

Edit. FAE. UBI-Unicamp Portugal -

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) –en “Los desafíos de la Gestión Universitaria hacia el Desarrollo Sostenible” (2006), UNA - Campinas- Coord. S. Oviedo-Bryan-Gonzalvez- FAE Edit.

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) - en Una Red de Instituciones de ES para la Promoción del DHS. FAE edit. Campinas-Universidad Nacional de Rosario. (Coord. Bryan-Pardal-Reinoso) Brasil- Argentina

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2004) - en “Educación Superior, ambiente y sostenibilidad. Perspectivas Rurales 1-2 Universidad de Costa Rica. (Coordinación Luisa Gonzalvez)

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) - “Desarrollo Sostenible, conceptos y ejemplos de buenas prácticas en Europa y AL” European Studies in Education. Vol. 22. Waxmann Münster/New York/München/Berlín. Coord. Wulf. Newton A.P. Bryan- Alemania-Brasil

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2010) - Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad. Tirant lo Blanch, Valencia. Coord. Escolano Benito-Bryan-Herrero Suárez. España-Brasil

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2011) – en Educação e conhecimento para um futuro sustentável. Coord. Bryan-Ascolano Benito. España. Brasil.

Pardal, María Alejandra; Pittet, Sandra, Reinoso, Amelia. (2007) “Campos y prácticas del Servicio de Pedagogía Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas” En Seminário Sul-Americano sobre Inovação em Política Educacional. Projeto Geral PROSUL/CNPq - Programa Sul Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia-INOVAPOLE / PROSUL / CNPq-UNICAMP. Relatório Técnico-Científico. UNICAMP - SP / Brasil.

6.88.

Título:

Os saberes necessários à formação do professor de língua inglesa

Autor/a (es/as):

Parisotto, Ana Luzia Videira [UNESP]

Resumo:

A busca pela definição de um ideal de professor data da gênese da profissão e, por sua relevância, continua sendo foco de debate e reformulação, visto que as necessidades educacionais também se transformam histórica e socialmente e que a identidade docente cria-se e recria-se por meio de experiências vividas pelo profissional, de seus percursos formativos e de reflexão sobre a prática. A história nos mostra que a própria concepção de professor se modificou ao longo dos anos, de leigos e religiosos a profissionais formados academicamente; de meros transmissores de informação a mediadores do conhecimento e, atualmente, educador, aquele que proporciona contextos relevantes de questionamento da realidade da aprendizagem. Nesse sentido, a principal contribuição pretendida por esta pesquisa é a de que ela seja promotora de reflexão docente e também discente a fim de apontar caminhos que nos levem a melhorias nos processos formativos do professor de Língua Inglesa. O trabalho em pauta, de caráter qualitativo, caracterizou-se como um estudo de caso, focado em compreender as representações de dez alunos e dois professores do curso de Letras, de uma universidade privada, na cidade de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas as quais contavam com um roteiro de perguntas que buscava informações e representações acerca dos saberes, competências necessárias ao docente de Língua Inglesa e caminhos a serem trilhados para a formação de um bom docente de Língua Inglesa. A pesquisa visou, ainda, confrontar os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada. Processo que só foi possível graças à análise documental do Projeto Pedagógico do curso de Letras e de documentos oficiais do MEC. A Análise do Discurso ofereceu o embasamento teórico para a análise das entrevistas e os dados foram analisados com o auxílio do software WordSmith Tools.

Palavras-chave:

Formação docente; bom professor; língua inglesa.

Introdução

Desde cedo vivenciamos a profissão docente de muito perto. Habitam, no imaginário de todos, opiniões sobre o professor, desde a infância. Na escola, formulamos, através da observação, crenças a respeito da prática docente e do processo de aprendizagem. Crenças que levamos para a universidade, posteriormente para a nossa prática docente e que dificilmente são reformuladas, afinal elas são fruto da experiência particular de cada indivíduo. Uma problemática reside na condição de os profissionais

se apoiarem nessas concepções pré-estabelecidas a respeito da profissão e as tomarem como verdade absoluta.

A profissão docente requer aperfeiçoamento, reconstrução permanentes, contudo, isso só ocorre por meio de reflexão sobre a própria práxis e busca de conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades e competências. Freire (2002, p.22) reafirma a necessidade de entendermos a formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, visando promover a reflexão sobre a formação do professor de língua inglesa, apresentaremos, neste artigo, um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo: compreender as representações de dez alunos e dois professores do curso de Letras, de uma universidade privada, na cidade de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil e, ainda, confrontar os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada. Assim, o presente artigo confronta os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada.

Compreender melhor as particularidades da formação docente pode oferecer subsídios para intervir nesse processo, propor mudanças, buscar aprimoramento, aprender e ensinar a outros. É com esse foco que percorremos o espaço de formação docente.

Metodologia

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente o estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994), cujos procedimentos metodológicos foram: permanente levantamento e estudo bibliográfico, pesquisa documental e análise do discurso. Os instrumentos utilizados foram: estudo teórico, análise de documentos de política pública sobre a formação do professor de língua inglesa e entrevistas semiestruturadas.

Na posição de Lüdke e André (2007), o estudo de caso deve ser entendido como uma estratégia de pesquisa que visa estudar um caso, seja ele simples e específico ou um caso complexo e abstrato. As autoras afirmam que um estudo de caso deve ser bem delimitado, deve objetivar a descoberta e dar conta de interpretar e retratar por completo e a fundo o objeto de estudo situado em seu contexto real.

O cenário desta investigação foi um curso de graduação em Letras, pertencente a uma faculdade particular situada na cidade de Presidente Prudente, estado de São Paulo e os atores envolvidos foram docentes do curso e discentes, cursando o último termo da graduação.

Conforme mencionado anteriormente, neste artigo destacaremos apenas os resultados obtidos por meio da pesquisa documental.

A profissão docente

A história nos mostra que a própria concepção de professor se modificou ao longo dos anos: de leigos e religiosos a profissionais formados academicamente; de meros transmissores de informação a mediadores do conhecimento e, atualmente, educador, aquele que proporciona contextos relevantes de questionamento da realidade da aprendizagem.

Cunha (1996, p. 24) reforça a questão relativa a essas transformações e argumenta sobre a importância de voltarmos nosso olhar para o professor e os processos que influenciam a sua prática pedagógica:

A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores, crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica.

Na Idade Média a educação das crianças acontecia longe de suas famílias, as quais não eram símbolos de afeição. A noção de aprendizagem vinha da coexistência diária com o mundo adulto, um processo de impregnação cultural das características e das normas culturais da vida em sociedade. A partir desse momento em que o homem passa a ser visto como transformável, reaparece uma preocupação educativa.

Em meados do século XV surge a escola moderna, com o objetivo de educar as crianças, tarefa da qual a escola da Idade Média não se ocupava essencialmente. Desse momento em diante, a escola passará por um longo e complexo processo de transformação que ocorre junto a mudanças morais que modificam o comportamento social. Dentre essas mudanças podemos destacar a “civilização dos costumes”, uma série de regras sobre o uso do corpo, higiene, etc.

Há uma grande distância entre o homem civilizado e a criança. A escola é vista como responsável por preparar a criança para o mundo dos adultos. Eis que surge o processo chamado escolarização que encerrava as crianças em instituições, assim como os loucos, pobres e prostitutas.

No século XV, momento em que a Igreja é responsável pela escola, há uma transição do oral para a escrita na transmissão cultural e reprodução das normas. “Escola e escrita formam uma mediação cultural ativa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades de classe modernas” (NÓVOA, 1991, p.114).

De acordo com Nóvoa (op. cit), a história da escola se divide em duas fases: a primeira, a partir do século XVI até a segunda metade do século XVIII, época em que a escola era dominada pela Igreja e a segunda, na qual o Estado atua como gestor e que perdura até os dias atuais.

Desde o início da profissionalização docente há uma busca da definição de professor ideal. Em meados do século XVIII a dúvida que pairava era: contratar professores leigos ou religiosos? Na primeira fase, o professor era leigo, nomeado pela igreja. Na segunda fase, houve a estatização do ensino que visava à substituição de um corpo docente religioso por outro laico, que seria então controlado pelo Estado. Houve “uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares, e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente (NÓVOA, 1991)”. O autor acrescenta a informação de que “o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de colocá-los a serviço de uma nova ideologia (NÓVOA, 1991)”.

Tal mudança não fez com que o modelo de professor se distanciasse do modelo de padre. Ainda, no intuito de se verem livres do poder da Igreja e conquistar a tão sonhada autonomia, os professores se submetem à disciplina do Estado e passam a constituir um grupo de pessoas isoladas das populações, porém, detentores de direitos e deveres, como qualquer funcionário do Estado.

A busca pela definição de um ideal de professor data da gênese da profissão e prossegue com o caminhar da história, com a modernização das sociedades. Por sua relevância, continua sendo foco de debate e reformulação haja vista que as necessidades educacionais também se transformam histórica e socialmente e que a identidade docente cria-se e recria-se através de experiências vividas pelo profissional, de seus percursos formativos, de reflexão sobre a prática.

Saberes docentes necessários a uma boa prática pedagógica

Diversos são os fatores que contribuem para que a identidade docente seja criada e recriada. Tal fato pode ocorrer por meio de experiências vividas pelo profissional, pelas relações que estabelece com alunos e sociedade, pelo confronto entre teoria e prática, por seus percursos formativos, dentre outros.

Pimenta (2005) caracteriza a identidade docente como “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Pois, é a participação do professor na sociedade que auxilia na construção de conhecimentos. A esse respeito, Cunha (1989, p.39) afirma que:

[...] O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais,

religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente.

Atualmente não nos parece tão simples a formulação de um ideal de professor, pois cada segmento da Educação possui suas especificidades e requer do profissional cada vez mais conhecimentos e habilidades que outrora nem sequer eram cogitados.

Nesse sentido é relevante mencionar a importância do saber-fazer docente. Assim como Pimenta (2005) e outros importantes autores da área da educação, Tardif & Raymond (2000) sugerem que determinados saberes são necessários ao bom professor e nos trazem uma definição de *saber docente*: “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber – fazer e saber – ser” (TARDIFF & RAYMOND, 2000, p.212)

No que diz respeito aos saberes profissionais (acadêmicos), disciplinares (relativos a diferentes campos de conhecimento e tradição cultural), curriculares (provenientes de programas escolares) e experienciais (advindos da prática), Tardif (2002, p. 49) afirma que:

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Sob a ótica de Almeida Filho (2006), o bom docente contemporâneo deve desenvolver cinco competências, a saber: a competência implícita, a competência linguístico-comunicativa, a competência profissional e a competência aplicada que engloba a subcompetência teórica.

A competência implícita é uma competência natural, está relacionada às lembranças experiências vividas pelo professor ao longo do cotidiano escolar; a competência linguístico-comunicativa implica saber a língua-alvo (estrutura e funcionamento) e ser capaz de usá-la de forma natural nos diversos contextos, é uma das competências mais valorizadas por alunos e empregadores; posteriormente, a competência aplicada juntamente à subcompetência teórica pressupõe o conhecimento que o docente detém; suas concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem; o que lhe permite saber explicar; finalmente, há a competência profissional que deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos teóricos (competência teórico-aplicada), linguísticos (competência linguístico-comunicativa) e a competência implícita.

Em resumo, o autor afirma que “a competência mais básica é a implícita [...] quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 20-21). O profissional que desenvolva uma competência aplicada estará apto a ensinar com senso de plausibilidade, definido por Prabhu (1987) como intuições pedagógicas que levam à percepção de como o ensino se dá no aprendizado, e de como o ensino causa o aprendizado.

Cenário de formação de professores de língua inglesa

Fiorin (2006, p. 13) relata que os primeiros cursos de Letras surgiram, no Brasil, nos anos 30 e destaca que, em sua implantação, tal curso era dividido em dois:

Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana (1937, p. 1). Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã.

No que tange aos estudos de língua estrangeira no curso de Letras, Fiorin (2006) afirma que, de modo generalizado, o objeto de pesquisa era a literatura (1934 -1962), os estudos linguísticos eram feitos por meio da análise de textos literários. A finalidade do curso de Letras era formar intelectuais; profissionais para lecionar no ensino secundário, normal e superior, como também realizar pesquisas. Tinha duração de três anos para o Bacharelado e um ano suplementar de “didática” para obtenção do título de licenciado.

Atualmente a carga horária do curso de Licenciatura em Letras, assim como as demais licenciaturas, é definida pelo Conselho Nacional de Educação e está expressa na resolução CNE/CP e 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001 que data de janeiro de 2002. Sintetizando, são necessárias, no mínimo, 2.800 horas para a graduação plena, englobando 400 horas de prática ao longo do curso, outras 400 horas de estágio supervisionado, 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e, finalmente, 200 horas designadas ao desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais.

Diante do exposto, devemos pontuar alguns obstáculos à formação do professor de inglês, o primeiro, a insuficiente carga horária destinada às disciplinas relacionada ao inglês e suas literaturas. Paiva (2005) que foi presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da SESU/MEC afirma:

Participei, desde 1991, de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC e pude verificar que, na grande maioria das instituições particulares de ensino superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente o inglês, era insuficiente – cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana.

Uma segunda dificuldade é com relação aos estágios que, apesar de terem uma carga horária de 400 horas, não são conduzidos adequadamente na maioria das instituições. Eles devem acontecer a partir da segunda metade do curso e devem abranger observações de aulas e também a docência de aulas.

Entretanto, na maioria dos casos, não há integração entre as disciplinas de estágio e as disciplinas de prática de ensino, além do fato de que muitos alunos encontram dificuldades para realizar seus estágios de observação.

Outro fator complicador ao ensino, que vai além das questões de currículo ou carga horária, é a generalizada perda de prestígio que ocorre desde fins do século XX. A sociedade desvaloriza a educação e o professor. Essa desvalorização é expressa pela falta de crédito e respeito aos profissionais, pelas condições de trabalho estressantes, ou mesmo pela baixa remuneração. Isso acarreta outros problemas como a desmotivação profissional, refletindo diretamente no comprometimento do professor e na qualidade das aulas que ministra.

O professor de Língua Inglesa sofre ainda com um desrespeito maior, “qualquer um” pode ministrar aulas de língua inglesa. Para muitas escolas privadas de ensino de línguas, o fato de se falar a língua fluentemente habilita o candidato a assumir um posto de professor. As próprias escolas fornecem treinamentos, que são sempre direcionados aos interesses do empregador e não constituem uma formação de professores.

Mesmo diante desse quadro de desprestígio profissional, o número de instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Letras é bastante grande e, apesar de ainda ser um processo mais quantitativo do que qualitativo, a oferta de cursos continua em expansão.

O sítio do MEC traz a informação de que há mais de 600 cursos de licenciatura em universidades públicas no Brasil, mais de 1.000 em universidades privadas, além de uma média de 90 instituições cadastradas a oferecer o curso no módulo de ensino a distância. Isso, excluindo-se as instituições que oferecem Bacharelado em Letras.

São inúmeras instituições oferecendo o curso que, apesar da nomenclatura, não é o mesmo em todas elas; embora submetidos às Diretrizes Curriculares do MEC, ao estabelecerem o currículo do curso, formularem seus Planos de ensino, ou determinarem um perfil profissional almejado para cada um dos alunos graduados, cada universidade tem autonomia para delinear o curso que deseja oferecer.

O Parecer CNE/CES 492/2001 reafirma a autonomia das universidades “[...] ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio”. A duração do curso varia entre 3 e 4 anos, dependendo da universidade, desde que obedeça a carga horária mínima estabelecida pelo MEC.

O Ministério da Educação, no parecer CNE/CES 492/2001, publicado no Diário Oficial da União em 9/07/2001, estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras que “leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (CNE/CES 492/2001, p. 29). De acordo com esse documento, os cursos de graduação em Letras necessitam ter estruturas flexíveis que:

- *Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;*
- *Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;*
- *Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;*
- *Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;*

Ainda no mesmo documento do MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30), é exposto o perfil do formando em Letras almejado:

[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro [...] e ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, [...] Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

O curso espera formar além de docentes, profissionais que possam atuar como intérpretes, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, escritores, entre outros; para tanto o MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30) acredita que o graduado “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica [...] ou fora dela”. A seguir

encontram-se as competências e habilidades requeridas pelo MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30):

-Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

-Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

-Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

-Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais;

-Utilização dos recursos da informática;

-Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

-Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Ao retomar a noção de saberes docentes apresentada anteriormente, agora com o foco no professor de Língua Inglesa, nos deparamos com a seguinte situação: a expectativa do ideal de professor, linguisticamente competente, capaz de proporcionar ao aluno a experiência de se apropriar de outra Língua e sua respectiva cultura versus a formação inicial em Letras.

Nesse cenário há uma lacuna entre a expectativa e o contexto real já que os cursos de formação de professores de língua não oferecem formação exclusiva nessa área. Muitos outros conteúdos precisam ser abordados e a competência linguística acaba por ser colocada em segundo plano. Moita Lopes (1996, p. 179-178) apresenta tal fato:

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor [...] Em geral, no que se refere a questões de uso de linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela.

O mercado de trabalho contemporâneo exige desses profissionais além dos saberes docentes que compõem a formação em Letras, requisitos diferenciados que serão necessários a esse profissional, a

depende do ambiente ou a área que ele venha escolher como campo de atuação. Devemos levar em consideração que a formação oferecida pelo curso de graduação em Letras é generalista e os diversos setores da educação, seja o Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior ou Ensino de Línguas em escolas especializadas irão demandar desenvolvimento de habilidades e competências específicas para cada um deles.

O fato de possuir um diploma universitário não garante ao profissional que ele esteja apto a adentrar o mercado de trabalho e, principalmente, de que ele o fará sem nenhum percalço.

Nesse sentido, a postura crítico-reflexiva sobre o trabalho docente deve ser inerente ao professor, desde a graduação. Para tanto, não é necessário que ele ignore as teorias, abordagens de ensino e pesquisas existentes, mesmo que realizadas distante do contexto de sala de aula, mas que as utilize de forma crítica, adequando-as a sua realidade de ensino e tendo sempre em mente que “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 1996, p. 182).

A análise documental: plano de ensino do curso investigado e diretrizes curriculares nacionais

Apresentaremos, a seguir, a Grade curricular vigente para o curso de Letras, na instituição pesquisada:

Quadro 1 – Grade curricular vigente para o curso de Letras

1º Termo	Carga horária
Língua Portuguesa I	76h
Língua Latina	76h
Língua Inglesa	76h
Teoria da Literatura I	76h
Literatura Portuguesa I	76h
Prática de Leitura e Redação I	76h
2º Termo	Carga horária
Língua Portuguesa II	76h
Métodos e técnicas de Pesquisa	76h
Língua Inglesa II	76h
Teoria da Literatura II	76h
Literatura Portuguesa II	76h
Prática de Leitura e Redação II	76h
3º Termo	Carga horária

Língua Portuguesa III	76h
Linguística I	76h
Língua Inglesa III	76h
Literatura Brasileira I	76h
Literatura Inglesa	76h
Estrutura e funcionamento do ens. Fundamental e médio	76h
4º Termo	Carga horária
Língua Portuguesa IV	76h
Linguística II	76h
Língua Inglesa IV	76h
Metodologia de ensino de inglês	76h
Literatura Brasileira II	38h
Língua Brasileira de Sinais - Libras	38h
Didática	76h
Estágio supervisionado I	150h
5º Termo	Carga horária
Língua Portuguesa V	76
Literatura Afro-brasileira	76
Língua Inglesa V	76
Literatura Inglesa e Norte Americana I	76
Literatura Brasileira III	76
Linguística III	76
Estágio supervisionado II	150
6º Termo	Carga horária
Língua Portuguesa VI	76
Psicologia da aprendizagem e da adolescência	76
Língua Inglesa VI	76
Literatura Inglesa e Norte Americana II	76
Literatura Brasileira IV	38
Metodologia do ensino de português	76
Literatura em sala de aula	38
Estágio supervisionado III	100

Fonte: informações obtidas no sítio da universidade pesquisada (2011)

A fim de expormos a organização curricular do curso, focalizaremos mais especificamente as disciplinas relacionadas à formação do professor de inglês. São elas:

- Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI contam com uma carga de 446 horas;
- Estrutura e funcionamento do ensino Fundamental e médio que disponibilizam de 76 horas;
- Literatura Inglesa dispõe de uma carga de 76 horas; Literatura Inglesa e Norte-Americana I e II disponibilizam de uma carga horária de 152 horas;
- Ao Estágio supervisionado I, II e III destina-se 400 horas;
- Metodologia de ensino de inglês usufrui de 76 horas;
- E didática que conta com 76 horas.

Somando a carga horária de todas as disciplinas acima expostas, totalizamos 1302 horas de atividades que visam à formação do professor de inglês. Entretanto, é preciso considerar que as horas de estágio são divididas ao meio, direcionando 200 horas para o estágio de língua portuguesa, restando então 1102 horas apenas.

As horas destinadas ao ensino de inglês deveriam ser suficientes para alcançar os objetivos propostos no Plano de ensino; se comparados a um curso de inglês particular que tem duração média de cinco anos, com carga horária de 400h, podendo ser continuado.

Devemos nos questionar sobre quais são os motivos que interferem ou impedem que os alunos desenvolvam as quatro habilidades da língua na faculdade, levando em conta que eles teriam a mesma oportunidade de ensino. Nas entrevistas fica evidente a insegurança dos alunos com relação ao uso da língua, exceto os que já eram fluentes ou possuíam conhecimentos antes de ingressar na faculdade.

No entanto, não podemos nos pautar somente na carga horária para caracterizar um curso. Desta forma, consideramos pertinente abordar os conteúdos e objetivos almejados pelas disciplinas. Para tanto, olhemos agora para um recorte do Plano de ensino do curso e as ementas elaboradas pelo professor responsável pela disciplina.

Língua Inglesa

- Ementa** Ampliar os fundamentos lingüísticos da Língua Inglesa, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, além de promover o conhecimento dos aspectos culturais dos países de Língua Inglesa.
- Objetivos** Espera-se que final da disciplina que o aluno domine a estrutura morfo-sintática e semântica da língua inglesa escrita e oral, dentro dos conteúdos elencados; também que ele adquira conhecimento novo a respeito da cultura estrangeira; como as características sociais, econômicas e políticas e, finalmente, desenvolva as quatro habilidades (listening, speaking, reading and writing).

Didática

- Ementa** O histórico e o papel da didática no Brasil. Tendências pedagógicas na prática docente. Projeto Político Pedagógico. Uma visão do trabalho do professor em relação à fundamentação da ação educacional. A prática educativa. O ato de ensinar. A relação professor- aluno. Avaliação.
- Objetivos** Possibilitar ao graduando de Letras o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, quanto a ação educativa e promover a efetivação dos fundamentos da ação educacional na relação com a equipe escolar, na sala de aula e na relação ensino e aprendizagem.

Metodologia do ensino de inglês

- Ementa** Estudo de abordagens e métodos de ensino de Língua Inglesa, além dos PCN's da disciplina, propiciando uma visão crítica de diferentes práticas pedagógicas e desenvolvendo habilidades básicas de ensino.
- Objetivos** Desenvolver uma visão crítica de como o campo do ensino de Língua Inglesa tem caminhado e se desenvolvido; desenvolver habilidades básicas de ensino de Língua Inglesa; conhecer e estudar criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

Literatura Inglesa e Norte-Americana II

- Ementa** Propiciar que os graduandos tenham uma ampla visão do cenário histórico, social e cultural de cada período literário norte-americano; levar o graduando a tomar contato com as análises de textos literários e críticos das obras relevantes da literatura norte-americana além das biografias dos principais autores.
- Objetivos** Leitura e análise de textos literários e críticos que reflitam mudanças básicas ocorridas especificamente, na literatura norte-americana do romantismo à época atual (poesia e prosa). Aplicação e fundamentos da teoria literária.

Estágio supervisionado I

- Ementa** Observação, regência e vivência de diferentes práticas pedagógicas. Elaboração e execução de projetos educacionais no Ensino fundamental.
- Objetivos** Viabilizar aos estagiários a ação e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvidas nas unidades escolares.

Pensando a função social exercida por cada uma das disciplinas listadas, podemos afirmar que essas visam contribuir com conhecimentos necessários à formação do graduando em Letras, mas será que isso realmente acontece?

A seguir apresentamos o perfil profissional do aluno, na faculdade investigada, tendo como suporte informações retiradas do Projeto Pedagógico da faculdade (2011, p.15):

Integrar, ativamente, o graduando de letras num processo criativo de formação pessoal e profissional, discutindo elementos que possam contribuir para o seu papel na sociedade brasileira, preparando o profissional crítico, através da transdisciplinaridade, no contexto das relações humanísticas, estéticas e culturais.

Informações disponibilizadas no sítio da instituição complementam:

O curso de Licenciatura em Letras [...] tem o objetivo de formar profissionais com pleno domínio da Língua Portuguesa e Inglesa e de suas respectivas literaturas. Tendo como seu principal objeto de estudo a comunicação humana, o aluno se ocupa dos diferentes aspectos da linguagem, que vão da gramática de uma língua até a mais alta expressão cultural e artística de um povo. Matérias como Língua Portuguesa, Língua Latina, Teoria da Literatura,

Prática de Leitura e Redação e Língua Brasileira de Sinais são algumas das disciplinas básicas desta graduação. Há também aulas práticas em laboratório, que ajudam a adquirir fluência no idioma estrangeiro abordado. [...] Como campo de trabalho, a docência em Português Inglês ou Literatura no ensino Fundamental e Médio em escolas públicas ou particulares, editoração, tradução, secretariado bilíngue e revisão e edição de textos em jornais, revistas e agências de publicidade são algumas das possibilidades da profissão.

É possível observar na citação anterior que, além de docentes, a estrutura curricular busca formar profissionais que atendam também áreas como editoração, tradução, secretariado bilíngue e edição de textos. Esse leque de opções pode ser um atrativo ao aluno que venha a se matricular na faculdade, já que alguns não objetivam lecionar.

Para fins de comparação, observemos agora o ponto de vista do MEC, contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas no Parecer CNE/CES 492/2001, (2001, p. 30) que define o objetivo do curso e o perfil dos formandos em letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

O ponto de apoio entre os dois documentos está alicerçado no objetivo de desenvolver profissionais críticos com competência para compreender, usar e ensinar línguas, envolvendo todos os seus aspectos, semânticos, gramaticais, culturais, etc. No entanto, a preocupação da faculdade parece ficar estagnada aí. Não vemos menção de apoio à pesquisa científica, aspecto que está explicitado no documento do MEC. Outros aspectos de elevada importância que não são mencionados pela instituição são: a questão do professor reflexivo, uma vez que o MEC salienta que todos egressos devem ter capacidade de reflexão crítica e teórica sobre a linguagem; e a questão da formação continuada, um dos pontos mais importantes a ser debatido em meio aos discentes.

O Parecer do CNE/CES 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, dentre outros cursos, aponta para a necessidade de os cursos de graduação em Letras apresentarem estruturas flexíveis que priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno. É necessário que ele perceba, desde o início de seu curso, a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação direta com a pós-graduação. Os alunos egressos devem ser profissionais cientes de seu papel na sociedade, que tenham domínio do uso da língua ou línguas que sejam objeto de seus estudos e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem.

Considerações finais

O ensino da língua inglesa, na instituição pesquisada, é alvo de descontentamento tanto de professores, quanto de alunos, embora a carga horária disponibilizada para as aulas dessa disciplina estejam adequadas ao requisitado pelo MEC e os Planos de ensino, ao menos, no papel, também estejam em consonância com os objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares.

Os conteúdos curriculares deveriam conduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias ao exercício da profissão, de forma que o aluno refletisse sobre a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no âmbito da disciplina Prática de Ensino. Nesse sentido, pode haver uma lacuna na formação dos alunos, uma vez que a carga horária (Planos de Ensino e Projeto Pedagógico) e os conteúdos ministrados (Planos de Ensino) estão em consonância com o que foi proposto pelas Diretrizes curriculares.

Após a análise das entrevistas com os docentes e os alunos, teremos mais dados para observar o que realmente tem interferido para que o aluno não apresente o saber linguístico/comunicativo considerado importante pelos documentos oficiais.

Referências

Almeida Filho, José C. P. (2006). Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Ed. Especial, vol. 9, 9-19. São Paulo: APLIESP.

Almeida Filho, José C. P. et al. A formação auto-sustentada do professor de Língua Estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo: no. 47, junho de 1998. Retirado em 25/09/2011 de: <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados> .

Almeida Filho, José C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes.

- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:1996.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*, 2001, p.29. Retirado em 7/09/2010 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> .
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. *Carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Retirado em 15/12/2011 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> .
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados(2007)*. Retirado em 20/09/2011 de: <http://emec.mec.gov.br>
- Cunha, Maria I.(1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Fiorin, José L. (2006). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. In: *Revista Línguas & Letras*, v.7, nº 12, 1º sem., Cascavel, PR, 10-22.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Ludke, Menga; André, Marli E.D.A.(2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moita-Lopes, Luiz P.(1996). *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional nos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Nóvoa, António (1992). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto, (pp.13-34).
- Nóvoa, António (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 109-139.
- Paiva, Vera L.M.O.(2005). O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: Tomich, et al (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 345-363.
- Pimenta, Selma G. (2005). Professor: formação, identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, (pp.15-34)
- Prabhu, Nagore S.(1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford Univerity Press.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice & Raimond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, n.73, dez/2000, 209-244.

6.89.

Título:

Contribuições da didática para a formação do professor do ensino superior

Autor/a (es/as):

Passos, Carmensita Matos Braga [UFC]

Porto, Bernadete [UFC]

Resumo:

A problemática que norteou esta investigação foi: quais as possíveis contribuições da Didática para a formação do professor do ensino superior? A referida disciplina é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Os sujeitos investigados foram os alunos matriculados na disciplina nos períodos letivos 2009.2, 2010.1, 2010.2 e 2011.1 e 2011.2. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados pelos alunos. O presente trabalho apóia-se na compreensão de que a docência universitária exige mais do que o domínio de conhecimentos técnico-científicos de determinada área (Cunha, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2003) demandando uma formação pedagógica compatível com os desafios que enfrenta o professor universitário no mundo contemporâneo. A necessidade de uma formação pedagógica para o professor do ensino superior apóia-se também na compreensão do ensino como uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. Um processo complexo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos. Para essa concepção, o desenvolvimento do trabalho docente envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, por este motivo, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de ensino-aprendizagem (Pimenta, 1997; Oliveira, 1997; Candau, 1998; Tardif, 2001). As demandas do mundo contemporâneo assim como as características da docência exigem que o professor seja capaz de: tornar os conteúdos objetos de aprendizagem para o aluno; criar situações e experiências que instiguem essa aprendizagem; contextualizar, significar e problematizar o conteúdo; planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas; participar da elaboração do projeto político pedagógico do curso; situar-se