

# ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO

Danielle de Almeida Menezes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Resumo:* Este texto tece reflexões acerca da urgência de que a formação de professores de língua inglesa tenha a escola de ensino regular como espaço formador de fato. Para isso, discutiremos o papel do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar e como o gradativo desprestígio dessas línguas contribuiu para que as escolas fossem vistas como ineficazes para o ensino e aprendizado de línguas. Em seguida, abordaremos a questão da inserção do ensino de línguas em um contexto educacional complexo, que precisa de maior atenção para a formação de professores. Por fim, abordaremos o papel do estágio curricular nessa formação. Nas considerações finais, reforçamos que a parceria estreita entre a universidade e a escola na formação de professores é essencial para a melhoria da qualidade do ensino de inglês em escolas regulares.

*Palavras-chave:* Formação de professores. Ensino de inglês como língua estrangeira. Estágio curricular.

## ENGLISH TEACHING AND TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS IN THE BRAZILIAN CONTEXT

*Abstract:* This paper offers some observations on the urgency that English teacher education must include regular schools as *de facto* teacher training settings. Firstly, we will discuss the role of foreign language teaching in the Brazilian school curriculum and how the gradual loss of prestige of these languages contributed to the perception of regular schools as inefficient places for language teaching and learning. Then we will focus on the insertion of language teaching in a complex educational context, which calls for closer attention to teacher training. Finally, we will touch on the role of curricular internship in teacher education. In our final remarks, we emphasize that the close partnership between universities and schools in teacher education is key to improving English teaching in regular schools.

*Keywords:* Teacher education. Teaching English as a Foreign Language. Curricular internship.

## Introdução

Ano após ano, os meios multimidiáticos publicam notícias sobre a falta de proficiência em língua inglesa no país. Manchetes como “Brasileiros não sabem falar inglês: Apenas 5% dominam o idioma”<sup>i</sup>, “Fluência em inglês ainda é barreira para muitos profissionais brasileiros”<sup>ii</sup> e “Brasil ‘empaca’ em ranking de domínio da língua inglesa”<sup>iii</sup> são recorrentes e indicam um paradoxo: enquanto a língua inglesa é fortemente valorizada socialmente, o ensino do idioma tem se mostrado ineficaz no que diz respeito ao seu aprendizado efetivo por parte, principalmente, dos que não podem custear os gastos com cursos livres.

Em publicação recente do *British Council* (2015) sobre a situação da língua inglesa no Brasil, esse paradoxo é colocado em evidência. Sem entrar no mérito das discutíveis análises dos dados gerados para o estudo, dentre as constatações divulgadas, chamam nossa atenção as seguintes:

- As gerações mais jovens percebem o idioma como um importante instrumento para crescimento pessoal e para o aproveitamento de oportunidades profissionais.
- Há uma associação direta entre o nível educacional e de conhecimento da língua inglesa e o baixo crescimento e investimento econômico no país por parte de países mais ricos.
- A inexistência (ou fragilidade) de políticas públicas educacionais focadas especificamente no ensino e no aprendizado de inglês resultam em um sistema escolar ineficaz para o ensino da língua devido a uma série de fatores, tais como: currículos em desequilíbrio, tempo de aula limitado, recursos mínimos e professores sem conhecimento linguístico e pedagógico, ou seja, docentes que não só não sabem dar aula, como pouco sabem do conteúdo que lecionam.

Alguns aspectos dessas constatações são controversos e deles discordamos por duas razões: primeiro, porque considerarmos que toda língua estrangeira (inclusive o português para comunidades indígenas e de surdos) deveria receber o mesmo tratamento em termos de políticas públicas e, segundo, porque defendemos uma educação plurilíngue desde as séries iniciais do ensino fundamental, sem diferenciação em termos de carga horária e de *status* das línguas estrangeiras. Colocadas essas ressalvas, as constatações do referido documento indicam que o aprendizado de inglês no país é ainda um elemento de segregação. O grande número de cursos de idiomas que não cessam de surgir, com promessas que associam explicitamente a língua inglesa à ascensão social, sugerem que a

responsabilidade pelo ensino desse idioma está nas mãos do setor privado, que trata a educação como um negócio rentável e o aprendizado de inglês como mercadoria (JORDÃO, 2004).

Nesse trabalho, propomo-nos a refletir sobre a importância de que a formação de professores de língua inglesa tenha a escola como espaço formador por excelência, entendendo que isso poderá contribuir para que o aprendizado efetivo do idioma se torne responsabilidade da escola (pública) e não de outros espaços. Para isso, inicialmente, discutiremos brevemente o papel do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar e como o desprestígio das línguas no currículo, ao longo do tempo, contribuiu para que as escolas fossem consideradas ineficazes para o ensino e a aprendizagem de idiomas. Em seguida, chamaremos atenção para o fato de que a questão do ensino de línguas se insere num contexto educacional complexo maior, o qual carece de maior atenção no que concerne à formação de professores. Por fim, abordaremos o papel do estágio nessa formação.

### *Apontamentos sobre o papel das LEM no currículo escolar*

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no país é oficialmente iniciado em 1837, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II (hoje, simplesmente, Colégio Pedro II). Naquela época, ao lado das Línguas Clássicas (grego e latim), francês, inglês e alemão, como obrigatórias, e italiano, em caráter facultativo, eram aprendidos na escola por aqueles que tinham a oportunidade de estudar, em geral nobres chegados de Portugal e filhos de famílias abastadas (SÁ CAMPOS, 1987; PAIVA, 2003).

Com o passar do tempo e as inúmeras mudanças sociais transcorridas, houve um gradativo 'enxugamento' desse currículo escolar plurilíngue. Assim, em 1942, em virtude da Reforma Capanema, apenas francês, por uma questão de tradição, e inglês, por razões socioeconômicas, passaram a figurar como idiomas obrigatórios (PAIVA, 2003).

A situação do ensino de LEM nas escolas torna-se bastante delicada nos anos de 1940 e 1950. Com a expansão do número de vagas, a fim de propiciar o acesso à educação a grupos sociais até então marginalizados, a demanda por professores de língua materna tornou-se enorme devido ao expressivo número de analfabetos. Apesar de lamentável, é compreensível que, por essa razão, o ensino de LEM não tenha sido tratado como prioridade nesse período. Infelizmente, a situação se agravou e, nas décadas de 1960 e 1970, a fragilidade das LEM no currículo ficou evidente em virtude de medidas no âmbito da legislação (SÁ CAMPOS, 1987).

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação, retirou a obrigatoriedade do ensino de LEM (PAIVA,

2003). Em 1962, o Parecer 238/62 estruturou a área de Letras. Como resultado desse parecer, todas as diferentes possibilidades de estudo de línguas (ou seja, as diferentes habilitações) passaram a ser abarcadas pelo termo comum *Letras* e ficou decidido que as mesmas não poderiam ultrapassar duas línguas. A grande necessidade de formar professores de português estabeleceu como requisito que todo licenciado em Letras, mesmo que habilitado em algum idioma estrangeiro, deveria ser também professor de português (SÁ CAMPOS, 1987). Embora essa decisão tenha sido revogada em 1966, sua existência contribuiu para o entendimento das línguas estrangeiras como de menor importância em relação à materna. Prova disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que mantém as línguas estrangeiras no rol das disciplinas facultativas: “*poderão*<sup>iv</sup> organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de *línguas estrangeiras* e outras disciplinas (...)” (BRASIL, LDB, 1971, Art. 8º, §2º).

Por mais de trinta anos, as LEM ocuparam papel periférico nas escolas, sendo dependentes do interesse e da boa vontade não só de estados e municípios, mas também da disponibilidade das unidades escolares. Esse cenário de insucesso começa a se modificar com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei resgata às LEM o caráter de componente curricular obrigatório para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio. A partir da nova LDB, portanto, as escolas de ensino fundamental tornaram-se forçadas a oferecer pelo menos uma LEM como disciplina obrigatória e, as de ensino médio, passaram a ter que oferecer uma como obrigatória e outra em caráter optativo. Embora represente um avanço no que concerne ao ensino de LEM, a lei não estabelece quais línguas deveriam ser oferecidas, ficando a cargo das escolas (e, conseqüentemente, da disponibilidade de docentes) essa escolha. O problema disso é a descontinuidade do ensino de uma mesma LEM ao longo dos quatro anos do segundo segmento do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, o que prejudica ou mesmo inviabiliza o aprendizado satisfatório de qualquer idioma. Não raro, encontram-se alunos que estudaram uma língua no primeiro ano do ensino médio, outra no segundo e até mesmo uma terceira no último ano.

O resgate da relevância do ensino de LEM no currículo das escolas contribuiu para que, pelo menos em tese e paulatinamente, a disciplina recebesse o mesmo tratamento que outros componentes curriculares. Indício disso foi a publicação de orientações oficiais específicas para o ensino por meio de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de ensino fundamental (1998) e de ensino médio (2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (ainda em fase de avaliação pela sociedade). Além disso, a partir de 2010, ainda que por meio de somente

cinco questões, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a contemplar inglês ou espanhol, à escolha do candidato. Por fim, uma conquista verdadeiramente significativa veio em 2011, quando o componente curricular LEM (inglês e espanhol) foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quinze anos após a LDB-96. Graças ao programa, alunos de escolas públicas têm hoje o direito de receber livros de inglês ou espanhol, em caráter consumível, anualmente.

### *Pistas sobre o ensino de LEM nas escolas*

Embora nos últimos anos tenham existido avanços no que se refere à situação de LEM no currículo escolar, as manchetes mencionadas no início deste texto demonstram descrédito quanto à eficácia da escola para o ensino de línguas. Isso mostra, portanto, que o reconhecimento como componente curricular obrigatório não parece suficiente para garantir a eficiência do ensino de LEM nas escolas.

Sem buscar criar generalizações sobre o que acontece nas salas de aula espalhadas Brasil afora, mas apenas no intuito de ilustrar o que acontece em alguns contextos de ensino, discutiremos rapidamente três relatos de licenciandos orientados por mim durante o estágio. No segundo semestre de 2014, pedi aos alunos do semestre 1 da Prática de Ensino de Português-Inglês<sup>v</sup> que cumprissem parte da sua carga horária em escolas municipais e estaduais próximas de suas residências, já que, nos semestres 2 e 3 deveriam cumprir a maior parte das horas em instituições por mim indicadas para as provas de aula<sup>vi</sup>. Como seria o primeiro contato dos licenciandos como estagiários de uma unidade escolar, elaboramos um questionário online que tinha por objetivo contribuir para a reflexão e o conhecimento / entendimento do espaço escolar em que estavam inseridos. Uma das questões que eles deveriam preencher era: *Descreva como as aulas de seu regente de inglês acontecem.*

Reproduzimos, abaixo, integralmente, os três relatos supracitados. Os autores-estagiários atuaram em escolas localizadas em contextos diferentes, mas todos na cidade do Rio de Janeiro. Apesar de restritas às instituições pesquisadas, essas respostas foram escolhidas por possuírem muita semelhança com as demais geradas (ao todo foram 13 respondentes).

**Relato 1:** Baseadas em tradução do que está no livro. A professora traduz o que é necessário para as atividades serem feitas e os alunos respondem em português ou em inglês a depender da atividade. Não há tempo para os alunos fazerem os exercícios sozinhos. A professora escreve tudo no quadro e pergunta a resposta aos alunos. Caso eles não respondam imediatamente, ela responde e passa para o exercício seguinte.

**Relato 2:** Nas aulas de inglês, a professora passa o conteúdo gramatical no quadro e depois, quando há tempo, passa algum exercício que será corrigido outro dia. Dependendo da matéria, ela passa a mesma coisa para as três turmas, de séries diferentes. Segundo ela, isso acontece porque muitos dos alunos vêm de outras escolas, em que não tiveram inglês e, assim, ela precisa começar do zero. Essas aulas também são muito tradicionais.

**Relato 3:** Todas as aulas da professora de inglês são de apenas 50 minutos (um tempo) e era muito difícil ela conseguir dar aula. Diferentemente das aulas que eu observei de português, as aulas de inglês eram à tarde e os alunos eram muito mais bagunceiros, agitados e desinteressados (e isso a própria professora disse a mim). As aulas eram nitidamente baseadas no livro didático e não havia nenhuma preocupação com o conhecimento prévio do aluno.

A leitura desses relatos nos fez perceber alguns aspectos que, embora não tenhamos a pretensão de generalizar, são muito recorrentes nas falas dos estagiários deste e de outros grupos com os quais já trabalhamos. São eles:

- Uso acrítico do livro didático → as atividades presentes no livro didático determinam o planejamento e não o contrário.
- Foco na tradução e na reprodução de conteúdo escrito pelo professor (cópia do quadro).
- Procedimentos metodológicos pouco diversificados → atribuição de atividades presentes no livro ou copiadas do quadro, sem o estabelecimento de um encadeamento lógico na apresentação / discussão dos conteúdos.
- Baixa carga horária disponível para a disciplina → variação de 50 minutos a 1 hora e 40.
- Centralidade na figura do professor → as atividades são determinadas, corrigidas e controladas pelo docente.
- Desinteresse pelo aprendizado dos alunos.
- Descontinuidade na apresentação de novos conteúdos ou a repetição de mesmos conteúdos ao longo das séries.

Com exceção do ‘foco na tradução’ e, talvez, da ‘descontinuidade na apresentação de conteúdos’, os demais aspectos parecem sintomáticos não apenas do ensino de LEM, mas do ensino dos diferentes componentes curriculares de modo geral, haja vista os baixíssimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>vii</sup>. Isso nos leva a pensar que o

ensino de LEM no Brasil sofre as consequências não somente de décadas de desprestígio no currículo escolar, mas também de todo um sistema educacional ainda estruturalmente frágil em vários aspectos, dentre eles, no que diz respeito à formação de professores.

### *Perspectivas sobre a formação de professores e o estágio supervisionado*

Até 1º de julho de 2015, os parâmetros para a formação de professores da educação básica se pautavam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, publicada por meio da Resolução CNE/CP, de fevereiro de 2002. Dentre o que podemos considerar como avanços trazidos para os cursos de licenciatura por esse documento, estão: a obrigatoriedade de integração dos conteúdos curriculares pedagógicos e não pedagógicos, numa tentativa de romper, definitivamente, com o modelo de formação conhecido como 3+1<sup>viii</sup> e a ampliação da carga horária total desses cursos. Parte dessa ampliação diz respeito ao aumento da carga horária de estágio curricular supervisionado, que passou de 300 para 400 horas, a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso e não após o término das disciplinas não pedagógicas.

As DCN (2002) enfrentaram importantes desafios. O mais evidente deles talvez tenha sido a morosidade do processo de adequação das licenciaturas mais antigas, e /ou a dificuldade de ruptura com o modelo 3+1. Um exemplo é o curso de Letras da instituição em que trabalho. Apenas em 2010, ou seja, oito anos após a publicação do documento, teve início a nova versão curricular que, embora objetivasse atender às demandas das Diretrizes, não conseguiu romper integralmente com o seu antigo modelo de formação.

Outro desafio diz respeito ao pouco detalhamento quanto ao papel e às funções do estágio na formação. Isso dificultou a ruptura com a imagem do estágio como a 'parte chata' dos cursos de formação de professores. Embora o documento tenha ampliado a carga horária do estágio e indicado que o mesmo deveria ser avaliado pela instituição formadora e a escola em que se realizasse, não foram apresentadas orientações sobre o seu desenvolvimento, faltando, assim, parâmetros norteadores das ações dos três principais agentes no processo de estágio: o estagiário, o professor da escola, que recebe esse estagiário, e o professor universitário, que se responsabiliza e orienta o estagiário.

Embora as DCN (2002) não tenham oferecido detalhamentos necessários à realização do estágio supervisionado, a ampliação da carga horária desse componente curricular para 400h atendeu a um entendimento,

ainda relativamente recente na época, de que a escola de educação básica deveria ser instância, por excelência, (co)formadora de professores. Em outras palavras, o documento surgiu num momento em que vários estudos<sup>ix</sup> e a observação de sistemas de formação bem-sucedidos<sup>x</sup> já haviam apontado para a centralidade da escola na formação docente.

Essa centralidade é consideravelmente reforçada na Resolução Nº2, de 1º de julho de 2015, que define as novas DCN para a formação inicial e continuada de professores. Ao longo de todo o documento, há uma série de menções que deixam claro o entendimento de que a universidade precisa atuar em parceria com a escola de educação básica na formação do professor. Nesse sentido, a título de exemplificação, cabe citar algumas partes em que essa questão é pontuada:

- No Capítulo I, parágrafo 5º, quando se apresentam os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, lê-se no item VI: “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (p. 4).
- No Capítulo I, parágrafo 6º, afirma-se que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da *articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica (...), em regime de colaboração*”<sup>xii</sup>. No item II, está dito que o projeto de formação tem de contemplar “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (p.5).

Além desses exemplos, quando se lê o Capítulo III, que trata do perfil do egresso, nota-se um avanço com relação às DCN (2002) no que tange às “características e dimensões da iniciação à docência”. Presentes no parágrafo único do artigo 7º (p.7), essas características e dimensões podem ser pensadas como balizadoras do estágio supervisionado, contribuindo para que as instâncias formadoras (universidade e escola) definam os papéis dos agentes envolvidos no processo: professor universitário, professor da escola e estagiário. Dentre as características apresentadas, destacamos:

I – estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior) (...);

IV – participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

VII – cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica (...) articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.

Enfim, as recentes DCN (2015) indicam um importante passo para a conscientização de que uma formação docente de qualidade *para* a escola precisa se dar *na* escola de educação básica. Assim, o documento vai ao encontro de Roldão (2007, p. 40), quando diz que:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão* (...) feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas (...) em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação / investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Portanto, em consonância com essa perspectiva, entendemos que o papel do estágio é viabilizar essa formação *na* e *para* a escola, de modo que a experiência não se limite a uma observação passiva ou à implementação acrítica de conhecimentos teóricos. Isso porque, nas palavras de Pimenta e Lima (2007, p.45),

[...] o estágio (...) não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Essa concepção contraria uma visão passiva de estágio e, ao contrário, estimula o real engajamento do licenciando com seu processo de formação e o comprometimento do mesmo com a escola como espaço de produção de saberes. Dessa forma, de modo a garantir ao futuro docente uma experiência de estágio verdadeiramente formativa, acreditamos que deve haver estímulo concreto à autonomia e à produção de conhecimento por parte dele. Como estratégias para isso, apontamos:

- O desenvolvimento de pesquisa durante o estágio por estimular um olhar investigativo sobre a prática docente e a reflexão, análise e ação sobre a realidade escolar (SILVA, 2008).
- A parceria entre professor regente e estagiário, de modo que o futuro professor seja entendido e tratado pelo docente da escola como colega de profissão.
- A atribuição de pequenas e grandes responsabilidades aos estagiários que gerem compromisso e comprometimento com a escola e os alunos.

É importante não esquecer que o estágio pode ser também uma oportunidade de formação continuada para o professor da escola. Ao receber

estagiários e permitir que os mesmos atuem de forma colaborativa no planejamento e implementação de atividades docentes, o professor tem a chance de refletir sobre sua própria prática no contraste com a prática do outro, ainda que esse outro seja menos experiente. Esse confronto de práticas pode contribuir para o surgimento de certo 'estranhamento' do contexto de trabalho que tende a impulsionar a percepção de aspectos até então ignorados. Por último, é possível apontar que o estágio oportuniza, mesmo que indiretamente, a retomada de contato com a universidade, o que favorece a atualização do docente.

Cabe mencionar que, no contexto educacional brasileiro contemporâneo, têm surgido diferentes frentes auxiliares ou adicionais, que reforçam o entendimento da escola como lócus de formação. É o caso dos programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Docente, ambos fomentados pela CAPES. Desses dois, sem dúvida, o PIBID é o mais conhecido e tem produzido resultados surpreendentes. O programa estimula o trabalho articulado entre a universidade e a escola por meio de bolsas para os principais agentes envolvidos (professor universitário, professor supervisor da escola e pibidiano – alunos de licenciatura) e de recursos para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Embora pensado prioritariamente para a melhoria da formação inicial, o PIBID contribui também para a formação continuada de professores em serviço, graças a seu formato. Por outro lado, a Residência Docente é ainda um programa de caráter experimental, pouco conhecido, em vigor apenas em duas instituições de ensino básico renomadas, uma no Rio de Janeiro e outra em Belo Horizonte. Nesse programa, o foco recai especificamente sobre a formação continuada, uma vez que é destinado a professores já formados, atuantes em escolas municipais e estaduais. Esses docentes recebem, ao término do processo, o título de Especialistas em Docência do Ensino Básico.

A existência dessas outras frentes formadoras deve reforçar a importância do estágio e não competir ou provocar comparações. PIBID e Residência Docente são excelentes programas que devem ter seu lugar assegurado *ao lado* do estágio, mas não em seu lugar. O estágio supervisionado é democrático, trata-se de um componente curricular obrigatório para todos, não pressupõe, portanto, uma seleção dos melhores alunos para dele participarem. Não só, mas também por isso, não corre o risco de ser extinto ou reduzido, não sofrendo, assim, com instabilidades financeiras e governamentais. Além disso, cabe chamar atenção para o estreito comprometimento do estágio com os planejamentos e conteúdos escolares, o que é mais flexível no PIBID, por exemplo, que estimula a experimentação de práticas.

Uma das principais contribuições desses programas para se (re)pensar a formação de professores é o fato de mostrarem que há

necessidade de investimento material vultoso nessa formação. Assim, acreditamos que as instâncias formadoras (universidades e escolas) deveriam receber recursos, não apenas financeiros, mas principalmente, que fossem exclusivamente utilizados para investimento real no estágio, a fim de que sejam criadas condições mais favoráveis para o efetivo cumprimento do que é proposto pelas DCN (2015). A respeito disso, vemos como importante a garantia aos estagiários de auxílio transporte e alimentação, além do seguro obrigatório, e de recursos materiais (fotocópias, material de papelaria, etc.) para o desenvolvimento de atividades nas escolas. Ademais, consideramos que os professores regentes merecem receber certificados ao término do processo de orientação do estágio e uma pequena redução de sua carga horária de trabalho de forma a orientar e acompanhar adequadamente os estagiários.

### *A importância do estágio para o futuro professor de inglês*

Pensando especificamente na formação de professores de língua inglesa, é possível encontrar quem questione a importância do estágio, já que, não raro, os graduandos iniciam sua experiência docente em cursos livres, os quais, conforme apontamos no início do texto, representam o setor privado, segmento que se tornou promotor do aprendizado do idioma.

De modo a contrargumentar esse tipo de posicionamento, devemos chamar atenção para o contraste existente entre as finalidades do ensino de inglês em escolas (públicas) e em cursos de idiomas. Enquanto nos cursinhos o objetivo do ensino é instrumentalizar o aluno para que o mesmo se comunique de forma proficiente na língua alvo, o ensino de línguas (no caso, o inglês) em escolas faz parte de um projeto muito maior que é a formação do indivíduo como cidadão crítico-reflexivo, seguro de sua identidade no confronto com o outro, que pode estar representado por outras culturas.

O estágio contribui também para que aqueles que já dão aula tenham uma espécie de formação continuada ao longo da inicial. A ideia pode parecer confusa, mas não o é. Para aqueles que já dão aula talvez seja mais fácil refletir criticamente sobre o que acontece na escola, o que é feito nas aulas, o que poderia ser feito e as razões que motivam esse distanciamento (entre o que se faz e o que se poderia fazer).

Por último, o estágio contribui para que o licenciando decida se realmente quer se formar professor de inglês e atuar em escolas da rede pública, principalmente. Pior e mais nociva do que uma formação docente precária é a insatisfação com o magistério e, conseqüentemente, o descaso com os alunos. Se, mesmo após um estágio de imersão no contexto escolar o estagiário decidir que quer dar aula em escolas regulares e não apenas em

cursos livres, ele deve ser um agente de mudança, contribuindo com seu fazer diário para transformar as lamentáveis evidências que existem na nossa sociedade de que “inglês não se aprende na escola”, que parece um mantra repetido há décadas não só por leigos, mas também, infelizmente, por quem é da área.

### *Considerações finais*

Se pesquisas como a recente publicação do *British Council* (2015) mostram que há relação entre crescimento econômico e proficiência em língua inglesa, constatações apressadas pressupõem a urgência de que o ensino de inglês nas escolas seja remodelado de modo a criar condições mais favoráveis para que esse ensino aconteça, como o aumento da carga horária semanal das aulas, um menor número de alunos em sala de aula e, conseqüentemente, a contratação de mais professores. Embora seja inegável a necessidade dessas ‘soluções’, nenhuma delas nos parece tão visceral quanto a parceria estreita entre a universidade e a escola na formação de docentes de inglês. A escola não pode ser entendida exclusivamente como local de replicação do conhecimento gerado pela universidade e nem ‘usada’ para o mero cumprimento acrítico e irrefletido de carga horária pelos estagiários. As unidades escolares são espaços férteis para a geração e reformulação de saberes por meio de pesquisas sobre os mais variados temas e agentes que delas (as escolas) fazem parte. Em suma, acreditamos firmemente que a parceria é um dos principais investimentos (senão o principal) para que o aprendizado do idioma aconteça efetivamente na educação básica, em escolas da rede pública. Somente a formação *na* escola pode capacitar verdadeiramente o professor de inglês *para* nela atuar e *pela* melhoria dela trabalhar. Terminamos esse texto, portanto, defendendo uma formação de professores de inglês *na, para e pela* escola!

### *Referências*

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus: 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*,

*curso de licenciatura, de graduação plena.* Resolução CNE/CP 01/2002. Resolução CNE/CP 02/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Resolução CNE/CP 02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.* Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Língua Estrangeira.* Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4.024/61.* Brasília, 1961.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71.* Brasília, 1971.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 93.94/96.* Brasília, 1996.

BRITISH COUNCIL. *English in Brazil: An examination of policy, perceptions and influencing factors.* British Council, Education Intelligence: May, 2015. Disponível em: <<https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Brazil.pdf>>. Último acesso em 03/10/2015.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal.* 1 ed. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

LÜDKE, M. A Pesquisa na Formação do Professor. In: *Anais do VII ENDIPE,* Goiânia, 1994, v. II.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa". In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, J. C. (org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S.G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, P. A. M. A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios. In: *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE),* 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511\\_748.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511_748.pdf)>, último acesso em 03/10/2015.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: *Educação&Linguagem*, Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo Ano 10. Nº15. Jan-Jun. 2007.

SÁ CAMPOS, L. M. H. *A licenciatura em Letras – Deficiências e potencialidades. Perspectiva sócio-histórico-pedagógica*. Rio de Janeiro, 1987. 274p. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

SILVA, L. C. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana*. In: SILVA, L. C; MIRANDA, M. I. (org.) *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

---

## NOTAS

<sup>i</sup> Jornal O Globo, de 30/09/2012, disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles- apenas-5-dominam-idioma-6239142>, acesso em 24/09/2015.

<sup>ii</sup> Portal de notícias G1, de 01/04/2013, disponível em: <http://g1.globo.com/jornal- hoje/noticia/2013/04/fluencia- em-ingles-ainda-e-barreira-para-muitos-profissionais-brasileiros.html>, acesso em 24/09/2015.

<sup>iii</sup> Revista Exame, de 13/11/2014, disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/brasil-nao-avanca- em-ranking-de-dominio-da-lingua-inglesa>, acesso em 24/09/2015.

<sup>iv</sup> Grifos nossos.

<sup>v</sup> A Prática de Ensino de Português-Inglês na instituição em que trabalho é um Requisito Curricular Suplementar de 400 horas que inclui o Estágio Supervisionado. Essa carga horária é distribuída ao longo de três semestres. Os licenciandos podem se inscrever na Prática a partir do 6º período.

<sup>vi</sup> Para concluir a Prática de Ensino na instituição em que trabalho, não basta que o licenciando cumpra com as horas de estágio. Para as habilitações duplas (caso do curso de Letras Português-Inglês), há a exigência da realização de, pelo menos, duas provas de aula (regências), uma para cada língua, as quais são avaliadas por mim e pelo professor regente da escola parceira.

<sup>vii</sup> Para acessar os resultados do IDEB, consulte: <http://ideb.inep.gov.br/>

<sup>viii</sup> Essa fórmula, nas palavras de Sá Campos (1987, p. 33), pressupunha “os três anos de bacharelado mais um de estudos pedagógicos, o que conferia ao Bacharel o título de licenciado”. Embora esse modelo sempre tenha sido controverso por pressupor que a licenciatura equivale simplesmente ao bacharelado mais a Didática, desde seu surgimento em 1939 (época em que houve a divisão da Faculdade Nacional de Filosofia) (cf. Sá Campos, 1987), foi ele que prevaleceu até 2002. Pode-se questionar se esse modelo ainda não prevalece em muitas universidades, embora disfarçado, em especial nas mais antigas do país.

<sup>ix</sup> Tais como Pimenta (1999; 2001), André (1995), Lüdke (1994), dentre outros.

<sup>x</sup> Como os da Inglaterra e Suíça, mencionados por Rodrigues (2009).

<sup>xi</sup> Grifos nossos.

---

## Sobre a autora

**Danielle de Almeida Menezes** é Professora de Didáticas e Prática de Ensino de Português-Inglês da UFRJ. Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ.

Recebido em 23/6/2016

Aceito para publicação em 15/2/2017