in their required time schedule. They believe students do not learn English at public schools and point out several reasons for that such as: large classes, meager resources, no time available to allocate time to study, low salary, mismatch between theory and practice. This situation reflects and reinforces the devalued status of English language among other disciplines in the curriculum of public schools.

**KEY WORDS:** English language teacher education, public schools, curriculum.

### **1. Tateando o problema**

Falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal-estar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a prática daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e

em outros descompromisso. O inglês parece estar na escola apenas porque a LDB obriga a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo a partir da 5ª série.

Quando se pergunta pelas causas que tornam a escola pública um contexto subsumido como ineficiente para o ensino/aprendizagem de inglês, costuma-se desfiar um rosário de razões, inversamente proporcionais àquelas que tornam a escola de línguas<sup>1</sup> um contexto subsumido como eficiente para fazê-lo. O contexto da escola de línguas é o parâmetro mediante o que se avalia aquele da escola fundamental e média. Acredita-se que nas escolas de línguas os alunos e professores estão num contexto que favorece a aprendizagem. Os alunos das escolas de línguas estão expostos a, no mínimo, três horas de inglês por semana ao passo que os das escolas públicas estão expostos a, no máximo, uma hora e meia. Os alunos das escolas de línguas integram turmas pequenas e homogêneas que favorecem o desenvolvimento da habilidade comunicativa e a atenção individualizada ao passo que os das escolas públicas integram turmas numerosas e desniveladas. Os professores e alunos das escolas de línguas dispõem de uma infra-estrutura adequada para o ensino da LE (dispõem de recursos áudio-visuais, materiais para consultas, xerox, computadores etc.) ao passo que os das escolas públicas não podem, às vezes, sequer contar com o famoso livro didático doado pelo MEC. Os professores das escolas de línguas são mais valorizados e melhor remunerados ao passo que os das escolas públicas se ressentem da desvalorização e pauperização da docência mais intensamente.

Todavia, a razão mais apontada como responsável pelo fracasso do ensino de inglês na escola regular é, como seria de se esperar, a carência de profissionais bem preparados, de profissionais lingüística e pedagogicamente competentes. Pesquisas realizadas no Brasil (Abrahão, 1992; Machado, 1992; Moraes, 1992; Almeida Filho, 1992; Monteiro, 1996) revelam que estão incumbidos de ensinar inglês professores que dominam mal

---

<sup>1</sup> Entende-se por escola de língua o curso livre de idiomas como Cultura Inglesa, Yázigí, CCAA, FISK, entre outros.

ou mesmo não dominam a língua. Como ensinar o que não se sabe? Esse contra-senso não tem lugar nas escolas de línguas.

À escuta desse queixume difundido pelos quatro cantos do país, aqui pintado em largas pinceladas, chama-nos sobremaneira a atenção esse último aspecto, uma vez que somos professoras da única instituição de ensino superior no estado de Mato Grosso que oferta regularmente habilitação em língua inglesa. Não estamos investidas de poder para aumentar o número de aulas de LE na grade curricular do ensino fundamental e médio, para diminuir o número de alunos nas turmas e para prover as escolas da infra-estrutura mínima necessária a uma prática pedagógica conseqüente, mas estamos investidas de poder para colaborar na transformação do perfil do professor. Mais exatamente, decidimo-nos a investigar o perfil do professor não apenas em virtude de nossa impotência para mudar disposições institucionais, mas porque acreditamos, como muitos educadores, que os professores constituem o fulcro das transformações. Numa atitude, pois, de quem deseja estranhar o óbvio, decidimo-nos a ouvir alguns professores de inglês acerca da condição de ser professor de inglês. Pretendemos esboçar o perfil desse professor que atua hoje no cenário da escola pública em Mato Grosso, e provavelmente em outras regiões periféricas do Brasil, com a finalidade de refletir sobre a nossa prática de “ensinar a ensinar inglês”.

## **2. Descrevendo a pesquisa**

Entrevistamos onze professores de inglês, três da Universidade Federal de Mato Grosso e oito professores da rede oficial de ensino fundamental e médio. Dentre os entrevistados, oito são mulheres e três, homens. Os oito professores ouvidos foram, em princípio, lembrados e apontados por colegas do Departamento de Letras como professores que atuavam na escola pública. Tivemos de recorrer à indicação de nomes em virtude de os professores da escola pública estarem em greve no momento em que realizamos a pesquisa. Essa via, de uma certa maneira, compromete a representatividade da amostra. Acabamos

privilegiando aqueles professores com pontes que os ligam à universidade, professores com nome próprio, cara familiar, número de telefone... São professores que voltam à universidade para fazer cursos de extensão, especialização ou ainda estão na universidade. Nossa amostra também não alcançou o interior do estado, ficou circunscrita à grande Cuiabá.

Durante a entrevista, descobrimos que, dos oito professores, um deles deixou a escola pública este ano para trabalhar apenas num grande colégio particular de 1º e 2º graus, quatro atuam exclusivamente na escola pública e três combinam jornadas de trabalho em escolas públicas e escolas particulares e/ou escolas de línguas. Quatro são habilitados em inglês e quatro estão em fase de habilitação. Todos eles vivenciaram, ou vivenciam, a experiência de ensinar inglês na escola pública.

Perguntamos a esses professores: Qual é o perfil do professor de inglês da escola pública? Que tipo de formação espera-se que tenha o profissional que atua na área de ensino de inglês? Uma vez na prática, com que suportes esperariam poder contar para assegurar um desempenho conseqüente, capaz de mudar o curso da história do ensino de língua inglesa na escola pública? Nossa pretensão, no espaço deste trabalho, não é voar em sofisticadas interpretações inspiradas nessa ou naquela teoria, mas manter os pés na terra. No espírito de Maffesoli (1988, p.39), diríamos que vamos fazer uma *senso comum(nologia)*, procurando não nos afastarmos demasiado do cotidiano do professor de inglês.

### **3. Recontando o que ouvimos**

O que nos disseram os entrevistados acerca do perfil do professor de inglês que atua em escola pública? Eles distinguem dois grupos de professores: um, em que se incluem, é o grupo dos que *são* professores de inglês (em menor número), outro é o grupo dos que *estão* professores de inglês (em maior número). Identificam-se como *nós* em relação a *eles*.

*O problema é que esses professores não são professores de inglês, não são formados, não são compromissados, os que saem ou ainda estão na universidade (curso de Letras) são mais interessados (...) em toda a Várzea Grande<sup>2</sup> você não vai achar 100o/o de formados, habilitados na área. (V., EPu/EPa/EL<sup>3</sup>)*

*Lá no interior, por exemplo, onde fui dar o curso, eles não têm o mínimo conhecimento indispensável para entrar em sala de aula, não sabem nem o verbo to be, como dizem (H., Uni)*

*A maioria das pessoas que lecionam língua estrangeira na escola pública não está preparada para isso, não é um professor, ou não passou um período da sua vida estudando língua estrangeira, não passou pela universidade para ser habilitado. (D., EPa)*

Nossos informantes nos revelam também quem são os professores que *estão* professores de inglês. São professores de outras matérias (geografia, matemática, história etc.) que pegam inglês para completar o número semanal de aulas. São professores a quem o inglês é apresentado (por diretores, coordenadores, supervisores) como algo banal, sem importância, comparável ao ensino religioso, à educação artística ou à educação física (os primos pobres da grade curricular, também indevidamente banalizados no contexto institucional). *Estão* professores de inglês profissionais cujo inglês é aquele aprendido (aprendido?) no 1º e 2º graus ou numa passagem rápida por uma escola de idiomas. Uma vaga de inglês é vista como uma vaga qualquer a ser preenchida por qualquer um, um buraco a ser tampado, mesmo que seja com uma tradução de música ou de

---

<sup>2</sup> Várzea Grande é um município contíguo à cidade de Cuiabá, separando-se dela apenas pelo rio Cuiabá.

<sup>3</sup> A primeira letra (ou letras), seguida de um ponto, representa o nome do entrevistado, *Epu* representa **escola pública**, *Epa*, **escola particular**, *EL*, **escola de línguas** e *Uni*, **universidade**.

texto, ou com o verbo *to be*. À guisa de cumprimento de uma exigência legal, vale até “encher lingüiça” .

*Na maioria da vezes, o professor da escola pública é uma pessoa muito mal preparada, não é uma pessoa que tenha um nível bom do idioma, nem sempre são pessoas habilitadas a trabalhar na área, porque a língua inglesa na escola pública, infelizmente, ela é vista como um complemento de carga-horária, não é encarada como uma disciplina como as outras, como matemática, geografia, história, numa escola particular isso também acontece, mas o professor tem um prestígio maior porque o professor custa para aquela escola tanto quanto o de matemática, o de química, o de física, então, quer queira quer não, ele é tão exigido quanto os outros, numa escola pública não, ele não é tão exigido e como não é exigido, as pessoas que preenchem essa vaga normalmente não são habilitadas para isso, então é assim: “olha eu sou formada em geografia mas eu fiz um curso de inglês aí no FISK, de um ano ou por seis meses”, “ah então tá, dá, pega umas aulas aí, dá umas traduções de uma música, de um texto e tá muito bom”, é esse o perfil da maioria dos professores de língua inglesa da escola pública, é bem assim: “olha, você é professor de matemática, eu estou precisando de professor de matemática para 5ª e 6ª série, mas eu não posso te contratar com menos de um número x de aulas, faz o seguinte, você pega umas aulas de inglês pra complementar, pra que possa fazer o seu contrato, olha, você não quer dar aulas de inglês, você pode complementar também com ensino religioso, aulas de educação artística”, então não é uma coisa levada a sério infelizmente. (D. EPA)*

*Eles são professores que são realmente pegos de surpresa para atender as necessidades da escola, não como um professor qualificado e sim para tampar, para que eles tenham uma língua estrangeira simplesmente por ter, e não vejo, assim, começando pela direção da escola,*

*uma preocupação em pegar professor qualificado, esses professores nem têm um curso básico para ensinar a língua estrangeira, têm apenas uma noção vaga do que aprenderam na própria escola de 10 e 20 graus, como é que eles vão trabalhar com os alunos se eles mesmos não têm a mínima segurança para ensinar?, por essa falta de formação, cria-se aquela corrente “encher lingüiça”, alunos não aprendem, os alunos não gostam e eu também não ensino, no bairro Pedra Noventa, por exemplo, a professora só tem um semestre do curso SKILL e o inglês dela é de 10 e 20 graus, isso é o comum, é muito precário. (H., Uni)*

Na opinião daqueles que são professores de inglês, os que apenas estão professores de inglês fazem muito mal à história de aprendizagem dos alunos. Matam-lhe o interesse e o desejo pela língua. Deixam-nos desestimulados, traumatizados, com a sensação de que não aprenderam nada, de que não sabem nada, e, pior ainda, de que são incapazes de aprender uma língua estrangeira. Ao longo da carreira escolar, acostumam-se a fazer quase nada e a ser avaliados com condescendência pelos professores de inglês. Quando se deparam com professores exigentes, acabam resistindo às tentativas de mudanças no modo de ensino e de avaliação, conforme se pode ler nos excertos abaixo:

*Quando você começa a fazer um trabalho diferente, começa a cobrar, a cobrar a pronúncia por exemplo, você se sente como se fosse a única da face da terra a fazer essa cobrança, e começa um choque muito grande de que você quer ser melhor do que os outros, tem esse lado também. (V., EPu/EPa/EL)*

*Em termos de como esse professor ensina (isso me dizem os alunos da polícia militar, do curso de extensão) é de uma forma muito simples, trabalha com tradução, dá uma música de vez em quando, nada que atraia o aluno, de forma que os alunos ficam desestimulados e até traumatizados às vezes, eles chegam achando que não*

*dão conta de aprender inglês e da forma como foi ensinado eles não se interessaram, desistiram de aprender, é assim: “eu não sei nada, eu estudei inglês na escola pública, mas não aprendi nada, não sei nada”. (E., Uni)*

*O problema é que não tem pessoal qualificado, competente, o interesse dos alunos vai sendo matado pelos professores no decorrer dos anos, quando chegam no segundo grau chegam iludidos, pensam que sabem um pouco de inglês porque os professores anteriores sempre deram nota boa, aí eles penam no segundo grau. (I., EPu)*

Diante dos estragos que essa prática imprime à história de aprendizagem dos alunos, alguns professores chegam mesmo a dizer que seria melhor, na ausência de um profissional habilitado para ministrar inglês, deixar vaga a disciplina.

*Quando não há professor habilitado para dar inglês na escola é melhor deixar a turma sem professor, faz menos mal. (J. EPu./EPa)*

*Posso até estar sendo errada, eu falo, eu preferiria que não tivesse língua inglesa a passar uma visão de um estudo arcaico, mal-feito, sem qualquer contextualização, é preferível que não se repasse, é perda de tempo do aluno, do professor e nós estamos transmitindo a idéia de que qualquer coisa está bom. (He., Uni)*

Em outras palavras, o que dizem esses professores compara-se ao que diz Lord Chesterfield (apud Hammerly, 1998): “Qualquer coisa que valha à pena fazer, só é válido se bem feito”<sup>4</sup> (p.103).

A nossa preocupação ao delinear o perfil do professor de inglês da escola pública, como dissemos, é encontrar subsídios para repensar/transformar a nossa prática de formadores. Ao nos deparmos com um tal quadro, não podemos evitar de pensar o

---

<sup>4</sup> No original: “Whatever is worth doing at all, is worth doing well”.



que fazer diante dessa situação. Como propor qualquer programa emergencial visando a qualidade de ensino de inglês que envolva professores da escola pública, quando nos defrontamos com uma população tão efêmera e descompromissada com a causa? No máximo, o que podemos fazer, juntando-nos aos que são professores, é reivindicar junto à Secretaria de Educação do Estado que leve a sério a disciplina de LE, abrindo concursos para admitir profissionais realmente habilitados e competentes na área. Trata-se de uma luta política, portanto. E como sugere Clarke (1994): “é improvável que mudanças ocorram se professores não assumirem um papel ativo e agressivo nas questões políticas e institucionais. (...) somente atos específicos de mobilização contra o status quo farão a profissão mover-se por uma distribuição de influência mais igualitária”<sup>5</sup>. (p.19)

Devemos nos voltar para os que são professores, aqueles que podem ser efetivamente envolvidos em programas de recuperação/reconstrução do ensino de LE na escola pública. São professores habilitados ou em fase de habilitação em inglês. São comprometidos com o ensino (procuram preparar suas aulas, atualizar-se e estudar para manter a sua competência lingüística, sonham com cursos de inglês no exterior), gostam do que fazem e são idealistas, mas muitos se decepcionam com a situação adversa com que se deparam. Uns resistem e continuam apesar de tudo. Outros desistem de lutar contra todas as adversidades (número de aulas insuficientes, salas numerosas, falta de infraestrutura e salário baixo e atrasado) enfrentadas no contexto da disciplina inglês na escola pública, migrando, não raro, para escolas particulares e/ou escolas de línguas. Aliás, as escolas de línguas representam o objeto de desejo da maioria desses professores. Os idealistas fincam suas âncoras nas águas revoltas das escolas públicas, os decepcionados procuram as margens, lugares mais seguros. Ambos, todavia, parecem sentir-se impotentes para mudar qualquer coisa. Assim dizem:

---

<sup>5</sup> No original: “It is unlikely that change will occur if teachers do not take an active and aggressive part in political and institutional affairs. (...) only specific acts of agitation against the status quo will move the profession toward a more equitable distribution of influence”.

*Eu gosto, mesmo o salário sendo baixo, e quero fazer um curso no exterior quando terminar a faculdade para melhorar a língua, hoje até posso falar que sou professora de inglês, acho que sei mais conteúdo e a língua, no começo fui dando sem que nem pra que, não tinha objetivos, não sabia o que fazia, nem os alunos, hoje acho que já sei dar uma aula mais preparada, ensino na 5ª série através de situações e no 2º grau preparo para o vestibular, uso texto, tradução. (N., EPu)*

*Me sinto frustrado porque o inglês é apenas uma disciplina a mais, os alunos não se interessam, parece-nos que nos cursos livres há mais interesse, meu sonho é dar aula no FISK, aí vou me sentir realizado porque sei que estarei fazendo mais, que os alunos estarão interessados e aprendendo. (I., EPu)*

*Eu amo, gosto muito, saí das escolas estaduais (embora continue dando aula num supletivo da escola pública, na Escola Técnica Federal), por questão financeira, hoje estou na Escola Técnica e na UNIRONDON, também porque quis procurar outros campos, crescer, mas tenho essa ligação com a escola pública, tem muita gente que reclama que ganha pouco, mas eu gosto de trabalhar em escola pública, gosto de ser vista como alguém que escolheu essa profissão, me sinto valorizada como pessoa, com prestígio, respeitada. (M., EPu/UniPa)*

*Me sinto realizado no que eu faço, mas agora tem um porém, realmente não dá mais pra não dizer, é o salário, nem é tanto o que eu ganho, mas é o atraso no pagamento, na realidade leva de quatro a cinco meses pra receber, isso não é brincadeira, só pagam sob pressão de entrarmos em greve, o que dói é esse total descaso com a educação. (Je. EPu)*

Esses professores, ao falarem acerca de sua formação, apontaram a necessidade de uma maior aproximação/articulação

entre a universidade e o ensino fundamental e médio, uma vez que a realidade da escola pública é bem diferente daquela imaginada na academia. Há um profundo descompasso entre a teoria e a prática. A disciplina Prática de Ensino pressupõe contextos ideais para o ensino de línguas (poucos alunos e infraestrutura adequada à semelhança dos contextos das escolas de línguas) e é insuficiente, pois é dada apenas no último ano. É um arremedo de prática, uma prática “camuflada”. Eles sugerem que as reflexões sobre e o envolvimento com o ensino tenham mais espaço no currículo da graduação em Letras, um espaço equivalente à, no mínimo, metade do curso. A prática precisa significar um convívio efetivo com a realidade da escola pública.

*Acho que na universidade, desde o primeiro semestre, já deveria ir mostrando as atividades para serem usadas e refletindo sobre elas, deveria haver uma maior união da universidade com a escola pública e começarmos a lecionar como se lecionam nesses cursos de idiomas, dar aulas mais comunicativas. (Je., EPu)*

*Eu acho que o curso de Letras tem que ser mais voltado para a prática, dentro da área que você propõe a trabalhar, um ano de Prática de Ensino é muito pouco, deveria ser no mínimo metade do curso, você sairia com uma segurança maior. (D., EPa)*

*A formação deve ser mais voltada para a realidade da escola pública, senti um impacto muito grande quando fui dar aula na escola pública, a universidade não assume que o professor da escola pública trabalha com salas numerosas, onde os alunos não têm laboratório, isso já deve ser lidado até nos primeiros semestres, até um amigo me disse, começa a dar aula logo no seu segundo semestre de Letras senão mais tarde você não vai conseguir. (F., EPu)*

*A teoria que a gente aprende na universidade fica distante da nossa prática, a nossa prática deveria*

*começar antes, não ficar apenas para o final do curso, por exemplo, no estágio, você pega dois meses para dar aula, seriam oito aulas, no final você acaba dando só três, um dia não tem água, um dia não tem luz, outro dia morre a mãe da diretora, então, a sua prática é camuflada, a vivência é muito pouca diante da nossa realidade, uma universidade tem que aumentar a carga-horária de Prática de Ensino, o aluno tem que conviver, conhecer mais a realidade da escola pública. (V., EPu/EPa/EL)*

Embora enfatizem os aspectos pedagógicos, demonstram também estar diligentes em relação à competência lingüística. Todos dizem que é condição fundamental o professor saber a língua que ensina. Segundo eles, esse saber pode variar do nível intermediário ao avançado. Enfim, a formação do professor deve aliar a competência lingüística e a pedagógica e ser sensível à realidade, ao contexto concreto do ensino na escola pública.

*O domínio da língua é importante porque não tem técnica que resista se o professor não sabe o que está ensinando, de que adianta um professor show, se ele não sabe a língua e fala errado? (He., Uni)*

*O professor deve ter acima do intermediário, tem que manter uma conversação, falar e entender, o professor tem que mostrar para o aluno que sabe. (I., EPu)*

*O professor tem que ter 100% de domínio da língua, ser formado, ser qualificado, o nível que sai da universidade dá para dar aulas, é importante que saiba falar a língua até porque você pode ter surpresas com alunos que saibam mais na sua sala, eu, por exemplo, já tive um americano na minha sala, já pensou se não soubesse um pouco, como ficaria? (F., EPu)*

*Pra aquilo que ele tem que ensinar no 1º grau, não precisa ser assim de nível tão alto, talvez até um professor com bom nível intermediário nas quatro habilidades desse*

*conta, o que o professor faz em sala vai além do nível de proficiência, às vezes o professor tem um bom nível mas a sua aula não difere muito daquele que tem menos proficiência na língua, por ser escola pública e por uma série de razões que eles colocam, como número excessivo de alunos, falta de material, excesso de turmas, ele acaba ensinando da mesma forma que o outro, dá suas aulas em português, passa um texto no quadro, não explora o seu potencial por saber a língua estrangeira, tem que ter a competência lingüística e a pedagógica. (E., Uni)*

Uma vez na prática, os professores esperam contar com suportes que assegurem um desempenho conseqüente, capaz de reverter a história de fracassos que tem marcado o ensino de inglês na escola pública. Em primeiro lugar, eles assinalam enfaticamente que estão sozinhos nessa empreitada. Não contam com o apoio das escolas onde trabalham nem da Secretaria de Educação (afinal, que importância tem o inglês?!). Eles demonstram preocupar-se com a própria formação, freqüentando cursos nas escolas de línguas ou estudando com falantes nativos para desenvolver/manter a proficiência lingüística, buscando cursos de extensão e especialização para atualizar-se com as novas teorias, participando de congressos e encontros. Todavia, essas iniciativas individuais são desencorajadas e até tolhidas pelas instituições onde trabalham.

*Nas reuniões com os colegas, nos encontros de Letras na universidade, agora já temos a Associação dos Professores também para dar suporte, a escola pública não oferece condições para o professor fazer cursos, nem é a questão financeira só, mas é a questão do uso do seu tempo, isso não é bem visto, dizem (coordenador, colegas de outras disciplinas): “ah, isso não vai alterar salário”, adquirir conhecimento não conta, se a gente quiser sair para fazer um curso não permitem nem que a gente deixe um substituto, a escola pública não oferece nada, se depender do estado não se faz nada nunca. (F., EPu)*

*Se pensarmos em termos de estado, de alguém oferecer alguma coisa pra você, que venha algo de graça, sem você correr atrás e querer crescer, jamais vai existir, até pra eu fazer a especialização foi uma briga pra sair porque queriam cortar ponto, primeira coisa, você tem que colocar na sua cabeça: eu quero crescer, eu sou profissional, eu tenho competência e quero ser competente então não posso me acomodar porque as coisas mudam a cada dia, há novas teorias, pesquisas e você tem que estar atualizada, você não pode ficar no tempo da pedra lascada. (V., EPu/EPa/EL)*

*A maioria das pessoas para manter a competência lingüística procuram estudar com um native speaker ou então fazem cursos advanced nas escolas de língua, mas para professores da escola pública eles não têm suporte de espécie alguma, a língua estrangeira não é valorizada e eles financeiramente não têm condições, dentro do estado não existem cursos de atualização de língua estrangeira, não existem oficinas de língua estrangeira, os professores que conseguem fazer alguma coisa é porque eles buscam por eles mesmos, através de seus próprios recursos e meios para isso, não que sejam estimulados. (D., EPa)*

Percebemos, através das falas dos professores, um desejo de enxergar no horizonte interlocutores com quem possam compartilhar suas ansiedades, trocar idéias, trabalhar junto, enfim, um desejo de engajar-se num projeto coletivo. Eles esperam poder contar com o apoio da escola em que trabalham, da universidade e da Associação dos Professores de Inglês<sup>6</sup> para a realização de programas de formação continuada voltados para o aprimoramento do saber disciplinar, envolvendo a competência lingüística e o conhecimento das teorias de aprendizagem e ensino.

---

<sup>6</sup> A Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT) foi fundada em novembro de 1997.

*O colégio não oferece apoio, acho que para eu melhorar o meu inglês tenho que freqüentar um curso de idiomas, a universidade deveria oferecer eventos, cursos, coisas que nós até pudéssemos levar nossos alunos para participarem de outras atividades que não fossem só as nossas aulas, os professores da escola pública também deveriam levar um falante nativo ou até mesmo alguém que sabe bem a língua para sua sala para que os alunos pudessem ver no concreto que há pessoas que falam a língua, ver que podem entender, na escola pública, o professor tá sozinho, nem com os colegas consegue manter diálogo, penso que pode ser a questão da competição, principalmente, quando já existe um professor mais antigo e chega um novo. (N., EPu)*

*A melhor forma seria encontrar isso através da própria escola, se depender do professor gastar dinheiro para investir ele não vai porque ele ganha pouco, não tem tempo, teria que ser no seu próprio tempo de serviço, por isso que acho que deve ser um compromisso da escola, escola deve dedicar um tempo para a formação do professor, é como fazem os bons cursos livres que têm um horário semanal para a formação dos professores, eles investem em mini-cursos, workshops dentro da carga-horária, até preparo de material didático, eu não chegaria a tanto, mas que pelos menos a escola cedesse esse horário obrigatório para que o professor pudesse fazer isso, escola sozinha não faz, teria que estar vinculada à Secretaria que teria por sua vez de buscar as pessoas com capacidade de trabalhar com esses professores, eu acho aí que a universidade tem um espaço, teria que ser quem a secretaria achasse que tivesse competência ou disponibilidade, tem que ser dessa forma, se deixar solto para cada professor procurar o seu, ele pode até encontrar, por exemplo, que a universidade ofereça cursos, mas ele vai ter problema de tempo, para funcionar, para atingir todo mundo teria que ser uma política de ensino de língua estrangeira para modificar o que está aí, isso só*

*terá resultado se a escola obrigar o professor a fazer, existem desafios organizacionais (a questão dos interinos), administrativos das escolas e o desafio mesmo da formação do professor, é preciso que ele trabalhe com objetivos comuns e estabelecer uma abordagem comum, a escola mesmo não sabe, até pelo próprio caráter que tinha língua estrangeira há um tempo atrás (opcional), não havia interesse nem respeito, talvez modifique agora com a nova lei e nova política. Aí a universidade e as associações de professores de inglês podem ter um papel se quiser. (E., Uni)*

#### **4. Tirando lições**

##### **Lição 1. O retrato de um quadro trágico**

A situação dos professores de inglês em Cuiabá, e provavelmente no estado de Mato Grosso e em outras regiões periféricas do Brasil, é mais trágica do que aquela retratada nas pesquisas que abarcam as regiões sul/sudeste. Essas pesquisas pressupõem um professor que já é graduado/habilitado, apontando, apesar disso, problemas de formação de ordem lingüística e pedagógica que emergem na prática. Além desses aspectos fundamentais na formação acadêmica, as discussões começam a delinear o perfil do professor desejável no contexto atual, como sugere Moraes (1992):

*O papel do educador transcende a concepção de reprodutor teórico ou aplicador técnico implícita nas instâncias responsáveis pela formação do professor. Ao contrário, implica na formação do questionador, do produtor de conhecimento que percebe a sua prática não como espelho de formulações teóricas, mas como lugar de incoerências e conflitos que podem e devem contribuir para o desenvolvimento da tarefa de ensino. (Moraes, 1992: 69)*



No nosso caso, a situação é bem diferente. Não podemos partir do princípio de que o problema do quadro de professores de inglês em Mato Grosso esteja apenas relacionado com a qualidade da formação universitária. A maioria dos nossos professores não é habilitada em inglês. Não podemos nem pressupor a existência de um quadro mais ou menos definido e permanente. Nosso problema é ainda de quantidade. O número (uma média de 10) de professores de inglês que habilitamos todos os semestres é insuficiente para cobrir a demanda da rede pública e privada do estado, mesmo porque muitos deles, usando o inglês como passaporte, encontram trabalhos (que não o ensino) mais compensadores profissional e financeiramente.

Destarte, pertencendo à única agência formadora em Mato Grosso, entendemos que é necessário elaborar e executar um plano emergencial, visando a habilitação e qualificação de novos professores, que alcance também o interior do estado. Sempre houve resistência de nossa parte em interiorizar os cursos de habilitação de LE, mediante o argumento de que a descontinuidade do regime modular (as disciplinas são espaçadas e concentradas em uma ou duas semanas) é avessa ao ensino de línguas. Porém, é tarefa inadiável propormos, em caráter emergencial, habilitações em LE que se ajustem a esse regime ou a outros viáveis nesses contextos periféricos. Só assim poderemos brigar para impedir a esdrúxula e indesejável situação de nos depararmos com um corpo docente onde a maioria *está* professor de inglês. Só assim poderemos lutar para que haja concurso público para quem deseja *ser* professor de inglês, uma das reivindicações estabelecidas no Documento Síntese do I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas<sup>7</sup>.

Não será uma luta fácil, pois a insignificância da LE no universo da educação pública é reafirmada implícita ou explicitamente por atos administrativos miúdos e graúdos. Para citar um único exemplo, ficuemos com o Exame Nacional de

---

<sup>7</sup> Esse encontro foi realizado em Florianópolis nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 1996. O Documento Síntese foi redigido pelos professores Wilson J. Leffa, Gertrud F. Frahm, Dário F. Pagel, Desirée Motta Roth, José Carlos Paes de Almeida e Paulo de Oliveira.

Cursos, instituído recentemente pelo MEC. Em 98, os alunos de Letras realizaram o “Provão” pela primeira vez. Os futuros professores foram testados quanto ao domínio da língua materna, da literatura e de teorias lingüísticas. A exclusão da LE do rol de matérias cujo domínio o Provão pretendeu avaliar uma vez mais passa a idéia de que a LE não é importante e, conseqüentemente, de que qualquer profissional pode ministrá-la. É preciso desbaratar o cinismo institucional que preside o tratamento da LE no ensino fundamental e médio. A LE não pode continuar a ser tratada como um adorno curricular.

## **Lição 2. Os lugares comuns do fracasso**

Embora os professores venham reiterando há muitos anos as condições inadequadas e precárias (carga horária semanal insuficiente, salas numerosas e heterogêneas, falta de infra-estrutura), aliadas à desvalorização profissional e financeira, importância alguma tem sido dada ao que dizem. Em nenhuma instância, seja em nível macro-estrutural ou micro-estrutural, tentativas de mudar esse estado de coisas sequer são cogitadas. Fazem-se ouvidos moucos a essas queixas. Afinal, elas saem da boca daqueles que são considerados menos avisados, daqueles que, apesar da experiência, têm seu saber desqualificado. Como diz Clarke (1994: 13), é lamentável que *pessoas que consomem seus dias ensinando sejam vistas como menos sábias do que aquelas que têm contatos esporádicos com (ou status de observador) as salas de aula*<sup>8</sup>.

A academia, os pesquisadores, os professores universitários que “ensinam a ensinar” consideram esses aspectos miudezas de somenos importância. Só têm olhos para teorias, métodos e técnicas. Por sua vez, a administração federal, estadual e municipal não promove mudanças no sentido de criar um contexto mais adequado ao ensino de LE. Nenhuma proposta

---

<sup>8</sup> No original: “Individuals who spend their days teaching are viewed as less knowledgeable than individuals who have only infrequent contact with, or observational status in, classrooms”.

curricular, por mais elaborada que seja, pode vingar nessas condições adversas. Hoje, já se sabe que, tão importante quanto conhecer teorias e abordagens de ensino, é criar um contexto que favoreça a aprendizagem, um contexto em que professores e alunos possam se engajar efetivamente em trocas múltiplas de significados. O descaso em relação a esses fatores uma vez mais reflete o status inferior do inglês entre as demais disciplinas do currículo do ensino regular.

### **Lição 3. A disfunção teoria/prática**

Um fosso separa a universidade da escola fundamental e média, a teoria da prática, o saber acadêmico do saber vivencial. Embora esse descompasso venha sendo apontado há muitos anos por professores, sendo novamente aqui lembrado pelos entrevistados, só agora, com a pesquisa qualitativa do cotidiano da sala de aula, começa a ganhar visibilidade entre acadêmicos, a exemplo de Clarke (1994) e Crookes (1998). Alguns estudiosos vêm empreendendo esforços para redimensionar as discussões no sentido de aumentar a participação e a influência dos professores nos aspectos fundamentais de ensino e aprendizagem (por exemplo, Nunan, 1989; Allwright & Bailey, 1991; Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994; van Lier, 1994 no exterior; e no Brasil, Cavalcanti & Moita Lopes; 1991; Monteiro, 1996; Telles, 1996), através da pesquisa-ação ou da abordagem reflexiva. Todavia, de acordo com Clarke (1994), essas propostas não têm tocado a vida diária dos professores nas salas de aula. Para ele, continua a existir pouca conexão entre a especulação da academia e a vida dos professores. Sobremaneira, Clarke chama a atenção para a disfunção do discurso teoria/prática no campo de ensino de LE. Ele observa que essa disfunção afeta principalmente os professores, aqueles que vivem/fazem o dia a dia da sala de aula. Critica a tradição, própria das sociedades ocidentais modernas, em separar aqueles que pensam daqueles que executam, mediante a expressão incisiva *síndrome da especialização*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> No original: “ ‘strata of expertise’ syndrome”.

(Clarke, 1994:14). Os pesquisadores/teóricos pretendem prover os professores com produtos (teorias, metodologias, propostas de ensino, técnicas etc) a serem consumidos. Assim diz:

*Eu acredito que a profissão continua a lançar os professores como implementadores de dicta ao invés de agentes no processo de construção da teoria, planejamento curricular e desenvolvimento de programas. Como Widdowson (1990) coloca: “O ensino de línguas é freqüentemente representado como uma atividade clientelista, e os professores de língua como consumidores de produtos vendidos a varejo pelos pesquisadores. Acredito que isso é uma pseudo-representação que nega a natureza do ensino como um território de teoria e pesquisa em si mesmo”. (Clarke, 1994: 10)*

De acordo com esse princípio de divisão do trabalho, os pesquisadores especulam em tempo integral e os professores ensinam em tempo integral. Consoante essa lógica capitalista, o professor não tem oportunidade de ingressar no universo acadêmico, participar de encontros, adquirir e ler bibliografia especializada, fazer pesquisa, relatar e divulgar sua própria experiência. Esse alheamento reflete e perpetua o discurso da desigualdade entre pesquisadores/professores e teóricos/práticos. No interior desse discurso, *as vozes dos professores estão subordinadas às vozes daqueles que estão menos diretamente envolvidos com o ensino de línguas* (Clarke, 1994, 13)<sup>10</sup>. Os professores, ao invés de parceiros dos pesquisadores, são vistos como seu objeto de estudo. Como são responsáveis pela educação escolar, se a educação vai mal, tornam-se os bodes expiatórios. *Os professores são vistos como parte do problema, enquanto os teóricos da universidade são vistos como a solução* (Clarke, 1994, 14)<sup>11</sup>. Isso os impede de tomar as rédeas da sua própria prática,

---

<sup>10</sup> No original: “The voices of teachers are subordinated to the voices of others who are less centrally involved in language teaching”.

<sup>11</sup> No original: “Teachers are seen as part of the problem, whereas university theorists are thought for solutions to the problem”.

de assumir uma postura emancipada e crítica diante dos “pacotes” que dadivosamente lhes são oferecidos pelos especialistas em ensino.

O estrangulamento dessa cisão entre teoria e prática demanda uma atitude radical – virar de cabeça para baixo a hierarquia, pondo no topo os professores (Clarke, 1994: 18). Afinal, como diz Edelsky,

*Bons professores são estudiosos por definição: eles colocam questões, testam hipóteses, revisam crenças e procedem com base no que aprenderam. A invocação do critério da particularizabilidade terá o efeito benéfico de incluir o professor na análise, ou seja, como leitores de teorias e recomendações de pesquisadores, professores torna-se-ão consumidores críticos de conceitos e sugestões, exercendo um papel ativo que automaticamente aumenta a sua influência no campo. (Edelsky, apud Clarke, 1994: 22)<sup>12</sup>.*

Por ora o discurso que denuncia a disfunção entre teoria e prática e demanda a participação plena dos professores nas questões que dizem respeito a sua vida profissional (formação, condições de trabalho, condições financeiras, valores etc) é ainda muito uma retórica da universidade. Essa disfunção é o calcanhar de Aquiles da educação em ato, instância em que os pólos da teoria e da prática deveriam interagir ininterruptamente. Como não há interação, habitualmente as teorias sobre ensino/aprendizagem revelam-se inócuas, pois são, pressupondo condições e sujeitos ideais, insensíveis à realidade da escola pública. Além de irrelevantes, são inacessíveis, aliás duplamente inacessíveis. Não chegam até os professores, circulam apenas no

---

<sup>12</sup> No original: “Good teachers are scholars by definition: They pose questions, test assumptions, revise beliefs, and proceed based on what they have learned. Invoking the criterion of particularizability will have the beneficial effect of including the teacher in the analysis; that is, as readers of research recommendations and theoretical presentations, teachers will become critical consumers of concepts and suggestions, a role which automatically increases their influence in the field”.

universo acadêmico. E se chegam, ainda assim são inacessíveis, porque são discursos herméticos, digeríveis apenas pelos iniciados. É preciso continuar franqueando a palavra aos professores para que eles possam nos ensinar os rumos a tomar...

#### **Lição 4. Os rumos da formação**

Os professores de inglês que ouvimos nos lembraram de que a missão da universidade não acaba na cerimônia de formatura. Eles nos disseram que, uma vez lá fora, vêm-se sozinhos, sem interlocutores com quem discutir acerca das angústias que os afligem. Vislumbram uma prática em que o vínculo universidade-escola pública não se perca. Lembraram-nos de que é papel da universidade não apenas graduar professores de inglês (formação pré-serviço), mas também integrar-se de modo conseqüente nos cenários da educação efetiva (formação em-serviço).

No que diz respeito à formação em nível de graduação, apontam a necessidade de transformar quantitativa e qualitativamente a famigerada Prática de Ensino, atualmente restrita a uma aparição episódica no final do curso. A Prática de Ensino deve ser redimensionada de modo que as questões a ela relativas possam emergir mais cedo na formação do aluno-professor. Em outras palavras, os professores que atuam em cursos de licenciatura que habilitam professores de LE não podem se restringir a trabalhar a competência lingüística. Não se trata apenas de produzir falantes de inglês, mas de formar professores de inglês. Nossos entrevistados avaliam como positiva a formação para a competência lingüística, mas não a formação para a competência pedagógica. Eles se ressentem da falta de sintonia entre os modelos de ensino aprendidos dentro das quatro paredes da universidade e a realidade da escola pública. Imaginam um curso de graduação em que a Prática de Ensino não seja uma disciplina estanque entre as outras, mas seja uma preocupação de todos. Imaginam um curso de graduação em que a Prática de Ensino seja culturalmente sensível, aliando o saber disciplinar e o saber vivencial em todas as instâncias, um alimentando o outro.

Além disso, diríamos, a graduação deve significar para todos os futuros professores uma iniciação à pesquisa. O perfil desejável de profissional da educação é o do professor pesquisador, o do professor que produz conhecimentos e não apenas os repassa, o do professor que problematiza, perscruta, analisa e modifica sua própria prática. Quando nos referimos ao professor pesquisador, não estamos pensando na pesquisa divorciada da prática, nos moldes da academia. Estamos pensando numa pesquisa que nasça das questões inerentes ao cotidiano da sala de aula, questões advindas do próprio professor e dos próprios alunos, numa pesquisa que signifique solução para problemas locais. De uma certa maneira, todo professor é, nesse sentido, um pesquisador. O problema é que essas pequenas descobertas, essas pequenas teorias, se perdem na experiência individual. É preciso encontrar formas de encorajar o professor a escrever sobre sua própria prática, de modo a coletivizar suas descobertas, suas teorias.

No que diz respeito à formação continuada, a saída esboçada por eles passa por projetos coletivos nascidos da vontade, compromisso e empenho de todos os atores sociais de uma comunidade escolar em tentar mudar os rumos da história de ensino de LE. Os projetos têm de brotar na própria escola e não vir de fora como de praxe acontece. Todavia, para que os projetos possam vingar precisam do apoio institucional das próprias escolas e das secretarias de educação, viabilizando as condições físicas e materiais para a sua realização. Os administradores (diretores, supervisores, coordenadores) precisam se sentir responsáveis pela formação dos professores que atuam na escola que dirigem, comprometendo-se com programas que acentuam a capacidade das pessoas em criar e perseguir objetivos coletivos em comunidades que aprendem em comunhão. Além do apoio formal das secretarias de educação, os professores almejam o diálogo constante com a universidade. Essa interação contínua com a universidade é uma maneira de fortalecer o laço entre a teoria e a prática, de chegar a teorias mais embasadas empiricamente, ou seja, menos descarnadas. Num projeto político que veja a capacitação do professor como desenvolvimento profissional contínuo e que esteja comprometido com a qualidade

da educação formal oferecida aos cidadãos, a universidade e a escola pública nunca desatam as mãos. Acreditamos que as aspirações dos professores sinalizam na direção da pesquisa colaborativa, viabilizando o encontro do professor que atua na escola pública, do aluno-professor do curso de Letras e do professor da universidade num processo em que todos são parceiros no ensinar e aprender. De acordo com Crookes (1998: 9), essas mudanças dependem, sobremaneira, de todos os atores sociais direta ou indiretamente envolvidos na educação responsabilizarem-se pela parte e pelo todo.

Essa questão da responsabilidade traz à tona a dimensão política da educação, um aspecto negligenciado pelos nossos entrevistados. Isso talvez seja um reflexo da formação acadêmica do professor de inglês que privilegia a competência técnica (competência lingüística e pedagógica) e ignora a competência política. Segundo Pennycook (1994), a *Lingüística Aplicada*, na sua primeira fase, preocupou-se com as questões formais e metodológicas, retardando a discussão das implicações políticas e sócio-culturais que permeiam o ensino de línguas. Se nós nos tornarmos mais críticos enquanto formadores de professores, eles aprenderão conosco a ser críticos, pois, mais do que o que ensinamos explicitamente, o que acaba sendo decisivo na vida deles – modelo para eles – é o que fazemos.

Certamente, há outras lições . . .

## **5. Ainda uma palavra . . .**

Oferecer à leitura as narrativas dos professores de inglês acerca do *ser* professor de inglês, eis o que principalmente nos animou a escrever este texto. Receamos, porém, tê-las ensurdecido, sobrepondo-nos a elas. A modo de consolo, o poeta Hans Magnus Enzensberger nos sussura ao pé do ouvido: *Porque é um outro/ sempre outro/quem fala/e porque/aquele de quem se fala/silencia*. Que os onze professores que nos contaram suas histórias, se as silenciarmos, nos perdoem por isso!



## 6. Bibliografia

ABRAHÃO, M. H. V. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como focos da pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, n° 1, 1992, p. 49-54.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n]. 1, 1992, pp.77-85.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press., 1991.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n° 17, 1991.

CLARKE, M. A. *The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse*. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, n° 1, 1994, p. 9-25.

CROOKES, G. *On the Relationship between Second and Foreign Language Teachers and Research*. *TESOL Journal*, Vol. 7, n° 3, 1998, p. 6-11.

HAMMERLY, H. Learner Rights and Language Teaching. *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, n° 1, 1988, p. 87-103.

MACHADO, R. O. A. A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. *Contexturas*, n° 1, 1992, p. 55- 64.

MAFFESOLI, M. *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MONTEIRO, D. C. Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. *Contexturas*, n° 3, 1996, p. 47-53.

MORAES, M. G. Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, n.º. 1, 1992, p. 65-70.

NUNAN, D. *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London & New York: Longman, 1994.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TELLES, J. A. *Being a Language Teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese inédita de doutorado. Departamento de Educação da Universidade de Toronto, 1996.

VAN LIER, L. Some Features of a Theory of Practice. *TESOL Journal*, Vol. 4, n.º. 1994, p. 6-10.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.