

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Jean Paulo Bernardo Xavier

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE
LICENCIATURA: NOVOS RUMOS.**

CURITIBA
2011

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE
LICENCIATURA: NOVOS RUMOS.**

CURITIBA
2011

Jean Paulo Bernardo Xavier

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO
DE LICENCIATURA: NOVOS RUMOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação, Mestrado em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito à
obtenção do grau Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ariclê Vechia

CURITIBA
2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Jean Paulo Bernardo Xavier

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA: NOVOS RUMOS.

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós – Graduação stricto sensu Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de Setembro de 2011.

Profª Drª Naura Syria Carapeto Ferreira
Coordenadora do Programa Mestrado em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª Drª Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª Drª Joana Paulin Romanowsky
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profº Drº Geysongley Geminari
Universidade Tuiuti do Paraná

DEDICATÓRIA

A Mônica, esposa querida e dedicada, que não poupou esforços para que esse trabalho fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom de ensinar.

Aos meus pais Orlando (*in memoriam*) e Air que sempre incentivaram e valorizaram minha caminhada em busca do conhecimento.

A meus irmãos Analice e Emílio que sempre me apoiaram durante esta caminhada.

A amiga Roselane sempre presente em minha trajetória pessoal e profissional.

A todos os mestres que, através de seus conhecimentos, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os amigos pelo incentivo.

A Prof^a. Dr^a. Ariclê Vechia, orientadora desta pesquisa que sempre soube de forma criteriosa, competente e motivadora indicar os melhores caminhos para que este trabalho fosse concluído.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	18
2.1 . BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	18
2.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	22
3. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – ANGLO E RESPECTIVAS LITERATURAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA	35
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	53
4.1.. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO FORMADOS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	166

RESUMO

Este trabalho discute a formação do professor de Língua Inglesa no curso de Licenciatura. A trajetória profissional na qual encontro-me inserido e os questionamentos dos próprios alunos, no que se refere a prática pedagógica aplicada ao ensino de Língua Inglesa nos níveis de ensino fundamental e médio, levou-se a questionar a formação recebida pelo futuro professor em seu de graduação. O objetivo geral é investigar o processo de formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas em uma instituição de ensino superior localizada no Litoral do Estado do Paraná, no período de 2000 a 2008, tomando-se como base de análise as alterações ocorridas nas duas últimas matrizes curriculares do referido curso, sendo que a primeira norteou o curso no período de 1997 a 2004 e a última, autorizada no ano de 2005, norteia o curso até os dias de atuais. A pesquisa investigou qual o impacto das disciplinas de conteúdo específico e das disciplinas de formação pedagógica para a formação do futuro professor de Língua Inglesa segundo a ótica dos ex-alunos da instituição no período em estudo e que atualmente lecionam a Língua Inglesa. O instrumento de coleta de dados foram questionários aplicados em 18 ex-alunos da instituição. O estudo apresentou como objetivos específicos: verificar as mudanças ocorridas nas duas matrizes curriculares a estudadas no que se refere a carga horária e a exclusão ou inserção de novas disciplinas; analisar qual a contribuição dos conhecimentos recebidos durante a formação para a prática pedagógica do professor. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa. Como procedimentos metodológicos utilizaram-se entrevistas gravadas a um grupo de dezoito professores de Língua Inglesa que graduaram-se na instituição pesquisada e que relataram suas opiniões quanto a formação recebida. Após a análise dos conteúdos das entrevistas, selecionaram-se as categorias que foram norteadas pelo roteiro utilizado para as entrevistas. A análise das narrativas e das matrizes curriculares permitem verificar que ocorreram poucas melhorias no curso de Licenciatura em Letras e que, essas alterações, ainda não permitem que se forme um profissional preparado para enfrentar a realidade do dia a dia em uma sala de aula. Somos conscientes de que apenas o curso de formação não dará conta do complexo processo que é a formação do professor. Porém, fica claro que, novas mudanças podem vir a ser realizadas para que, no futuro, tenhamos, uma maior qualidade no ensino de Língua Inglesa em nossa comunidade.

Palavras – chave: Educação; Práticas pedagógicas; Formação do Professor; Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research argues about the English Teacher formation at the Letter graduation course at college. My professional trajectory and the students' questions about the pedagogical practice used by their English teachers, lead me to question the formation the future teachers get at the graduation course at college. The main objective of the research is to investigate the formation process the students get at the English and Literature course. The study will be held in a public college located in the seashore of Paraná State, from 2000 to 2008. They study will analyse the changes occurred in the two last curricular board used in the graduation course. The first from 1997 and the second from 2005. The research will investigate the impact of the Especific Content Disciplines and the Pedagogical Formation Disciplines on the formation of the English teacher, according to the view of the ex-students of the institution in the period studied and nowadays teach English in regular schools. The study will also try to point the following objectives: verify the changes related to the amount of hours study and the insertion of new disciplines in the curricular boards, analyse what was the contribution of the knowledge the students get during their graduation course for their formation and their pedagogical practice. The study presents a qualitative approach. We used as methodological procedures: recorded interviews for a group of eighteen English teachers who graduated at the institution studies and stated their opinions about their formation. After carrying out the interviews analyses, we selected the categories based on the questions used for the interviews. The analyses show that few changes occurred in the course and the alterations implanted didn't allow to form a competent and more prepared English teacher to face the reality of a teaching class. Of course, we are aware that not only the graduation course is responsible for this formation, but we learned that new changes may be made, so that we can have a better English teaching quality in our community.

Key-words: Education; Pedagogical practice; Teacher formation; English language teaching.

1 - INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

Iniciei meus estudos da Língua Inglesa bem jovem, aos 16 anos de idade. Devido a facilidade que encontrei para aprender o idioma, logo fui convidado a lecionar em um curso particular de Inglês.

Consciente da necessidade de aprofundar meus conhecimentos, especialmente no que diz respeito à metodologia de ensino de Língua Inglesa, bem como qualificar-me legalmente para o exercício do magistério de primeiro e segundo graus, decidi dar continuidade a meus estudos de graduação e ingressei no curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas em uma faculdade pública na cidade de Paranaguá, Estado do Paraná.

Durante a graduação, as disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado foram as que mais me interessaram, justamente por entender que estas teriam uma influência fundamental para minha formação profissional.

Porém, logo pude perceber que o que os alunos aprendiam na graduação diferenciava-se bastante do que era percebido e vivenciado no dia-a-dia em sala de aula. Os conteúdos ensinados nas disciplinas de conteúdos específicos pareciam bastante difíceis de serem compreendidos e aplicados pelos acadêmicos, pois não havia uma relação entre a teoria e a prática. Essa dissociação entre as disciplinas tornava, na maioria das vezes, a compreensão sobre o estágio difícil e limitada.

A Disciplina de Estágio Supervisionado era dividida em duas etapas. Na primeira, os alunos prepararam umas poucas aulas dentro dos conteúdos do programa de Língua Inglesa do ensino fundamental ou médio e, após sorteio, as aulas eram apresentadas aos colegas de classe.

Na segunda etapa, foi realizado o Estágio de Observação. Tal prática consistia em assistir um certo número de horas – aula, de professores da rede pública estadual e fazer anotações sobre diversos aspectos da aula assistida. Preenchia-se um relatório de estágio e entregava-se o mesmo ao professor da disciplina.

Concluí o curso de Licenciatura em Letras - Anglo no ano de 1987. Porém, hoje, ao receber em minha sala de aula, alunos estagiários, que estão concluindo o curso de graduação, percebo que a maneira como o estágio é realizado é a mesma, ou seja, a prática não foi alterada e as dificuldades encontradas pelos alunos continuam as mesmas.

Sendo assim, no intuito de ampliar meus conhecimentos teóricos e práticos, ingressei no Programa de Pós – graduação - Mestrado em Educação. Minhas experiências como estudante, usuário e professor de Língua Inglesa inspiram esta pesquisa.

Acredito que sou um professor em formação que busca sempre o aperfeiçoamento pessoal, profissional e acadêmico e esta pesquisa, que tem por objetivo verificar como ocorreu o processo de formação do professor no curso de licenciatura em Língua Inglesa é importantíssima para que eu possa prosseguir a busca de novas experiências acadêmicas e profissionais.

Nos últimos anos, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras parecem ter sido relegados a um segundo plano, recebendo um enfoque cada vez

mais displicente por parte das Secretarias de Educação dos Estados, do Governo Federal e dos próprios professores de idiomas.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 7), desde os anos 50 a escola brasileira não tem podido cuidar da sua qualidade embora tenha ampliado muitas vezes a oferta quantitativa de educação básica. Muitos analistas têm apontado a erosão qualitativa da antiga escola e do ensino de línguas em particular.

Há algum tempo questiona-se a eficácia do ensino e aprendizagem da disciplina de língua estrangeira nos níveis fundamental e médio do País. As reformas efetuadas na legislação do ensino brasileiro ao longo da história, ocasionaram uma série de mudanças no currículo do ensino básico regular. Tais reformas sempre visaram melhorar a qualidade do ensino e foram efetuadas através do acréscimo ou da retirada de disciplinas, ou do aumento e diminuição de sua carga horária.

Contudo, tais mudanças não necessariamente contribuíram para a melhora da qualidade do ensino. A importância do conhecimento de línguas estrangeiras aumentou consideravelmente nos últimos anos na vida social devido ao aumento da concorrência, a crescente exigência do mercado de trabalho e a presença de novas tecnologias.

Conforme aponta Almeida Filho (2002), apesar da negligência quanto ao ensino de idiomas,

[...] a sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas.(ALMEIDA FILHO, 2002, p.7).

Essa atitude demonstra a importância social dada ao aprendizado de uma segunda língua seja para o mercado de trabalho, seja para o enriquecimento cultural.

Contudo, nem sempre a escola regular é capaz de ofertar a disciplina de Língua Estrangeira com qualidade, o que influencia fortemente a forma negativa com que o ensino de idiomas é visto pela população, gerando crenças de que só se aprende uma Língua Estrangeira estudando em institutos de idioma ou fora do País.

Para Almeida Filho (2002) a contribuição do conhecimento da Língua Inglesa para um maior entendimento do mundo é necessidade primordial para a sociedade globalizada. O conhecimento de uma língua estrangeira permite ao cidadão ir além do que sua língua materna permite e aprimorar sua produção de conhecimento, possibilitando-lhe o acesso as mais diferentes formas de cultura em diversos campos das áreas humanas, científicas e tecnológicas.

Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos ampliarão seus horizontes, suas possibilidades de contato, compreensão e integração com outras culturas e serão capazes assim de participar de forma positiva na transformação da própria sociedade em que convivem.

A melhoria do ensino não depende apenas do fator melhor formação do professor, mas ela demanda professores cada vez mais preparados para atuarem num contexto sociocultural em constante mudança. Dentre as mais significativas podemos citar os avanços tecnológicos e a própria evolução humana. Tais mudanças fazem com que o professor trabalhe com uma geração de alunos diferenciada e que, exigem deste profissional, constante busca por novos conhecimentos nos campos da tecnologia e da metodologia de ensino.

A presente pesquisa justifica-se principalmente pela observação das narrativas de grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio que, constantemente, criticam a prática pedagógica de seus professores de Inglês e afirmam-se desmotivados para o aprendizado do idioma.

Repensar a abordagem de ensino pode gerar mudanças significativas no processo ensino – aprendizagem e, por isso, parece-nos desejável que a prática pedagógica seja constantemente confrontada, questionada e modificada, em um processo de desconstrução de saberes e conhecimentos e de formação continuada.

A pesquisa apresenta como objetivo geral investigar o processo de formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas em uma instituição de ensino superior localizada no Litoral do Estado do Paraná, no período de 2000 a 2008, tomando-se como base de análise as alterações ocorridas nas duas últimas matrizes curriculares do referido curso, sendo que a primeira norteou o curso no período de 1997 a 2004 e a última, autorizada no ano de 2005, norteia o curso até os dias de atuais.

A pesquisa investigou qual a contribuição das disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas de formação pedagógica para a formação do futuro professor de Língua Inglesa, perpassando ainda pela questão do Estágio Supervisionado, que será apontado, neste estudo, como parte integrante, mas não única, para a formação do professor. O estudo foi norteado também pelas narrativas realizadas pelos alunos formados durante o período indicado e que atuam como professores de Língua Inglesa nas escolas regulares de ensino fundamental e médio. Essas narrativas abordaram questões sobre a formação do professor no curso de licenciatura, tendo como foco a ótica do próprio aluno egresso.

Como objetivos específicos o estudo procurou: verificar as mudanças referentes a carga horária, a retirada ou a inserção de novas disciplinas no curso de licenciatura. Esta verificação deu-se através da análise das duas matrizes curriculares que nortearam o curso no período delimitado para esta pesquisa; analisar qual a contribuição dos conhecimentos teóricos e práticos recebidos durante a formação para a prática pedagógica do professor. Esta análise realizou-se por meio dos dados coletados através das entrevistas realizadas com os professores que se formaram na instituição de ensino superior pesquisada.

Embora entenda-se que a formação do professor não é realizada apenas através da conclusão de um curso de licenciatura, este quadro crítico demonstra a importância de uma investigação que demonstre as verdadeiras proporções do problema. Vários pontos e aspectos permeiam a problemática da formação do professor no curso de licenciatura: as disciplinas que compõe a matriz curricular, a carga horária das disciplinas, a distribuição das mesmas durante o curso, a dicotomia entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas, ou seja a questão da dicotomia teoria e prática.

No intuito de elucidar a questão prática da formação do professor, a pesquisa abordou, não como objeto principal de investigação, mas como parte integrante dessa formação, a situação do estágio supervisionado e a forma como a disciplina foi conduzida e direcionada durante o curso de licenciatura. As escolas da rede estadual onde o estágio é realizado recebem em média 20 a 30 estagiários anualmente e o diálogo com a maioria dos professores de Língua Inglesa apontam que a realidade a respeito da disciplina de Estágio não parece diferente e permanece praticamente inalterada durante vários anos.

Os professores que corroboram com essa realidade são concursados da rede estadual de ensino e atuam nas mesmas escolas por um longo período de tempo, alguns chegam até a aposentar-se na mesma instituição em que começaram a lecionar.

As aulas de Metodologia do Ensino de Inglês, que deveriam ter como objetivo preparar os acadêmicos a conduzir suas aulas, não abordaram as condições reais de ensino e aprendizagem. Na primeira fase ou etapa do estágio supervisionado, os alunos lecionaram apenas para os companheiros de suas próprias classes e não trabalharam com alunos “reais” e com “situações reais de aprendizagem”, tornando-se a prática improdutiva pois a mesma é apenas uma “imitação” da realidade concreta. Segundo Pimenta e Lima, o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 36).

O estágio supervisionado de observação também foi realizado de forma improdutiva, onde os alunos simplesmente se fizeram presentes nas aulas e as observaram, sem saber o conteúdo lecionado, quais os objetivos da aula e os métodos utilizados pelo professor.

Este trabalho buscou, com base nestes elementos, verificar como ocorreu a formação deste professor de Língua Inglesa no curso de licenciatura.

A pesquisa de cunho qualitativo utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa.. No primeiro momento fez-se uso da Análise Documental e no segundo momento os dados foram coletados através de entrevistas.

Participaram da pesquisa e foram consultados através de entrevistas gravadas, 18 professores que se graduaram na Instituição de Ensino Superior pesquisada durante os anos de 2000 a 2008, e que lecionam na rede estadual e particular de ensino fundamental e médio na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.

O trabalho apresenta a seguinte divisão: o primeiro capítulo apresentará a introdução, que tratará dos objetivos geral e específicos, da metodologia utilizada para a realização da pesquisa e dos resultados apresentados.

O segundo capítulo apresentará um breve histórico a respeito do ensino da Língua Inglesa no Brasil e abordará a questão da formação do professor de Língua Inglesa, tomando como base alguns teóricos que se dedicam ao estudo do tema.

O terceiro capítulo abordará a estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas na instituição de ensino superior pesquisada e tratará das mudanças ocorridas nas matrizes curriculares, das disciplinas de conteúdos específicos e das disciplinas práticas que compõe o curso.

O quarto capítulo tratará da metodologia da pesquisa e apresentará os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a análise das entrevistas realizadas com professores de Língua Inglesa da rede pública e particular de ensino formados pela instituição de ensino superior pesquisada.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

2.1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Em 1759, após a expulsão dos padres Jesuítas, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, através do qual cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos. A língua Grega e a Língua Latina integravam o currículo e eram consideradas de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura e, por meio delas, ensinavam-se o vernáculo, a História e a Geografia. (DCE, 2008, p. 38).

Com o objetivo de melhorar a instrução pública e atender às demandas originadas com a abertura dos portos ao comércio, D João VI assinou o decreto de 22 de Junho de 1809 e criou as cadeiras de Inglês e Francês e, a partir de então, o ensino de línguas começou a ser valorizado (DCE, 2008, p. 38).

A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, primeiro em nível secundário no Brasil, foi um marco, pois este tornou-se referência curricular para outras instituições escolares por mais de um século. O currículo do Colégio seguia os moldes franceses e incluía em seu programa sete anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão, cadeira criada em 1840. Este modelo de ensino manteve-se até 1929. Nele, a Língua Francesa representava um ideal de cultura e civilização e a Língua Inglesa e a Língua Alemã permitiam o acesso a importantes obras da literatura.

A partir do início do século XX, devido a um conjunto de fatores que marcaram a história da Europa, muitos europeus passaram a creditar esperanças de melhoria da qualidade de vida ao Brasil. Em grande parte do território brasileiro foram criadas as colônias de imigrantes e, com o objetivo de preservar suas culturas, estes se organizaram para construir escolas para seus filhos pois a escolarização já

fazia parte da vida dessa população em seus países de origem e o Estado brasileiro não ofertava escola a todas as crianças.

A Reforma Francisco Campos de 1931 atribuía à escola secundária a responsabilidade pela formação geral e pela preparação para o ensino superior dos estudantes. O diferencial apresentado por esta Reforma foi que se estabeleceu como método oficial para o ensino de Língua Estrangeira o Método Direto. Esse método surgiu na Europa no início do século XX e visava a comunicação oral na língua estudada, pois os novos anseios sociais exigiam a necessidade do ensino das habilidades orais, visando à comunicação, pois, em geral, os métodos anteriores visavam a escrita e a língua não era ensinada como instrumento de comunicação (DCE, 2008, P. 41).

A Reforma Capanema de 1942, atribuiu ao ensino secundário um caráter patriótico. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial (com duração de quatro anos) e colegial (com duração de três anos). Este era dividido em duas modalidades: o clássico e o científico, que possibilitavam o ingresso na Universidade, e o técnico profissionalizante, que objetivava a formação profissional e não dava acesso ao nível superior (DCE, 2008, P. 41).

Durante o Estado Novo a ênfase no discurso nacionalista intensificou-se através do fortalecimento da identidade nacional. Mesmo assim o prestígio das línguas estrangeiras manteve-se no ginásio (DCE, 2008, P. 41).

Os rumos educacionais passaram a ser de responsabilidade do Ministério de Educação e Saúde, que indicava aos estabelecimentos de ensino o idioma a ser ministrado nas escolas, a metodologia e o programa curricular para cada série. O ministério ainda preconizava que a disciplina de Língua Estrangeira deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento

e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos (DCE, 2008, p. 42).

A dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos acentuou-se durante e após a Segunda Guerra Mundial. A necessidade de se aprender Inglês tornou-se evidente. Na década de 1940 diversas missões americanas vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Falar Inglês tornou-se um desejo das populações urbanas e o ensino desse idioma ganhou grande espaço no currículo escolar (DCE, 2008, P. 42).

O sistema educacional Brasileiro se viu responsável pela formação do aluno para o mundo do trabalho. Essa mudança gerou uma crise que se intensificou e exigiu a ampliação da rede escolar. As novas exigências do mercado alteraram o currículo escolar, substituindo o ensino das humanidades por um ensino norteado por um currículo cada vez mais técnico, o que fez diminuir a carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras (DCE, 2008, P. 43).

A Lei n. 5.692/71, promulgada durante o governo militar, desobrigou a inclusão de Línguas Estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, pois a escola não deveria permitir e favorecer a entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira no país. Em 1976, o ensino de Língua Estrangeira voltou a ser valorizado, quando a disciplina tornou-se obrigatória apenas no segundo grau. Porém, não perdeu o caráter de recomendação para o primeiro grau, desde que a escola tivesse condições de oferecê-la. De acordo com o parecer n. 581/76 do Conselho Federal, a Língua Estrangeira seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento (DCE, 2008, P. 43).

Apesar do reconhecimento da importância do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram um ensino de

qualidade nas escolas brasileiras. Sendo assim, aqueles que pertencem a classes privilegiadas buscam o aprendizado do idioma em cursos especializados ou em escolas de idiomas e, aqueles que não gozam desta possibilidade, ficam à margem deste conhecimento.

2.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Devido a complexidade que permeia o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura, o tema vem sendo assunto de investigação há muito tempo. Com o objetivo de contextualizar a questão da formação, apresentar-se-á, a seguir, um recorte histórico sobre o assunto.

De acordo com Scheibe (1983), as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei n. 1190. Este Decreto deu início ao esquema "3+ 1", estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as Faculdades uma seção de Didática, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário.

Nesta modalidade, os alunos primeiro cursavam os cursos ordinários das seções fundamentais para que lhes fosse conferido o título de Bacharel e, ao bacharel que completasse o curso de Didática, era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

O curso de bacharelado apresentava a duração de 3 anos e o de didática 1 ano. Este compunha-se das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SCHEIBE, 1983).

Na busca do aprimoramento "técnico" do professor, da sua eficiência e produtividade, a Lei 5.692/71 previa a formação do professor em modalidades. Essas modalidades deveriam ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema

que tornasse possível a progressão dos níveis de qualificação do professor através do aproveitamento de estudos adicionais (SCHEIBE, 1983).

Este novo quadro fez com que as licenciaturas passassem a ser feitas em forma de habilitação específica para o ensino de primeiro e segundo graus. Esta nova estrutura gerou mudanças não só nos conteúdos, mas também na metodologia de ensino. Uma das mudanças mais significativas quanto aos cursos de formação foi a exigência de relação entre o grau, conteúdo e metodologia de ensino para o qual o professor estava sendo formado (SCHEIBE, 1983).

Uma série de Indicações e Pareceres, quase todos de autoria de Valnir Chagas (um dos "mentores" da lei 5.692/71), foram emitidos a partir de 1971 a respeito da formação do licenciado para a escola de 1º e 2º graus. A indicação 22/73 merece destaque, pois determinou as normas gerais que deviam ser seguidas pelos cursos de licenciatura, bem como definiu a filosofia geral para a formação do magistério de primeiro e segundo graus.

Foram estipuladas três ordens para as licenciaturas: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas Pedagógicas propriamente ditas. A estrutura dos cursos, conforme a indicação, deveria ater-se ao princípio de uma formação realizada em níveis que se elevavam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País.

De acordo com o explícito no artigo 29 da Lei 5692/71, a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria realizada em níveis que se elevariam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com a orientação de que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, Lei 5692/71).

No que se refere a formação pedagógica, a Lei 5.692/71 previa a exigência de uma especificidade de habilitação onde o conteúdo deveria ser função do método e vice-versa. O nosso professor deveria ser habilitado a ministrar um ensino ajustado a idade e a capacidade dos alunos (SCHEIBE, 1983).

A Indicação nº 68/75 fixou normas mais detalhadas para a formação pedagógica das licenciaturas. As seguintes matérias passaram a compor o currículo mínimo: Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Ensino de 1º e 2º graus; Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus; Instrumentação para o Ensino e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado deveria ainda, sempre que possível, ser escalonado ao longo do ensino das disciplinas de conteúdo e de formação pedagógica, a fim de que se tornasse mais efetivo o princípio da concomitância mediante a sua projeção no plano das aplicações práticas. A tendência tecnicista esteve bem presente na transformação ocorrida na disciplina de Didática. Seus conteúdos passaram a fazer parte de duas outras disciplinas: Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus e Instrumentação para o Ensino. Em ambos, é notório o sentido voltado para a prática imediata.

De acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, LDB 5.692/71).

Em Dezembro do ano de 1996 ocorre a promulgação da Lei 9.394/96. Esta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) trouxe mudanças favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente pelo fato de tornar seu ensino obrigatório a partir da 5ª série. De acordo com a Lei, Título V, Artigo 26 e parágrafo quinto, na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, Lei 9.394/96).

Porém, a obrigatoriedade da inclusão da Língua Inglesa no currículo escolar, não significa que ela seja ensinada com sucesso ou que o professor responsável por esta disciplina seja bem formado. A questão da prática do ensino e aprendizagem do idioma é ainda uma questão complexa.

O ensino de idiomas, no ensino regular, não é visto como algo relevante e fica à margem dos projetos pedagógicos. Esta visão pode ser confirmada através da leitura das considerações preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ministério de Educação e Cultura (2008),

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, PCN LEM, 2008).

Ao analisar-se a formação dos profissionais de Línguas nos cursos de Licenciatura em Letras no País, pode-se ter uma visão clara de toda a problemática e os entraves que envolvem o tema.

Na opinião de Paiva (2003, p. 53-84),

pesquisas apontam para o fato de que em muitas Faculdades de Letras do país, em função da prática da dupla licenciatura, a formação do professor de inglês fica a cargo de pedagogos, os quais nem sempre têm familiaridade com conceitos de lingüística aplicada. Esses profissionais discutem em suas aulas teorias de aprendizagem mais gerais, as quais são importantíssimas para a formação do docente, mas que nem sempre dão conta de questões específicas dos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outra questão de suma importância, é a visão dogmática do professor de línguas, focada no ensino de técnicas de ensino, como nos informa Moita Lopes (1996, p. 179-180),

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula [...]. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada por dogmas.

Entende-se que, no curto espaço de tempo de um curso de graduação, não é possível conceber que os alunos venham a obter um profundo conhecimento do conteúdo, ou seja, um alto nível de proficiência em Língua Inglesa. Esta competência precisa, necessariamente, ser alcançada em outro momento e espaço. Porém a graduação poderia ocupar-se mais detidamente sobre questões do domínio da língua enquanto objeto de aprendizagem, ao discutir a dimensão do conhecimento para o ensino, não no sentido do saber pedagógico generalizado,

como tratado nas aulas de prática de ensino, mas numa discussão de teorias de aprendizagem e didáticas próprias para o ensino da língua estrangeira respaldando-se nas ciências da Lingüística e da Lingüística Aplicada (Ialago e Duran, 2008, p. 63).

Ao aborda-se a temática da formação do Professor de Língua Estrangeira, deve-se atentar para a questão do currículo mínimo que os cursos de licenciatura, em sua maioria, ofereciam no passado.

Segundo Paiva (2003),

Em 19 de outubro de 1962, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o parecer de n^o 283 de Valnir Chagas, que trazia, entre outras, a seguinte observação: A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado. A referência se justificava em função da divisão do curso de Letras em conjuntos de línguas nos quais o grupo das Línguas Neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas (p. 11).

Apesar da substituição dos conjuntos de línguas por apenas uma língua estrangeira, a afirmação de Valnir Chagas, acima citada, continua válida, pois, mesmo nos dias atuais, é dada pouca atenção ao ensino de Língua Estrangeira e à formação dos professores desta disciplina no País. A maioria dos cursos de Letras oferece, quase sempre na modalidade de licenciatura dupla, apenas a língua inglesa. Tendo como base o currículo mínimo, os projetos pedagógicos da maioria das Instituições de Ensino Superior reservam um número insuficiente de horas para seu ensino – cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas Inglesa e Americana. Algumas universidades ofertam outros idiomas e uma carga horária maior para a disciplina de Didática, ainda assim insuficiente para uma formação adequada do futuro professor (PAIVA, 2003, p.11).

Ainda de acordo com o autor (2003),

É importante também ressaltar que, na década de 60, havia uma grande demanda por professores de língua portuguesa devido ao aumento de sua carga didática nos currículos escolares. Esse fato gerou uma proposta, em nome da "autenticidade" e da "flexibilidade"(palavras do relator) de uma nova estrutura para os cursos de Letras - o diploma duplo. Chagas considerava inconcebível que um professor de língua estrangeira não fosse também de língua portuguesa. Em seu parecer ressaltava... a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo e (...) a irresistível motivação de ordem profissional. Em consequência, forçoso é que se abra caminho para uma nova concepção em que todo professor de língua estrangeira seja também de Português. Daí não sendo lícito inferir que a recíproca sempre deve ou possa ocorrer.

No ano de 1962 entrou em vigor uma nova proposta de currículo mínimo para o curso de Letras. Este currículo era composto por uma parte comum e outra diversificada, em duas possibilidades de habilitação: Português ou Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna. O currículo compunha-se dessa forma:

Art. 1º . - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial: Língua Portuguesa, Literatura Português, Literatura Brasileira, Língua Latina. Lingüística. Três matérias escolhidas dentre as seguintes: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, Uma língua estrangeira moderna. Literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica Língua Grega. Literatura Grega (PAIVA, 2003).

Quatro anos depois, em 15 de abril de 1966, o mesmo relator examinou um estudo encaminhado pela USP e emitiu parecer favorável à proposta de um terceira possibilidade de habilitação - Língua Estrangeira e respectivas literaturas.

Quanto à formação pedagógica, a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969 determinava o seguinte:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); Didática; Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Para Paiva (1996), a maioria dos cursos do país se constituem sob forma de diploma duplo e privilegia-se, naturalmente, o ensino de Língua Portuguesa. A carga horária de língua estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no currículo mínimo.

Porém, o professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudanças, mas também para ser capaz de provocar mudanças (PAIVA, 1996, p. 19).

Antes de se entender como esse profissional é formado, é importante ter-se uma definição clara de quem são esses profissionais.

Algumas questões a serem analisadas no processo de formação são: Que conhecimentos os professores possuem? De onde esses conhecimentos provém? De acordo com a legislação vigente, os professores são pessoas que devem apresentar formação acadêmica para o exercício da referida profissão, pois a atividade do professor é atividade especializada (CELANI, 2006).

Ao atuar na área da educação, esse profissional atua na área do desenvolvimento de valores, do posicionamento na sociedade, na formação geral do aluno inserido no mundo, na sociedade em que atua. Para Celani (2006) o professor de língua estrangeira é antes de tudo um educador. Não pode ser visto como um técnico que possui os segredos das técnicas consideradas mais eficazes para se ensinar ou aprender uma língua (p.28).

Segundo Almeida Filho (2002) os professores quando adentram em suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, agem orientados por uma certa abordagem de ensino. Para esse mesmo autor, baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos, poderemos imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós.

Por isso seria desejável, conforme Almeida Filho (2002), que os professores tivessem conhecimento e desenvolvessem suas competências de ensinar, estando em constante formação continuada para que se tornassem profissionais mais críticos e autônomos.

São várias as competências necessárias para que o professor de Língua Inglesa possa exercer de forma eficaz sua profissão. Sabe-se que a maior parte dos professores de línguas não têm condições de investir em suas carreiras participando de cursos de extensão ou pós-graduação devido a diversos fatores: financeiros, falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, falta de informação, desmotivação devido as condições do exercício da profissão e, cabe salientar que essa falta de motivação pode ser gerada na própria instituição formadora – a universidade.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991),

Os cursos universitários de formação de professores de Língua Estrangeira idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente, apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula.

Os mesmos autores ainda criticam o fato de muitos professores acreditarem que a conclusão do curso de licenciatura implica no término de sua formação. Muitos

professores ainda não têm a visão sobre a importância da continuação de sua própria formação que deveria iniciar-se e desenvolver-se dentro da universidade.

Desta forma, os alunos no curso de licenciatura acreditam que lhes serão apresentadas técnicas e metodologia de ensino capazes de fazer com que estes aprendam a lecionar. Nota-se que durante o estágio de observação cabe ao aluno observar como e de que forma o professor já formado e que atua em uma sala de aula real executa suas atividades diárias.

Esse modelo de formação deve-se a própria estrutura dos cursos de Letras, que dividem-se em dois blocos distintos: as disciplinas da área específica de formação do professor, ou seja, as disciplinas relacionadas ao estudo da língua, da cultura e de suas respectivas literaturas e o bloco das disciplinas didático-pedagógicas, tais quais Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado.

Esse fato faz com que os alunos dos cursos de licenciatura em Letras não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aula.

Para Moita Lopes (1996) esses alunos muito menos aprendem a levar em conta as necessidades específicas dos contextos de ensino brasileiros, tais quais as específicas da região onde atua, o conhecimento sobre seus próprios alunos, as necessidades para o ensino do idioma.

Ainda segundo esse autor, ao começar a atuar como docentes, os alunos dos cursos de Letras reproduzem, em suas salas de aulas, práticas escolares que, centradas no saber inquestionável transmitido pelo professor, não estão mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina Inglês.

Para Félix (2005) a formação do professor deve ser algo contínuo. Quanto mais básica ela for, maior a probabilidade de ele agir em sala de aula orientado por uma competência intuitiva, baseada em crenças, experiências pessoais de como foram ensinados ou aprenderam Língua Inglesa.

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 (BRASIL, CNE/CES 492,2001).

Objetiva ainda que os profissionais formados não concluam o curso alienados com relação à realidade circundante, mas que estejam preparados para lidar com situações reais, como inclusão, educação de jovens e adultos, ações comunitárias, teatro-educação, entre outras (DCN/ LETRAS, 2001).

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 (DCN/ LETRAS, 2001).

O profissional deve ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários, bem como possuir capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta; capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações sobre a linguagem.

O aluno graduado deverá desempenhar papel de multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros; tendo como base uma atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias (DCN/ LETRAS, 2001).

Neste sentido as seguintes habilidades se farão também necessárias: ler, analisar e produzir textos em língua culta; ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras; ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em Língua Portuguesa e da literatura universal (DCN/ LETRAS, 2001).

O futuro profissional da área de letras deverá ainda: estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente; interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação; compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas; compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura para a educação básica (DCN / LETRAS, 2001).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior Pesquisada, o Curso de Licenciatura em Letras e respectivas literaturas deverá ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;criem oportunidades 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 a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com o curso de pós-graduação (PPP – CURSO DE LETRAS, 2005).

3. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ANGLO E RESPECTIVAS LITERATURAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA.

Antes de abordar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras Anglo e respectivas literaturas na Instituição de Ensino Superior pesquisada, apresenta-se a seguir um breve recorte histórico da criação dessa instituição. Tal recorte justifica-se pela importância desta como única instituição formadora de profissionais na área da licenciatura em Letras Inglês e Português no Litoral do Estado do Paraná.

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, localizada na cidade de Paranaguá, atende alunos que residem nos sete municípios que compõe o litoral do Estado: Paranaguá, Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba.

A instituição de ensino superior foi criada pelo Decreto nº 4.144 de 13/08/1956 e autorizada pelo Decreto nº 47.667 de 19/08/1960, sendo reconhecida pelo Decreto nº 54.335 de 30/09/1964. Em 13 de agosto de 1956, Antônio Olímpio de Oliveira foi empossado como primeiro diretor da instituição de ensino.

Em 13 de junho de 1959, o Governador do Estado do Paraná, concedeu delegação de amplos poderes ao Diretor da Faculdade, para requerer, em nome do Estado, autorização de Funcionamento dos cursos de História, Letras Neolatinas, Pedagogia, Matemática e Letras Anglo-Germânicas. Essa autorização foi então requerida no dia 29 de julho de 1959.

A Comissão após examinar o Regimento da Faculdade, manifestou-se a favor da concessão de autorização de funcionamento da mesma. Tal ato deu-se pelo Parecer nº 625, de 14 de dezembro de 1959.

Finalmente, o Presidente da República, pelo Decreto-lei nº 47.667, de 19 de janeiro de 1960, publicado no Diário Oficial da União, da mesma data, concedeu autorização de funcionamento dos cursos solicitados. No dia 3 de fevereiro de 1960, a Faculdade iniciou suas atividades, sob calendário especial, baixado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Ainda em 1960, realizados os primeiros Concursos de Habilitação, funcionaram as primeiras séries dos cursos de História, Letras Neolatinas, Pedagogia, Matemática e Letras Anglo-Germânicas e no ano de 1963 colou grau a primeira Turma de Bacharéis, nos diversos cursos em funcionamento desde 1960 (PPP- CURSO DE LETRAS).

Com o objetivo de elucidar o contexto no qual este trabalho foi realizado, apresentar-se-á, a seguir, a caracterização do campo de pesquisa. Paranaguá é um município brasileiro localizado no litoral do estado do Paraná. É a cidade mais antiga do estado. Segundo a estimativa de população realizada em 2009 pelo IBGE, possui 139.796 habitantes. Detém um PIB de R\$ 6.904.802.000,00 (2005) tendo em seu porto a principal atividade econômica.

Cidade histórica datada da primeira metade do século XVI, tem em sua função principal a de porto escoador da produção do Paraná que o interliga a todas as demais regiões, bem como a outros estados e ainda ao exterior.

Paranaguá possui grande capacidade turística e infra-estrutura, sendo o Berço da Civilização do Estado do Paraná. Seu patrimônio Natural e Cultural é de grande riqueza, além do Porto D. Pedro II, um dos mais importantes da Costa Brasileira. O Turista que vem à Paranaguá, vai se defrontar com os casarios históricos nas margens do Rio Itiberê, com a Ilha da Cotinga, com o Colégio dos Jesuítas (Museu), com a Catedral, com a Fontinha, com a dança do Fandango, com

os pratos típicos – o Barreado e o Pirão de Peixe e com inúmeras ilhas, dentre elas a famosa Ilha do Mel.

Em virtude das atividades do Porto de Paranaguá: despacho da produção agrícola do Estado do Paraná, importação e exportação de grãos e produtos oriundos de diversos países, além da atividade turística internacional, quer via Porto ou pela estrada da Graciosa, ou ainda pela famosa estrada de ferro, faz da cidade de Paranaguá um pólo turístico relevante. Por isso o conhecimento e o uso da Língua Inglesa é considerada uma necessidade para quem pretende trabalhar em um desses nichos de mercado oferecidos pela cidade.

Sendo assim, acredita-se que grande parte dos alunos que buscam o aprimoramento do idioma, através da graduação no curso superior, o fazem, não necessariamente para o ingresso na carreira do magistério, mas sim com a finalidade de trabalhar nas mais variadas áreas de importação, exportação, comércio exterior e despacho aduaneiro que são ofertadas por diversas empresas que encontram-se instaladas na cidade.

O ensino da Língua Inglesa não deve ser um atrativo apenas para quem busca a formação na universidade, mas os alunos das escolas devem aprender este importante idioma como possibilidade para atuar no mercado de importação e exportação.

A seguir, apresenta-se a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o Curso de Letras pretende formar profissionais atualizados, competentes em sua profissão e detentores de consciência crítica transformadora, que estejam imbuídos do profundo desejo de transformar a realidade em que se

encontrarem, contribuindo para o enriquecimento cultural e técnico dos alunos e sociedades nas quais interagirem (PPP- CURSO DE LETRAS).

Após contínuos encontros e discussões efetuados pelo Departamento de Letras da Instituição, bem como consulta junto aos acadêmicos, em virtude da necessidade de adequação de duas habilitações dentro de uma carga horária de aproximadamente 3000 horas, incluindo-se nesse cálculo as oitocentas horas de estágio supervisionado e como prática, o Departamento optou pela divisão dos cursos, criando-se, assim, os cursos de Letras Português e Respectivas Literaturas e o curso de Letras Inglês e Respectivas Literaturas.

Essa divisão tornou-se necessária porque através dela seria possível ampliar a formação específica dos futuros docentes de Língua Inglesa, visto que esta era uma das maiores necessidades detectadas pelo departamento de Letras.

O Curso de Letras proporciona ao graduado dois tipos de habilitação: habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso de Letras Inglês e Respectivas Literaturas proporcionará a formação em pesquisa, tradução e interpretação de textos e obras, conhecimento de literatura e cultura de diferentes países, considerando os desafios pertinentes à Educação Superior diante das intensas transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho (PPP- CURSO DE LETRAS).

O Curso de licenciatura em Letras deverá apresentar estruturas que facultem ao profissional a ser formado: opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; priorize à abordagem

pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promova a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão. Os princípios que norteiam o curso de licenciatura em Língua Inglesa e respectivas literaturas são a flexibilidade e a consciência da diversidade e heterogeneidade do conhecimento, tanto no que se refere a sua formação anterior, quanto dos interesses e expectativas do futuro exercício da profissão, de forma consciente e transformadora (DCN/ LETRAS, 2001).

O Curso de Letras apresenta como objetivos: propiciar ao graduando desenvoltura para articular a expressão lingüística e literária assegurando os recursos expressivos da linguagem para que se tornem significativos; instrumentalizá-lo para a prática docente com a qualidade necessária como agente cultural; formar profissionais capazes de gerenciar a integração de conhecimentos teóricos numa prática docente em consonância com as aspirações culturais da sociedade; possibilitar ao profissional o incremento para a pesquisa e da investigação, práticas substanciais à graduação; ofertar sustentação ao profissional na diversificação do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, objetivando a comunicação oral e escrita, diferenciando os contextos de sua aplicabilidade; pensar o aprendizado da Língua Portuguesa como motor de comunicação e interação que define os lugares de onde se fala e de com quem se fala; formar o futuro profissional legitimando suas possibilidades como regente de classe, através dos estágios em Língua Portuguesa e Língua Inglesa; formar profissionais competentes no domínio das teorias lingüístico-literárias; desenvolver atividades de ensino e pesquisa e consolidar sua efetivação; formar educadores capacitados para pesquisa e outras aplicações sociais da ciência da linguagem, que atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica, como agentes transformadores destas realidades (DCN/ LETRAS, 2001).

O curso de Licenciatura em Letras ofertado pela instituição de ensino superior objeto desse estudo, divide-se em: Letras – Português e respectivas literaturas e Letras Inglês e Português e respectivas literaturas. O primeiro habilita o professor para atuar com as disciplinas de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. O segundo, tem como base de estudo a Língua Inglesa e habilita para o exercício do magistério nas disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Ambos são oferecidos na modalidade de licenciatura e compõem-se, atualmente, da seguinte carga horária: Letras – Português: 3.362 horas e Letras Inglês – Português: 3.770 horas(PPP- CURSO DE LETRAS).

O curso de Licenciatura em Letras Anglo (Inglês – Português) e respectivas literaturas, que será o foco deste estudo, obteve seu reconhecimento de acordo com o Decreto Federal nº 54.355, de 30 de setembro de 1964, ano em que a primeira turma de formandos concluiu o curso de graduação.

Para fins de análise neste estudo, serão utilizadas duas matrizes curriculares do curso de Letras - Anglo. A primeira matriz curricular, aprovada pelo processo nº 18/97, vigorou durante os anos de 1997 a 2004. A segunda matriz curricular, aprovada no ano de 2005, rege o curso até os dias atuais. Os anexos I e II apresentam as matrizes curriculares citadas neste estudo.

A seguir, serão feitas comparações e destacadas as alterações ocorridas nas duas matrizes curriculares que nortearam o curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas no período de 2000 a 2008. As matrizes serão denominadas de matriz curricular 1, que norteou o curso durante os anos de 1997 a 2004 e matriz curricular 2, que norteou o curso do ano de 2005 em diante.

Para este estudo serão comparadas as alterações sofridas pelas disciplinas de Língua Inglesa, Lingüística, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Didática Geral e Estágio Supervisionado.

O quadro a seguir apresenta as alterações ocorridas no que se refere à carga horária das disciplinas:

Disciplina	Carga Horária Matriz Curricular 1 1997 a 2004	Carga Horária Matriz Curricular 2 2004 em diante
Língua Inglesa I, II, III e IV	450	408
Lingüística I e II	180	204
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	60	120
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio	300	480
Didática Geral	90	102

A disciplina de Língua Inglesa sofreu uma diminuição considerável em sua carga horária. Na matriz curricular 1 a disciplina apresentava-se nos três primeiros anos do curso com uma carga horária semanal de 03 aulas e no quarto ano esta carga horária passava a ser de 06 aulas semanais, ou seja o dobro. Já na matriz curricular 2, a disciplina apresentou-se com 03 horas semanais durante os quatro anos do curso.

Quanto à disciplina de Lingüística, esta sofreu um aumento em seu número de horas pois a partir do ano de 2005 passou a constar na matriz curricular 2, denominada Lingüística III, também no terceiro ano do curso, alterando sua carga horária 180 para 204 horas. Isto significa uma grande ênfase na compreensão do processo ensino e aprendizagem e aquisição de segunda Língua. Temas de fundamental importância para a formação do profissional da área de idiomas.

As seguintes disciplinas também sofreram alterações. A disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês sofreu um aumento em sua carga horária que passou de 60 para 102 horas. A disciplina de Didática Geral foi também alterada e sua carga horária passou de 90 para 102 horas. Porém, o maior aumento em carga horária deu-se na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio, que passou de 300 para 480 horas.

De acordo com o parecer nº 109/2002 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a regulamentação da carga horária para os cursos de Formação de Professores,

No tocante à inviabilidade da implementação da carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado prevista pela Resolução CNE/CP 01/99, e cujo espírito é mantido na Resolução CNE/CP 01/02 e na Resolução CNE/CP 02/02, recentemente homologada pelo Senhor Ministro da Educação, tendo em vista obstáculos de natureza institucional I, cabe à proponente considerar tais óbices na formulação do projeto pedagógico da licenciatura a ser ministrada. Convém destacar que é a LDB que define o estágio (Art.82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação e, no caso da formação docente, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (Art. 65). Cada Instituição de Ensino Superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor.(CNE/CES 109/2002).

Observou-se ainda que na matriz curricular 2 houve a inserção da parte prática que não se apresentava na matriz curricular 1. Essa parte prática foi adicionada às seguintes disciplinas: Língua Inglesa I, I, III e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

Outra alteração significativa apresentada pela matriz curricular 2, foi a inserção de novas disciplinas, tais quais: Literatura Universal, Literatura Infanto-juvenil, Análise do Discurso, Educação de Jovens e Adultos e Políticas Educacionais. Tal acréscimo buscou possibilitar uma melhor formação do acadêmico, futuro professor de Língua Inglesa (PPP- CURSO DE LETRAS).

A mudanças efetuadas alteraram a carga horária total do curso de licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas de 3.300 para 3.770 horas-aula.

As alterações ocorridas encontram-se fundamentadas no parecer nº 109/2002 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a regulamentação da carga horária para os cursos de Formação de Professores.

Ainda conforme o parecer citado,

o parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no DOU em 04 do corrente mês, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB. Desse modo, os projetos pedagógicos dos cursos podem ficar circunscritos ao limite temporal estabelecido ou ultrapassá-lo, tendo em vista a tônica escolhida para o curso de licenciatura plena ministrado. (CNE/CES 109/2002).

As mudanças atenderam a legislação e a carga horária dos cursos de licenciatura poderia atingir a um mínimo de 2.280 horas a 3.090 horas, incluindo-se as disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira ofertada, e aumentou-se ainda a carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado. Acredita-se que este aumento na carga horária deveria proporcionar ao aluno, maior prática de estágio nas escolas.

Devido a extinção e a obrigatoriedade dos currículos mínimos nos Cursos de Letras, o Ministério de Educação e Cultura realizou vários estudos que deram base as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, que foi aprovada em 03 de abril de 2001. O documento ainda recomendava que os cursos de licenciatura fossem orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Escola Básica em cursos de nível superior aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002. Conforme a Resolução nº 18 de Março de 2002, a carga horária dos cursos de licenciatura deveria ser de, no mínimo, 2800 horas assim distribuídas:

400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico – cultural e 200 horas para outros tipos de atividades acadêmico – científico – culturais. (BRASIL, CNE/CES Nº 18 de 12/03/2002).

A formação do professor compõe-se de vários fatores, dentre eles os conteúdos teóricos aprendidos durante o curso de graduação, as experiências pessoais, a vontade própria e a motivação do formando, a prática pedagógica adquirida através dos anos de experiência. Este conjunto de fatores, complexos e dinâmicos terá grande influencia no processo de formação do professor.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, não única e exclusiva, é de extrema importância para a formação do professor, pois ela representa a porta de entrada do acadêmico em uma sala de aula real, onde ele vivenciará o dia a dia de sua profissão. Com o objetivo de entender e demonstrar a importância do Estágio no processo de formação, apresentar-se-á, a seguir, uma explanação sobre esta disciplina. É importante salientar que o Estágio é um dos componentes, porém não o único, que compõe a formação do professor. O estágio supervisionado por si só, não dá conta do complexo processo que é a formação docente.

Embora seja uma parte importante no processo de formação do professor, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado não será o objeto de estudo deste trabalho. Porém tomando-se como base as entrevistas realizadas com os professores, a análise dos dados tratará, sim, da não utilização do estágio de observação para a discussão, para o debate, tendo como objetivo a construção de um conhecimento real sobre a sala de aula, campo de atuação do professor.

O Estágio Curricular Supervisionado num curso de licenciatura consiste em um processo planejado, visando à integração entre conhecimentos práticos e

teóricos que complementam a formação acadêmica do aluno. As atividades de estágio poderão ser realizadas em instituições públicas e ou privadas de ensino. O estágio curricular, mais do que uma experiência prática vivida pelo acadêmico, é uma oportunidade para a reflexão sobre os saberes trabalhados durante o curso de graduação. Constitui-se de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho (PIMENTA E LIMA, 2008).

Ao participar de uma organização escolar em situações cotidianas, o aluno terá possibilidade de avaliar planos ou programas, testar ou aplicar modelos e instrumentos, construindo e ou ampliando seus conhecimentos teórico-práticos.

Assim entendido, o estágio pode se tornar campo fértil para a formação do professor, possibilitando-lhe conhecer e interagir com a diversidade de seu campo de atuação.

O estágio compreende atividades de observação, participação e regência, as quais contextualizam as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática e destinam-se à iniciação profissional como um saber fazer que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige.

Segundo Pimenta e Lima (2008), os currículos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. (p. 33). Ainda para as mesmas autoras algumas questões devem ser consideradas: Que profissionais se quer formar ? O que significa ser um profissional? Quais os nexos com o conhecimento produzido e em produção? São questões que na maioria das vezes

não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, nos objetivos e métodos que se desenvolvem.

O contato com a escola, através do estágio, é realizado sem um estudo prévio da realidade, do contexto escolar. O aluno estagiário apenas observa as aulas e, espera-se dele, através dessa observação, a elaboração e a execução de possíveis aulas – modelo. Na maioria dos casos os estagiários não conhecem o conteúdo que estará sendo trabalhado pelo professor regente, não têm idéia alguma sobre o rendimento intelectual do grupo ou série na qual assistem as aulas. Esses fatores tornam o estágio uma atividade desmotivadora e improdutiva para os acadêmicos dos cursos de licenciatura.

A perspectiva técnica do estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, pois as disciplinas que compõe os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos e as teorias que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Essa forma de estágio de observação restringia os acadêmicos dos cursos de licenciatura a apenas captar, os desvios e falhas da escola, dos professores, dos diretores, pois os estagiários apenas preenchiam fichas anotando as falhas ocorridas e rotulavam as instituições e os profissionais que nela atuavam. Tal forma de estágio gerou conflitos e aumentou ainda mais o distanciamento entre a universidade e a escola, que, muitas vezes, recusava-se a receber os estagiários das instituições de ensino superior. (PIMENTA LIMA, 2008, p. 40).

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e também colocá-las em questionamento, pois as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. O estágio dever ser um eixo de todas

as disciplinas do curso e não apenas daquelas denominadas de “práticas”. Em um curso de formação as disciplinas, tanto as de fundamentos como as didáticas, devem contribuir com a finalidade de formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.(PIMENTA E LIMA, 2008, p. 44)

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que o estágio tem como finalidade aproximar o aluno da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso. Ainda para as mesmas autoras deve-se buscar uma nova postura e uma re-definição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino que a práxis se dá.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Como componente curricular o estágio pode não oferecer uma completa preparação para o magistério, mas possibilita que professores, alunos e a comunidade escolar, trabalhem e discutam algumas questões básicas e fundamentais para o exercício do magistério: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos, dos professores e do próprio sistema educacional.

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos, que ainda não lecionam, aprender com aqueles que já possuem alguma experiência no magistério. O primeiro impacto enfrentado pelo estagiário são as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos especialistas em seus discursos, as teorias, a fundamentação

teórica e o que realmente acontece no interior das escolas (PIMENTA E LIMA, 2008). Realidade esta que nem sempre é conhecida pelo professor de estágio que, na maioria das vezes, leciona apenas na universidade onde iniciou sua carreira há muito tempo, ou mesmo tendo lecionado no ensino formal de primeiro e segundo graus, dele afastou-se há muito tempo.

Pimenta e Lima (2008) apontam alguns problemas observados por alunos estagiários: a falta de organização, de recursos materiais, de integração entre a escola e os estagiários, indisciplina e violência. O distanciamento entre a universidade e a escola é um dos pontos também enfatizado pelas autoras.

É importante salientar que o estagiário poderá se deparar com alguns, ou mesmo muitos professores insatisfeitos com suas carreiras, com o trabalho que desenvolvem, com o contexto sócio-econômico, com suas próprias vidas e que, por certo, tentarão induzir o estagiário a desistir da carreira que está iniciando.

O aluno estagiário nem sempre compreende a dinâmica do estágio e de sua presença na escola e esse fato dificulta a superação das dificuldades que por certo surgirão no decorrer do curso.

Para Pimenta e Lima (2008), quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil será a compreensão do processo.

Na instituição de ensino superior pesquisada a prática de Estágio e o Estágio Supervisionado representam oitocentas horas da Matriz Curricular e compõem o Núcleo Específico do curso. Portanto, são obrigatórios e fundamentais para a formação acadêmica do futuro professor, não havendo, sob nenhum aspecto, nenhuma dispensa dos mesmos, bem como igualmente obrigatória é a comprovação

de sua realização, mediante apresentação dos materiais e documentos exigidos pelo docente da disciplina (PPP – CURSO DE LETRAS, 2005).

Quanto à maneira como se aprende a ensinar, destacam-se seis concepções de práticas e de Estágio: a importância e a duração dos estágios na formação, onde as práticas em campo são realizadas; o momento privilegiado das aulas práticas e dos estágios durante a formação são organizados em alternância com a formação teórica; os objetivos pedagógicos buscam a parte criativa e original com competência, priorizando o saber da experiência e do envolvimento.

A articulação teoria-prática culminam com a experimentação, isto é, o estagiário deve imaginar situações de aprendizagem, de criar material, de testar as hipóteses subjacentes a ele e de ajustar esse material de forma refletida, utilizando para tanto, os subsídios adquiridos nos conhecimentos teóricos. Espera-se com isto, que o professor mantenha uma relação com os conhecimentos teóricos, que seja crítico e reflexivo, autônomo e responsável, desdobrando o seu papel na figura de orientador que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do profissional (PPP – CURSO DE LETRAS, 2005).

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico da instituição, o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de licenciatura em Letras Inglês - Português da instituição de ensino pesquisada é realizado nos últimos anos do curso e divide-se em 03 etapas: Estágio de Observação, Estágio de Participação e Regência de classe(PPP – CURSO DE LETRAS, 2005).

De acordo com relatos, retirados de alguns relatórios de alunos egressos, o estágio supervisionado tinha por objetivos: melhorar a habilidade do aluno quanto ao ensino de Língua Inglesa; fazer com que o acadêmico reflita sobre sua escolha

profissional; oportunizar ao graduando a possibilidade de perceber como a escola funciona na prática e como os professores gerenciam e trabalham com as dificuldades pertinentes ao dia-a-dia da escola; fazer com que o futuro professor treine e desenvolva suas habilidades quanto a prática pedagógica; relatar as experiências presenciadas nas escolas, tendo como foco a situação real do educando e da educação e seu contexto histórico ; demonstrar os aspectos gerais, tanto positivos como negativos, fazendo com que o aluno formando pudesse refletir sobre possíveis mudanças que se fizeram necessárias objetivando sempre a melhoria da qualidade na formação profissional (RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2000 – 2008).

A seguir, apresenta-se uma síntese de como a disciplina de estágio supervisionado foi conduzida e orientada durante os anos de 2000 a 2008.

Conforme os relatos, a metodologia utilizada para a avaliação da disciplina era realizada da seguinte forma: após a realização do estágio curricular de observação os alunos apresentavam ao professor orientador um relatório organizado em forma de pasta contendo: ficha de controle de frequência, com o número de aulas observadas, suas séries, local (nome da escola) e assinatura do professor; relatório de observação, contendo o que se observou durante as aulas; plano de aula e material didático utilizado nas aulas práticas lecionadas na própria instituição de ensino(Estágio de Participação); ficha de avaliação das aulas lecionadas nas escolas de ensino formal e relatório de conclusão, onde o acadêmico relatava suas conclusões pessoais quanto ao estágio supervisionado.

No relatório de observação, o estagiário do curso de licenciatura relatava todas as atividades que o professor de Língua Inglesa solicitou que fossem

realizadas durante sua aula, e o estagiário registrava ainda suas conclusões pessoais quanto a aula, o comportamento do professor e da própria classe.

O plano de aula era composto pelos objetivos da aula, o novo vocabulário e a nova estrutura gramatical a ser ensinada, os principais estágios ou passos de cada atividade e a bibliografia utilizada no preparo da aula.

A ficha de avaliação das aulas de estágio compunha-se de diversos questionamentos sobre aula dada e nela o acadêmico registrava como resposta para cada item “sim” ou “não”. As perguntas abordavam os seguintes tópicos: quanto aos objetivos da aula perguntava-se se os mesmos estavam de acordo com o nível dos alunos e dentro do tempo estipulado para a aula; quanto ao conteúdo questionava-se se o mesmo estava de acordo com o nível dos alunos e relacionado com os conhecimentos anteriores dos mesmos; sobre a apresentação perguntava-se se a mesma foi ativa e criativa; a respeito da exposição questionava-se quanto ao uso correto do quadro-de-giz e a legibilidade da letra; quanto ao material didático utilizado perguntava-se se o mesmo foi utilizado de acordo com o(s) objetivo(s) da aula; sobre a relação professor – aluno abordavam-se questões sobre a escrita, leitura, forma de expressão, aparência, domínio da turma e a criatividade no trato de situações difíceis; no que diz respeito a motivação indagava-se sobre a motivação dos alunos em classe para a realização dos exercícios e tarefas propostos e o último item do questionário relatava se o objetivo da aula foi alcançado e as técnicas de avaliação utilizadas pelos alunos.

Compunha ainda o relatório de estágio, uma ficha de auto-avaliação da aula lecionada pelo acadêmico. Esta ficha continha as seguintes perguntas: qual o principal objetivo da aula?; Como você planejou sua aula para que a mesma alcançasse os objetivos propostos? Os objetivos foram atingidos? Quais mudanças

você efetuará ao preparar uma próxima aula? Os alunos compreenderam o objetivo da aula?

Finalmente, no relatório de conclusão, o aluno do curso de licenciatura registrava todas as suas impressões e resultados a respeito do estágio supervisionado.

Com o objetivo de oferecer ao leitor uma maior compreensão, apresentam-se, na seção anexo IV deste trabalho, as ementas de algumas disciplinas que compõem as matrizes curriculares utilizadas neste estudo e que, acreditamos compõem o referencial teórico e pedagógico fundamental para a formação do professor de Língua Inglesa. As disciplinas escolhidas foram classificadas em Disciplinas de conteúdo específico e Disciplinas de formação pedagógica e apresentam-se assim divididas: Disciplinas de Conteúdos Específicos: Língua Inglesa, Lingüística, Literatura Inglesa, Literatura Norte-Americana, Análise do discurso e Didática. Disciplinas de Formação Pedagógica: Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado. As ementas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – 2005.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho apresenta como objetivo investigar o processo de formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas, tendo como foco principal o impacto das disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas de formação pedagógica na formação do futuro professor de Língua Inglesa. Trata-se de um estudo qualitativo.

De acordo com Bodgan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que configuram este tipo de estudo:

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para os mesmos autores, a pesquisa qualitativa, também nominada de naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Será utilizada ainda a análise documental que se constitui numa técnica valiosa de dados qualitativos, vindo a complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. Entre os dados coletados incluem-se leis, regulamentos, normas, pareceres, relatórios, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Segundo Ludke e André (1986) o uso de documentos na pesquisa ou avaliação educacional, apresentam uma série de vantagens: constituem uma fonte estável e rica que persistem ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes servindo de base a diferentes estudos.

Outra vantagem citada pelas autoras é o baixo custo quanto ao uso de documentos, exigindo do pesquisador apenas investimento de tempo e atenção para selecionar e analisar os dados mais relevantes. Os documentos são ainda uma fonte não – reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com o sujeito pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

A pesquisa documental permitirá ainda que o pesquisador estude o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, pois como documento inclui-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, relatórios, etc.

No caso deste estudo, foram analisadas: Leis, Decretos e Pareceres que estabelecem as diretrizes para a formação de Professores no período de 1971 a 2001, Projeto Político Pedagógico e Matrizes curriculares da Instituição de ensino superior pesquisada no período de 1997 a 2005.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Segundo Ludke e André (1988) a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas de coleta de dados é que ela a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. A entrevista permite ainda o aprofundamento de pontos que levantados, utilizando-se outras técnicas, poderiam tornar-se superficiais. (LUDKE E ANDRE, 1986, p. 34).

Na opinião das autoras, a entrevista permite ainda correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam extremamente eficaz na obtenção das informações desejadas. O trabalho utilizará a entrevista do tipo semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que se façam as adaptações necessárias.

Para dar conta da correta coleta de dados, é viável a utilização de um roteiro que guie, que direcione a entrevista quanto aos assuntos a serem abordados. Segundo Ludke e Andre, esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre aos assuntos, respeitando o sentido de seu encadeamento (1986, p. 36).

A qualidade da entrevista dependerá de uma série de fatores e cuidados a serem tomados pelo pesquisador. Não há receitas prontas, a observação aliada a honestidade e atenção do condutor levarão a uma boa entrevista. De acordo com Ludke e Andre (1986),

O entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a captação e validação do que foi efetivamente dito....É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (p. 36).

Um dos aspectos mais importantes da entrevista relaciona-se à maneira de registrá-la. Segundo Moreira e Caleffe (2006), o pesquisador pode considerar três possibilidades: a) utilizar o gravador durante toda a entrevista; b) fazer anotações à medida que a entrevista se desenvolve; c) fazer anotações dos principais aspectos após o término da entrevista.(p. 181).

Para a realização deste trabalho optou-se pela entrevista gravada. O uso do gravador na entrevista produz um registro mais completo da conversação. Contudo Moreira e Caleffe (2006) alertam que o pesquisador precisa reconhecer certas conseqüências do uso do gravador. Os efeitos variam dependendo de como o entrevistado reage à presença do gravador e de como o entrevistador se relaciona com o entrevistado. (p. 182).

Para André e Ludke (1986) a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. (p. 37).

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado, neste caso, a entrevista, fez- uso de um roteiro de entrevista. O roteiro apresentou perguntas abertas com o objetivo dessa abordagem produzir respostas francas e abertas por parte dos sujeitos investigados.

A seguir apresentam-se as questões utilizadas como roteiro para a realização das entrevistas.

Ao elaboramos as questões 1 e 2 pretendíamos obter informações quanto ao tempo de experiência do professor no ensino regular na rede pública bem como na rede particular.

Questão 1: A quanto tempo você leciona inglês na rede publica?

Questão 2: Lecionou na rede particular ou só na pública?

A terceira questão procurou investigar as razões pelas quais o acadêmico buscou o curso de licenciatura em Letras – anglo, quais eram suas expectativas ao iniciar o curso e se elas foram alcançadas .

*Questão 3: Quais eram suas expectativas ao iniciar o curso de letras?
Tais expectativas foram alcançadas?*

A questão quatro procurava averiguar se a fundamentação teórica recebida no curso foi suficiente para a formação do futuro professor. Como fundamentação teórica entende-se os conteúdos teóricos abordados nas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso.

Questão 4: Você acha que a fundamentação teórica que recebeu na graduação foi suficiente para sua formação profissional ?

As questões 5 e 6 buscaram apurar a contribuição das disciplinas de formação pedagógica e as disciplinas de conteúdo específico na formação do professor. Consideram-se disciplinas de formação pedagógica, aquelas que se relacionam com a prática pedagógica do professor: a Didática Geral e a Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. As disciplinas de conteúdo específico são aquelas que tem relação com a fundamentação teórica para o ensino do idioma: a Língua Inglesa, a Lingüística e as Literaturas Inglesa e Norte-Americana. Os itens 5 e 6 indagavam ainda a respeito dos conhecimentos que, segundo os professores, não foram contemplados na grade curricular do curso.

Questão 5: Na sua opinião, quais disciplinas contribuíram mais para sua formação as específicas ou as pedagógicas ? Justifique.

Questão 6: Que conhecimentos gostaria de ter recebido durante sua formação que não foram contemplados na grade curricular ?

A questão 7 abordou a questão da formação continuada.

Questão 7: Depois de formado você sentiu necessidade de fazer algum aprimoramento profissional? Em caso positivo, de que forma você buscou isto?

A questão 8 buscava obter informações a respeito da consciência do professor sobre quais características o bom professor de Língua Inglesa deve apresentar.

Questão 8: Na sua concepção o que é ser um bom professor de Língua inglesa ?

A questão 9 abordou a questão do estágio supervisionado e procurou apurar quais eram as expectativas e o entendimento desta disciplina por parte do aluno e como ela foi realizada no curso de graduação.

Questão 9: Quais eram suas expectativas em relação ao estágio supervisionado? Como ele foi conduzido e orientado no seu curso?

A questão 10 tinha por objetivo apurar de que forma a disciplina de estágio supervisionado era avaliada e como os resultados dessa avaliação eram utilizados. Esta disciplina é considerada como pedagógica neste trabalho.

Questão 10: Ao termino do estágio supervisionado, era apresentado algum trabalho ou relatório ao professor da disciplina ? Em caso positivo, havia uma discussão entre os colegas da turma e qual era o objetivo desse debate ? Você sabe se os resultados dessa discussão eram apresentados ao departamento do curso para análises e estudos?

A questão 11 buscava demonstrar os pontos positivos (fortes) e os pontos negativos (fracos) do curso de letras.

Questão 11: Destaque os pontos fortes e os pontos fracos de seu curso.

A questão 12 e última do questionário – roteiro da entrevista visava apurar o entendimento e consciência do acadêmico no que diz respeito ao perfil do professor de Língua Inglesa na atualidade.

Questão 12: No seu entendimento qual o perfil do professor de Língua Inglesa hoje?

No intuito de elucidar a questão metodológica, apresentam-se os números de alunos formados pela instituição de ensino superior pesquisada. No período de 2000 a 2008, graduaram-se na instituição 149 alunos que se apresentam assim divididos:

2000, 13 alunos; 2001, 07 alunos; 2002, 18 alunos; 2003, 14 alunos; 2004, 16 alunos; 2005, 12 alunos; 2006, 17 alunos; 2007, 22 alunos e 2008, 30 alunos.

Esta pesquisa de campo foi realizada com professores que lecionam em escolas do ensino regular da rede pública e particular na cidade de Paranaguá. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas utilizando-se a técnica de gravação. Foram entrevistados 18 (dezoito) professores que se formaram no curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas na instituição de ensino superior pesquisada no período de 2000 a 2008.

Os professores entrevistados apresentam-se assim divididos: 14 (quatorze) professores lecionam em escolas da rede pública e 04 (quatro) deles atuam na rede particular de ensino.

4.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO FORMADOS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA

Para que os objetivos da pesquisa fossem cumpridos selecionou-se para as entrevistas os alunos que concluíram o curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas no período de 2000 a 2008 e que lecionam nas escolas da rede pública e particular do ensino regular. A delimitação temporal definiu-se devido as matrizes curriculares que norteavam o curso de licenciatura em Letras – Anglo no período estipulado para a pesquisa. A primeira matriz curricular vigorou durante os anos de 1997 a 2004. A segunda matriz curricular norteia o curso a partir do ano de 2005 até a atualidade. Ambas as matrizes curriculares podem ser consultadas nos anexos I e II deste trabalho.

O primeiro grupo de alunos entrevistados, denominado daqui em diante de Grupo 1, constituiu-se por 11 professores que se graduaram durante os anos de 2000 a 2004 de acordo com a primeira matriz curricular – 1997 a 2004. O número de formados pode ser apresentado através da seguinte divisão: 2000, 02 formados; 2002, 05 formados; 2003, 02 formados e 2004, 02 formados.

O segundo grupo de professores entrevistados, dominados doravante de Grupo 2, constituiu-se por 07 alunos que se graduaram durante os anos de 2007 a 2008 de acordo com segunda matriz curricular que desde o ano de 2005 é utilizada para regulamentar o curso de licenciatura em letras e respectivas literaturas na instituição de ensino pesquisada. O número de formados pode ser assim dividido : 2007 , 05 alunos graduaram-se e em 2008, o número de graduados foi de 02 alunos. Para manter-se o anonimato dos professores entrevistados, os mesmos serão nomeados como Professor Entrevistado 1, 2, 3, 4 e assim sucessivamente até

o número 18 e serão indicados adiante através das siglas: PE1, PE2, PE3 , PE 4 até PE 18.

A análise das entrevistas seguiu a seguinte metodologia: no primeiro momento apresentaram-se e discutiram-se as questões aplicadas no roteiro de entrevista e os dados obtidos em cada uma delas, a seguir, utilizando-se do mesmo roteiro, determinaram-se e analisaram-se as categorias que foram selecionadas tomando-se como base os resultados das narrativas dos professores entrevistados. Embasaram a análise alguns teóricos, dentre eles, Candau (1999, 1987), Pereira (2000), Nóvoa (1995, 1997), Romanowski (2007) que se dedicam a pesquisa do tema formação do professor.

Abaixo apresentam-se as categorias selecionadas:

CATEGORIA	DADOS RELEVANTES
Experiência no magistério	Tempo de atuação em sala de aula
Interesse pelo do magistério	Desvalorização da profissão docente
Formação teórica recebida	Limitada e em discordância com a realidade, lacunas nos conteúdos ministrados durante o curso especialmente nas disciplinas de Didática, Língua Inglesa e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.
Formação continuada	Consciência de sua importância
Perfil do bom professor	Dominar a Língua Inglesa e a metodologia de ensino, ter bom senso,

	conquistar e motivar os alunos, fazer uso das tecnologias, ser pesquisador e incentivar os alunos a pesquisa, ser dinâmico, motivado e atualizado.
Estágio supervisionado	Não utilização das aulas de observação e prática de ensino para a produção de conhecimento do campo de sala de aula.
Pontos fracos do curso de licenciatura	Estrutura limitada da biblioteca, falta de um laboratório de Língua, falta de disciplinas atuais, tais quais libras, educação especial e lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, avaliação que visa a reprodução dos conteúdos ensinados.

A primeira pergunta do roteiro visava apurar há quanto tempo os egressos atuam como professor na rede pública e/ou particular de ensino.

GRUPO 1

Os dados apurados podem ser assim tabulados de acordo com o tempo de serviço dos professores entrevistados: 03 anos, 01 professor; 04 anos, 01 professor; 05 anos; 05 professores; 06 anos, 02 professores; 10 anos, 01 professor, 15 anos, 01 professor.

GRUPO 2

De acordo com os professores entrevistados do grupo 2: 03 dos professores atuam há pelo menos um ano (PE 15, PE 16, PE 17). Outros 03 professores (PE 12, PE 13, PE 18) atuam há 03 anos e 01 professor (PE 14) leciona há 02 anos. Alguns destes professores, num total de 05 lecionam ou lecionaram também na rede de ensino particular.

Segundo as narrativas dos professores, todos os entrevistados têm experiência no magistério. Os períodos de atuação variam de 03 a 10 anos e o professor que apresentou maior tempo de atuação leciona na rede particular de ensino há 15 anos. Cinquenta por cento dos entrevistados possuem 05 anos de experiência de ensino.

O termo **experiência** no que se refere ao **tempo de atuação** na carreira do magistério foi muito enfatizado pelos professores entrevistados que mostraram valorizar esse tempo de sala de aula como algo importante para a construção de suas profissões. A medida em que o professor adquire experiência através da maior exposição em sala de aula, maior confiança, segurança e credibilidade esse profissional passa a possuir. A experiência poderá fazer com que o professor tenha condições de refletir e transformar sua prática pedagógica, se necessário, para que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem venham a ser alcançados.

Segundo Cunha (2001), o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida da escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico – sociais (p. 39 - 40).

Os saberes adquiridos pela experiência profissional e que constituem-se fundamento para a competência profissional, são adquiridos pela prática e validados por ela. Pode-se citar como exemplo os casos em que existem atritos ou discordância no que se refere a certa prática pedagógica. É comum ouvir dos professores que atuam há vários anos e valem-se de sua larga experiência, discursos tais quais: “ Leciono há tantos anos”. Tal atitude torna os anos de experiência uma legitimação para a prática pedagógica, que segundo esses professores são consideradas, quase sempre, perfeita.

Sabe-se que os anos de prática é algo bastante valorizado pela comunidade docente e que os anos de experiência levam os professores a desenvolver saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Não é incomum que professores com vários anos de experiência respondam a certos questionamentos quanto a sua prática pedagógica com a seguinte pergunta: “Você sabe há quanto tempo eu leciono?” ou “Quem é você, um iniciante, para questionar o meu trabalho em sala de aula?”

Segundo Tardif (2006) , esses saberes brotam da experiência do professor e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p. 39).

Ainda para o autor,

A dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estrutura da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção de saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (2006, p. 107-108).

Tardif (2006) ainda aponta que, a própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo como um processo de aquisição de um certo domínio de trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (2006, p. 108-109).

Para que se possa melhor entender os saberes experiências ou práticos apresentam-se a seguir suas principais características, segundo a visão de Tardif (2006):

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência; é um saber prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, aberto, poroso, permeável, , pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho; como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado (p. 109-110).

No entanto, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1997, p. 24). Portanto a formação dos professores pode dar um passo além do obtido com o tempo de serviço.

O professor é uma pessoa. Então é extremamente importante encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores apropriem-se dos seus processos de formação. Para Nóvoa (1997), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática docente não são apenas instrumentais, todos eles compreendem situações problemáticas que obrigam o professor a tomar decisões em um campo de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas e, exigem resposta únicas. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico científico.

Na visão de Nóvoa, a mudança educacional depende, não apenas, dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (1997, p. 29).

Para o mesmo autor, citando McBride (1989),

o desafio, para a formação dos professores, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como um função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1997, p. 29).

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui produz-se uma profissão. De acordo com Nóvoa,

Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (1997 p. 26).

A formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua. Nóvoa, citando Elliot (1991), aponta que os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: contexto ocupacional, natureza do papel profissional, competência profissional, saber profissional, natureza da aprendizagem profissional, currículo e pedagogia (NÓVOA, 1997, p. 26).

A análise da evolução dos currículos da formação de professores revela-nos uma oscilação entre três pólos: o metodológico, com uma atenção especial às técnicas e aos instrumentos de ação; o disciplinar, centrado no conhecimento de uma dada área do saber e o pólo científico, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas, especialmente a psicologia (NÓVOA, 1997, p. 28).

Os professores tem de reencontrar novos valores, que permitam atribuir um sentido maior à ação docente. Na opinião de Nóvoa, o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito a relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (1997, p. 29).

Os tempos são de mudança. A identidade e a prática do professor devem ser refeitas e a adesão de novos valores poderá facilitar o árduo caminho para a redução de toda a problemática e a realidade que hoje afetam a profissão docente.

A questão seguinte perguntava sobre as expectativas dos acadêmicos ao iniciar o curso de licenciatura.

GRUPO 1

Os dados apresentados demonstram que: 04, entre os 11 entrevistados, iniciaram o curso de licenciatura com a expectativa de aprender, desenvolver ou aprofundar os conhecimentos de Língua Inglesa e não propriamente com a intenção de lecionar (PE 1, PE 2, PE 3, PE 6); 03 deles tinham a expectativa de lecionar e esperavam aprender a como ensinar, quais abordagens utilizar, aprender sobre a Língua Inglesa, estavam focados em realmente atuar como professores (PE 4, PE 8, PE 10).; 02 deles não tinham nenhuma expectativa quando iniciaram o curso (PE 7, PE 9); 01 deles tinha a intenção de apenas obter o nível de terceiro grau (PE 5) e 01 deles (PE 11) fez o curso por falta de opção, pois gostava de Língua Inglesa mas gostaria de graduar-se em Turismo, porém a cidade não oferecia o curso naquela época.

Pode-se observar, através das narrativas, que um número de 03 dos acadêmicos que ingressaram no curso tinham a intenção de atuar como professores. Podemos destacar aqui outra categoria de análise: **interesse pelo magistério.**

A profissão de professor desgastou-se ao passar dos anos devido a vários fatores e aspectos negativos que envolvem o dia a dia desse profissional da educação. Dentre os fatores negativos sempre presentes no próprio discurso dos professores de Língua Inglesa estão: a falta de material didático, a falta de interesse dos próprios alunos, o número de alunos em sala de aula e a carga horária reduzida de apenas duas aulas semanais.

De acordo com Celani (2006), a profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é inválida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Cabe aqui lembrar que, na falta de professores de Línguas, qualquer professor de outra área pode substituí-lo no ensino da disciplina.

Para muitos professores de outras áreas, a disciplina de Língua Inglesa não é tão importante quanto as disciplinas, por exemplo, de Português e Matemática. O discurso de que : “Eles não aprendem nem o Português, quanto mais o Inglês” reforça ainda mais o descrédito da disciplina.

Na visão de Celani (2006) não se cogita dar melhor formação e condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que, muitas vezes, os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. (p.33).

E no que se refere ao curso de Licenciatura em Letras, existe ainda o que Demo (2002) chama de seleção negativa, ou seja a tendência de entrada na profissão de pessoas com o desempenho acadêmico inferior e que se contentam com uma formação menos exigente (p. 80).

As respostas decorrentes das entrevistas ilustram e legitimam a afirmação do autor, conforme registradas a seguir:

Bom, a princípio eu resolvi fazer o curso de letras porque eu já vinha de uma formação, já fazia um curso particular de inglês, né, e trabalhava em agência marítima e busquei então esse aprimoramento, eu falei, bom vou fazer a faculdade né, a princípio não com a intenção de dar aula, só prá desenvolver um pouco mais o inglês. Depois fui pegando o gosto e resolvi lecionar (PE 1).

...eu fui tentar letras mas não tinha expectativa nenhuma, não sabia o que ia encontrar o que ia fazer , não tinha feito magistério , então eu não tinha expectativa nenhuma, eu pensei vou fazer a faculdade só para ter uma graduação (PE 9).

A principio não havia a faculdade que eu gostaria de fazer , eu fiz essa faculdade de letras só pensando em ter o 3º grau mesmo e não tinha nenhuma expectativa, eu gostava de letras, gostava de línguas, por isso fiz a faculdade (PE 5).

Na verdade, foi falta de opção. Eu gostaria de fazer faculdade de Turismo, ir para Curitiba e tudo mais. Por falta de opção eu escolhi Inglês, letras anglo porque eu gostava muito de Língua Inglesa .Eu queria aperfeiçoar meu Inglês, já fazia curso e queria trabalhar com isso (PE 11).

Esta ‘seleção negativa’ como aponta Demo (2002), pode influenciar negativamente toda a formação do professor. Após formado e,por falta de alternativas de trabalho, ele ingressa na carreira do magistério, pois o diploma obtido na faculdade lhe confere este direito.

GRUPO 2

Apurou-se que 03 desses professores optaram pelo curso devido ao gosto que tinham pela Língua Inglesa (PE 12, PE 13, 17).

... enfim fui motivado de maneira extremamente muito forte a gostar da Língua Inglesa. (PE 12).

Eu também gostava muito de Inglês e eu achei assim que na faculdade eu podia me especializar bastante em Inglês, ia aprender falar bem melhor e na verdade conseguir um nível superior de Inglês, essa era minha expectativa. (PE 13).

... eu sabia que era um curso [de língua Inglesa] que eu gosto muito, mas não tinha idéia do que me esperava. (PE 17).

Aprender bem a falar Língua Inglesa, a gramática, a literatura, ser um “expert” foi a expectativa de 01 dos entrevistados (PE 16).

Bom eu acho que eu era jovem assim - eu achava que iria entrar numa faculdade toda feliz da vida porque entrei na faculdade , eu achei que ia sair assim expert em língua inglesa e língua portuguesa, eu achei que ia aprender tudo , eu achei que ia sair uma gramática ambulante de lá (PE 16).

O trabalho comercial junto às agências marítimas e operações portuárias, foi também citado como expectativa por 03 dos entrevistados (PE 14, PE 15, PE 18) que afirmaram não ter, pelo menos no início do curso, interesse em atuar no magistério.

... a disciplina de Língua Inglesa eu optei mais devido a uma visão mais comercial, o campo , vai se abrir mais campo na área de trabalho. Minha expectativa era alcançar um conhecimento muito grande na área de gramática, na área de literatura...

... a Língua Inglesa como eu falei foi uma parte mais comercial, para que se abrisse mais um leque de opções, um leque de profissões também que hoje é muito importante a Língua Inglesa para o mercado de trabalho (PE 14).

Na verdade quando eu iniciei o curso de letras eu não tinha necessariamente a intenção de ser professor , na verdade era apenas a graduação e trabalhar em qualquer outro ramo que não fosse área da educação , mas eu tomei gosto a partir do 2º ano aí eu me interessei pela profissão e quando eu saí no 4º ano quando me formei já tinha interesse em dar aula(PE 15).

No começo não era dar aulas. Eu iniciei o curso de letras para trabalhar com agência marítima, nas aí acabei começando nas aulas, a gostar, a me interessar e acabei indo para dar aulas, para lecionar (PE 18).

Observa-se, através das narrativas que, apesar de estarem iniciando um curso de licenciatura, que tem como objetivo habilitar o acadêmico para a carreira do magistério na área de Língua Estrangeira Moderna, no caso, a Língua Inglesa, a maioria dos alunos iniciantes tem seu foco no aprender com profundidade o idioma e, o ato de lecionar ou tornar-se um profissional do ensino de língua parece não ser importante para os alunos, ao menos ao iniciar o curso de licenciatura. Poucos foram os entrevistados que afirmaram ter a expectativa ou o interesse em lecionar claramente definido ao ingressar no curso superior. Os termos que mais se destacaram aqui foram: **o gosto pela Língua Inglesa e o interesse em aprender o idioma com profundidade.**

Os entrevistados apontaram também outros motivos que os levaram a iniciar o curso de Letras – Anglo, dentre estes podemos citar: o aprimoramento ou aprofundamento do conhecimento no idioma; a possibilidade de utilizar a Língua

Inglesa em outras áreas profissionais, tais quais importação e exportação, que são largamente ofertadas na cidade onde a instituição de ensino pesquisa localiza-se, por se tratar de uma região portuária; o gosto pela Língua Inglesa foram os aspectos mais relevantes nas entrevistas.

Sabe-se que a problemática da desvalorização da carreira do magistério é assunto bastante antigo e complexo e tem sido discutido amplamente dentro das comunidades acadêmicas. No intuito de elucidar um pouco mais esta questão apresentam-se abaixo discussões sobre a desvalorização da carreira docente, tomando-se como base alguns teóricos que se dedicam a pesquisa do tema.

Ao analisar-se a questão docente, pode-se levar em conta duas problemáticas centrais: a desvalorização e a descaracterização do magistério como profissão. De acordo com Balzan (1985), a introdução do tecnicismo na área educacional e o processo de desvalorização, que se expressa na progressiva queda de salários reais dos professores, são responsáveis pela sobrecarga de suas atividades e conseqüente a queda da qualidade profissional.

Não é novidade nos dias atuais que os jovens não queiram mais ingressar na carreira do magistério. Fatores tais quais: os baixos salários, a carga horária que se trabalha, no intuito de se obter melhores salários, para que se possa desfrutar de uma vida com melhor qualidade, contribuíram para afastar os alunos dos cursos de licenciatura em Letras - Anglo da carreira docente.

Os relatos dos professores entrevistados confirmam essa realidade, pois sendo a localidade onde a pesquisa foi realizada, uma cidade portuária, a maioria dos alunos buscam o curso de Letras com o objetivo de aprender ou de aperfeiçoar o conhecimento da Língua Inglesa para então buscar uma oportunidade nas áreas

de importação, exportação e comércio exterior oferecidas pelas diversas agências marítimas que operam na localidade.

Na opinião de Franco (1985), a desvalorização do papel docente se realiza na própria escola e na agência formadora, como também a nível geral da sociedade. A desvalorização do professor faz parte de um amplo processo que envolve pessoas, instituições e se manifesta em situações específicas. São identificados como agentes de desvalorização: os empregadores, os coordenadores, os próprios colegas de trabalho e até os alunos, “platéia desrespeitosa”, sempre disposta a desafiá-lo, criticá-lo, apanhá-lo nas suas falhas e deficiências, chegando ao cúmulo da “*agressão física e até assassinatos*” como exposto amplamente pelos meios de comunicação (grifo nosso).

Levando-se em consideração esses fatores negativos, não é difícil entender a razão pela qual poucos pretendem ingressar nesta carreira. De acordo com Gomes (1984), as características das escolas favorecem determinadas pessoas a se encaminharem para o magistério, dentre elas, destacam-se as de sexo feminino e as de origem economicamente baixa.

Em relação à feminilização do magistério, Campos (1983) afirma que, a falta de prestígio social da profissão, em geral, deu origem ao fenômeno da feminilização, que pode se mostrar mais acentuado, se, paralelamente à falta de prestígio, existirem baixos níveis salariais e se dominarem dentro da estrutura social valores e padrões tradicionais de comportamento em relação à mulher.

O processo de feminilização do magistério ficou evidenciado na seleção dos profissionais selecionados para a entrevista deste trabalho, dos 18 professores entrevistados, apenas 04 são do sexo masculino.

Para Gomes (1984), o magistério como ocupação encontra-se num estágio pouco desenvolvido, onde os recursos pessoais do professor e a experiência acumulada são a base das atividades escolares.

Ainda para o autor,

As perspectivas de ascensão social do magistério, a curto prazo, não parecem ser das melhores, uma vez que, para transforma-se numa profissão de alto prestígio, seria necessário ter um campo de conhecimento mais complexo e consistente, alto grau de profissionalismo por parte de seus membros e “fortes laços” entre os profissionais. Tais características não estão entre as mais marcantes do magistério (GOMES, 1984).

De acordo com Paiva (1985), as conseqüências da desvalorização e descaracterização do professor conduzem a um clima de insatisfação e descompromisso em relação à educação.

Gomes (1984) entende que, as implicações dos problemas enfrentados pelo magistério como profissão terminam por conduzir à conclusão de que: não é muito proveitoso investir no magistério, nem permanecer muito tempo nele; daí a sua alta mobilidade, o enfraquecimento do grupo de colegas e a depreciação do “status” do docente.

Os teóricos citados corroboram com o que se apurou nas entrevistas com os egressos do curso de licenciatura no que se refere ao não interesse em ingressar na carreira do magistério.

Perguntados se a fundamentação teórica recebida no curso de graduação foi suficiente para a formação profissional, temos:

GRUPO 1

Segundo depoimento de todos os entrevistados a fundamentação teórica foi insuficiente. Muitos apontaram falhas na grade curricular e outros na atuação dos professores do curso.

Na opinião de 06 dos professores entrevistados (PE 1, PE 2, PE 3, PE 5, PE 8, PE 10) a fundamentação teórica recebida não acrescentou muito e afirmaram que receberam apenas uma base teórica, que faltou muita coisa, que tiveram que buscar depois de formados.

Olha creio que foi uma base, né, muita coisa do que eu aprendi eu busquei fora. A gente teve uma base – assim tudo né – eu tive professores bons realmente que davam aquele apoio prá gente, mas muita coisa depois ao começar a desenvolver minhas aulas assim eu fui aprendendo mais e fui buscando, pesquisando, me inteirando – vendo novas formas, novo material ... (PE 1)

Eu acho que faltou um pouquinho assim, na parte de... como dizer... o inglês mesmo. O inglês foi muito trabalhado gramaticalmente, faltou a parte histórica... porque na faculdade isso não teve. Foi só Língua Inglesa direcionada à gramática, a formação textual, a estrutura do texto... essas coisas assim.(PE 2).

Não.(PE 3).

Totalmente não, eu acredito que faltaram muitas coisas(PE 5).

Eu fiquei bastante frustrada com a faculdade (PE 8).

Não, de maneira nenhuma. Não, a fundamentação teórica não foi suficiente pra minha formação justamente porque eu acredito que a grade do meu curso foi bem reduzida, foi bem exprimida, não foi significativa pra minha atuação, que eu tenho hoje, por exemplo, com o ensino médio. Pouca coisa eu consegui assim trazer pra minha prática, trazer para sala de aula. Eu sinto que faltou muita coisa pra mim, pra minha formação, durante os quatro anos que eu fiquei na faculdade. Não tive realmente tudo o que eu deveria ter tido pra minha formação. (PE 10).

Porém outros 04 professores (PE 4, PE 6, PE 7, PE 9) demonstraram consciência de que o curso de licenciatura é uma formação inicial que oferece a base, mas que o professor deve se aprofundar nos estudos e que a própria experiência acrescenta saberes.

Não. Eu acho que não. Eu tenho certeza que não.
Uma que o professor sempre tem que ta buscando coisas novas (PE 4).

Na graduação eu achei que faltaram algumas coisas sim, com certeza. Acho que o que melhorou pra mim foi a minha pós-graduação. Isso melhorou mais essa parte de fundamentação teórica. (PE 6)

Eu acredito que não, mesmo porque em qualquer curso que você faça em uma faculdade, como eu disse, você vai ordenar um certo conhecimento, mas na prática dos anos de ensino é que você vai entender a extensão dessa responsabilidade (PE 7).

A fundamentação teórica foi boa, agora suficiente não, nós tivemos dois problemas, primeiro porque teve material que a gente foto copiou, preparou e não chegamos a ler e teve o problema de muita falta de professor, os professores faltavam muito, então a gente ficava naquela expectativa, esse assunto o que vai ser e acabava que a gente nem tinha porque o professor não ia dar aula, então suficiente não foi, foi bom mas eu acho que poderia ter ido muito mais além (PE 9).

GRUPO 2

As narrativas de 02 dos professores entrevistados (PE 13, PE14) demonstraram que a teoria foi ensinada de forma superficial, sem contextualização, havendo uma grande diferença entre a prática pedagógica ensinada no curso de formação e a sala de aula. As narrativas apontaram ainda que os professores tinham na fundamentação teórica o campo pedagógico, o “lecionar”, “dar aulas” propriamente dito. Os professores não vinculavam a fundamentação teórica a outras disciplinas como Língua Inglesa, Literaturas, etc.

Eu acredito que não, porque eu acho assim que foi bastante coisa assim, como eu posso dizer, que a gente não vivencia, e que a gente não utiliza. O que a gente realmente utiliza não foi nos passado. Eu acredito isso – foi muito pouco do que foi passado que eu posso utilizar hoje em dia (PE 13).

Não, infelizmente não. Eu acho que o curso, apesar de eu ter pego uma leva de professores muito bons, professores competentes, deixou muito a desejar nessa parte de formação profissional. Você cai numa sala de aula, onde você aprende, você vem com uma pequena base do curso, né, você praticamente ter que ser auto-didata. (PE 14)

Apenas um dos entrevistados (PE 17) afirmou que a fundamentação teórica recebida foi suficiente, mas o mesmo foi consciente de que a teoria e a prática eram diferenciadas. 01 dos professores citou que foi necessário buscar maiores subsídios no curso de pós – graduação.

...ajuda bastante mas não é tudo porque na verdade a pratica é bem diferente da teoria , na pratica você dar aula é completamente diferente . É assim você está na escola ali na faculdade você esta tendo suas aulas , você aprende muita coisa mas quando você vai ser o professor , você vai dar aula você tem que ir atrás de muita coisa , é completamente diferente você dar aula e você ser um estudante tem muita diferença. E, tem coisas até mesmo que não é tudo que você aprende que vai usar e nem tudo o que você vai usar você aprendeu ali, então tem uma boa diferença sim.(PE 17).

Não. Na verdade eu não tive quase fundamentação teórica. Eu não entendia nada de metodologia, nada nós aprendemos na graduação. Tanto é que foi bem difícil no começo, eu tive que ir atrás de uma especialização porque só com a graduação eu não conseguiria dar aulas. (PE 18).

Conforme relato da maioria dos professores entrevistados a fundamentação teórica recebida durante o curso de licenciatura não foi suficiente para a formação profissional e muitos dos professores tiveram que buscar em outros cursos um aprofundamento do conhecimento e do embasamento teórico no campo pedagógico.

É claro que não cabe exclusivamente a instituição de ensino formadora a responsabilidade da formação completa do profissional da educação. Porém, ao ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, formadora de docentes, o acadêmico espera, pelo menos, receber uma base sólida dos conhecimentos e práticas necessárias ao início de sua profissão.

As narrativas mostraram ainda uma distância entre os conhecimentos recebidos e a realidade da prática da sala de aula. Observou-se ainda a consciência dos professores da importância da formação continuada e da busca de conhecimento e aprofundamento teórico, o que deve ocorrer ao longo do exercício da profissão.

Para Celani (2006),

Se o profissional de ensino, especificamente o de língua estrangeira, que queremos deve ser antes de mais nada um educador, isto significa que, partir da capacitação na área de especialização, no caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo (p. 33-34).

As narrativas apontaram ainda lacunas nos conteúdos ministrados durante o curso, especialmente no que se referia as disciplinas de Didática, Língua Inglesa, Metodologia do ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado. Ainda de acordo com os relatos dos egressos, as Disciplinas de Didática e de Metodologia do ensino de Língua Inglesa não contribuíram de forma positiva para a formação.

Observou-se através da pesquisa que, a grande maioria dos alunos vêem grande importância nas disciplinas de Didática e de Metodologia de ensino, uma vez que, a primeira, trata do fazer pedagógico e, a segunda, aponta os meios de como fazer, como aplicar essa saber pedagógico, a prática, em sala de aula.

Ao analisar-se o contexto da disciplina de Didática no curso de licenciatura deve-se lembrar que ela embora seja a disciplina de maior destaque uma vez que esta trata do “fazer educativo”, “da prática pedagógica”, porém, não é a única e exclusivamente responsável pela formação de professores.

Antes de abordarmos a questão da disciplina de Didática propriamente dita, gostaríamos de definir o seu papel. Na opinião de Luckesi (1999), o papel da didática destina-se a atingir um fim – “a formação do educador”. Então definir educador se faz necessário. Ainda para o autor, tentar definir educador seria contextualizá-lo na sua prática; evidentemente em sua prática desejável, pois existe uma prática que se exercita e que, certamente, não é a desejável (LUCKESI, 1999, p.26).

De forma genérica pode-se dizer que o educador é todo o ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados em uma interação contínua em todos os instantes de nossas vidas.

Tendo como foco o ato de ensinar, educador é o profissional que se dedica a atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo ou do grupamento humano. Para tanto realizamos um processo de aprendizagens estruturadas. Vencemos, no decorrer de alguns anos, currículos e programas, tendo em vista a nossa habilitação como profissionais a serem aceitos para o exercício de atividades sociais estabelecidas. (LUCKESI, 1999, p. 27).

Na opinião de Candau (1999), o papel da Didática na formação de educadores tem suscitado uma discussão intensa. A Didática como reflexão sistemática e busca de soluções para os problemas da prática pedagógica está colocada em questão (p.13). Entende-se que a didática é colocada como um mecanismo de preparação do educador. Porém, cabe aqui a seguinte pergunta: Será, que da forma como a Didática vem sendo ensinada e executada, auxilia o educando a se habilitar para as atividades que deverá desenvolver como professor?

A Didática apresenta como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, processo complexo no qual está sempre presente o relacionamento humano. De acordo com esta abordagem humanista a relação interpessoal é o centro do processo de ensinar e aprender. Sendo assim, esta abordagem leva a uma perspectiva subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Para a perspectiva humanista a Didática deve centrar-se no processo de aquisição de atitudes tais quais: calor, empatia, consideração positiva incondicional. Na visão dos professores entrevistados esta perspectiva foi deixada de lado no curso de licenciatura e apenas as questões técnicas de “como fazer”, o que fazer”, mesmo que limitadamente, tentou ser ensinado durante o curso.

Por outro lado, sabemos que os alunos esperam, ao ingressar no curso de licenciatura, que a graduação os ensine praticamente tudo o que necessitam para se tornar professores. A busca de “receitas prontas”, de como lecionar sempre agrada aos professores e é uma constante o interesse em manuais que contenham e ou ensinem o fazer pedagógico de forma clara e objetiva. A busca de técnicas prontas sempre foi uma busca por parte dos educadores.

De acordo com Candau (1999), quanto à dimensão técnica, a Didática refere-se ao processo de ensino e aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem (p. 15). Desta forma o núcleo de preocupações desta disciplina são: os objetivos educacionais, a seleção dos conteúdos, as estratégias e ensino e avaliação, ou seja, trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino a aprendizagem (CANDAU, 1999, p.15).

Neste sentido a Didática não tem como ponto de referência os problemas reais da prática pedagógica cotidiana, aqueles que os professores do ensino fundamental e médio enfrentam em seu dia a dia no chão da escola, tais quais: precárias condições econômicas das escolas e dos alunos, classes superlotadas, taxas significativas de evasão, conteúdos inadequados, péssimas condições de trabalho, etc.

Na visão de Candau,

Como a didática não fornece elementos significativos para análise da prática pedagógica real e o que ela propõe não tem nada que ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio que, quando muito, pertence ao mundo “dos sonhos”, das idealizações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real que não oferece as condições que tornariam possível a perspectiva didática proposta (1999, p. 21).

Esta é a opinião dos professores entrevistados, especialmente no que se refere a questão da teoria e prática. As aulas de Estágio Supervisionado não apresentavam vínculo algum, relação real nenhuma para que haja uma discussão produtiva que possa levar à reflexão para a formação de uma prática pedagógica efetiva.

De acordo com Candau (1999), a desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforma o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos, quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece inalterada.

O ensino da Didática passou a ser um ensino voltado para a aprendizagem dos modos de conseguir, do ponto de vista do “saber fazer”, que alguma coisa seja ensinada de maneira que o educando aprenda com maior facilidade e, por isso, mais rapidamente (LUCKESI, 1999, p. 30). A Didática passou a ser uma hipertrofia de modos de fazer, da discussão do “como” se chega a um determinado fim. Essa forma de como a didática se apresenta, traz como consequência um distanciamento da relação teoria e prática.

Na afirmação de Luckesi (1999),

Ela [a didática] é ensinada, dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de Pedagogia. Na prática do planejamento, execução e avaliação do ensino, superior ou médio, ela é apresentada como se fosse um conjunto de mecanismos assépticos e isolados de “como fazer” alguma coisa. Como se as técnicas fizessem sentido sem um suporte ideológico e de conteúdo científico. Mesmo existindo nos currículos disciplinas que discutam os fundamentos da prática educacional, na maior parte das vezes,

para não dizer sempre, ficam situadas como conteúdos a serem aprendidos isoladamente e não como posicionamentos a serem levados em consideração na prática diuturna do educador (p. 31).

Estes fatos apenas reforçam o que já se afirmou anteriormente: os professores, em sua maioria, buscam receitas e mais receitas de como fazer a educação, na expectativa de que, sabendo-se como fazer se chegará a algum resultado. Para que a didática possa assumir um papel significativo na formação dos professores, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem.

A disciplina de Didática desenvolvida atualmente nos cursos de formação de educadores apresenta uma característica marcante por seu conteúdo enfatizar uma preocupação de caráter estritamente prático. O conteúdo do ensino de Didática assume, assim, as características de um saber fazer atomizado, que, em nome de uma metodologia eficiente e eficaz, dilui a definição dos valores, propósitos e razões de projeto educativo mais substancial (RAYS, 1999, p. 46). Porém, essa prática tem nos mostrado resultados desoladores e precários, quando não, ilusórios.

Outra questão perturbadora é, a ausência, tanto nos livros, como no ensino de Didática, um espaço destinado à reflexão crítica a respeito da função da ação docente desenvolvidas em nossas salas de aula. Este fator tem levado os cursos de formação de professores a adotarem técnicas e recursos instrucionais provindos, em sua maioria, de países mais desenvolvidos que o Brasil. Sendo assim, essas técnicas e instruções são assimiladas sem a necessária compreensão prévia da ação Didática dentro do contexto relacional sala de aula e sociedade (RAYS, 1999, P. 46).

A busca de pressupostos teóricos para o ensino de Didática deve estar calçada numa estrutura teórica cuja decorrência metodológica não isole os fins pedagógicos dos fins sociais. Esta ligação fins-pedagógicos-fins-sociais deve ser implementada pela Didática tomando-se como ponto de referencia a realidade social onde o ensino está em desenvolvimento.

Para Rays (1999), a introdução de elementos que possam oferecer à teoria didática um conhecimento mais preciso das realidades educacionais e sociais será certamente um caminho possível para a superação de referenciais teóricos que impedem a Didática de refletir criticamente a realidade educacional em todas as suas dimensões (p. 48).

Para Luckesi (1999), a Didática deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjada em um projeto histórico, que não se fará somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (p. 34).

Se não buscarmos mudanças para o ensino da Didática, ela permanecerá no seu dilema atual, ou seja, continuará entre o precário e o ilusório, não atingindo sua finalidade real nos cursos de formação de professores.

Quanto a questão da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua, faz-se importante considerar que formação do professor de línguas envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, tais quais: o domínio da língua que se ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem acontecer em sala de aula.

Na visão de Leffa (2006), um aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores é a necessidade de se estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar (p. 334).

Para o autor, tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com a fundamentação teórica. Quanto a formação, esta tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo uma fusão entre o conhecimento recebido e o conhecimento experimental e ainda uma reflexão sobre estes dois tipos de conhecimento (LEFFA, 2006, p. 335).

Sendo assim, ao ingressar no curso de licenciatura os alunos esperam receber uma formação adequada e suficiente para o exercício do magistério. Porém, a formação do professor apresenta-se como um processo complexo que deve ser desenvolvido a longo prazo e em um movimento contínuo. Sabe-se que, em geral, os aprendizes esperam receber o conhecimento prático, soluções imediatas e “receitas prontas” de fácil aplicabilidade.

Apurou-se, através das entrevistas com os professores formados que a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa não atingiu estes objetivos. Entendemos como método algo prático, que nos mostra a maneira de agir, um caminho a seguir e, que deverá nos proporcionar o resultado esperado. Porém, da forma tal qual a disciplina foi trabalhada, sem vínculo e discussão com a prática pedagógica observada nos estágios e aplicadas, pelos próprios alunos, em sala de aula, tornou-se difícil obter os resultados significativos esperados pelos egressos.

Outrossim, cabe salientar que, isoladamente, a disciplina de Metodologia de Ensino não dará conta da formação do professor de Línguas. Um método de ensino, uma técnica de ensino é algo prático. Porém, a metodologia de ensino, envolve outras questões, tais quais, o próprio domínio da língua, as concepções de ensino, o uso de métodos e técnicas coerentes com estas concepções levando-se em conta a realidade na qual o processo de ensino ocorre.

Sendo assim, o atrelamento da disciplina de Metodologia de Ensino com as outras disciplinas da matriz curricular tais quais: Didática, Estágio Supervisionado se faz estritamente necessária para que os objetivos da formação sejam alcançados.

Outra questão de relevância apontada pela pesquisa, diz respeito a questão do ensino de Língua Inglesa no curso de licenciatura. A grande maioria dos entrevistados deixou claro que o aprendizado da gramática, ou seja, da estrutura da Língua Inglesa, não foi o suficiente para a formação teórica.

Aprender uma língua é saber também, mas não somente, sobre sua gramática e sua estrutura. Entretanto, para a grande maioria dos alunos de línguas estrangeiras, no Brasil, a aprendizagem de uma língua parece resumir-se aos aspectos de sua estrutura gramatical.

Essa crença é fruto da experiência educacional recebida por esses alunos. De acordo com Barcelos (2005), de um modo geral, a aula de Língua Inglesa é calçada apenas em exercícios gramaticais repetitivos que estimulam a “decoreba” de regras, não abrindo espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem (p. 166).

Ainda para a autora a crença como aprendizagem de línguas como aquisição de gramática leva os alunos a uma espécie de “preconceito lingüístico” que é reforçado e cristalizado no meio estudantil por frases tais quais: “não sei nem verbo em Português”; a gente nem sabe Português quanto mais Inglês”.

Por conseguinte, é claro que este mito é levado para as salas de aula dos cursos de licenciatura e faz com que, inseridos no processo de formação, os futuros professores, apresentem a preocupação apenas em saber muito bem, com profundidade a gramática da Língua que irão ensinar para seus alunos.

Se aprender uma língua, para esses alunos, significa saber a estrutura da língua em questão, as maiores dificuldades relatadas por eles, evidentemente, referem-se a gramática (BARCELOS, 2005, p. 166).

Ainda na concepção da mesa autora,

Eles [os alunos] demonstram preocupação em querer saber aspectos gramaticais e estruturais da língua, como preposições, regras, tempos verbais, advérbios e vocabulário. Eles demonstram ter uma visão multifacetada da língua, composta de partes que formam um grande quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo. Não se pode esquecer, entretanto, que essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação social (BARCELOS, 2005, p. 166).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira apresente uma proposta diferenciada., o que se percebe é que a própria formação do professor não os prepara conforme o que é apresentado ou sugerido pelo documento norteador. Em síntese, os objetivos para o ensino de Língua Estrangeira, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos.

Ainda conforme o documento,

Por outro lado, na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo. Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção (BRASIL, 1998, p. 66).

O documento ainda orienta que,

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de: identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico; vivenciar uma

experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo; reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo; construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna; construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo; ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados; utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 1998, p.66-67).

É importante salientar que o próprio documento apresenta em seu texto, conhecimento quanto as dificuldades para o cumprimento dos objetivos propostos.

Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem. Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola (BRASIL, 1998, p. 65).

Ainda ressalta o documento,

Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos (BRASIL, 1998, p. 66).

Sendo assim, observa-se, de acordo com as narrativas dos professores, que a forma tal qual a disciplina de Língua Inglesa foi conduzida no curso de licenciatura deixou lacunas no processo de formação do professor. Estas lacunas procuraram ser supridas através de cursos de pós – graduação, pois, praticamente todos os professores entrevistados foram conscientes quanto a importância da formação continuada.

No que se refere a quais **disciplinas contribuíram mais para a formação, as disciplinas de conteúdos específicos ou as disciplinas pedagógicas**, os dados apresentados foram:

GRUPO 1

Na opinião de 05 dos professores entrevistados, as disciplinas de conteúdos específicos contribuíram mais para sua formação (PE 1, PE 2, PE 3, PE 7, PE 10).

Olha, creio que as específicas. As específicas que foram o ponto X assim mesmo. As pedagógicas, as didáticas deram um auxílio assim, né. Mas eu acho que mais importante foram as [disciplinas] específicas (PE 1).

Com certeza as específicas, principalmente literatura inglesa e americana eu acho que ajudaram a gente a ter contato com a Língua Inglesa, mesmo assim aquele conhecimento todo, de tanto ler a gente aprendia muito, enquanto que as pedagógicas não tinha aquela prática, era só teoria mesmo. (PE 2).

[As específicas foram mais significantes] As pedagógicas eu acho que faltou muito , deixou muito a desejar(PE 3).

Eu acredito que as específicas. As específicas, porque como eu acho que já acrescentei, o professo, na minha opinião, aprende muito no dia a dia. Ele vai aprendendo muito no dia a dia, construindo conhecimento, vai pedindo a opinião de outros professores mais experientes e vai construindo a sua base, mas no meu caso era mas específicas mesmo.(PE 7).

Porém a parte pedagógica deixou bastante a desejar, hoje por exemplo eu tenho que fazer um plano de trabalho docente, um planejamento, isso não foi muito bem trabalhado naquela época, quando eu tava na universidade. Mas na específica sim, a contribuição foi boa (PE 10).

Porém, de acordo com 02 dos professores, a maior contribuição ocorreu com as disciplinas pedagógicas (PE 4, PE 6).

Agora as específicas - elas deixaram um pouquinho a desejar (PE 4).

As pedagógicas, não as específicas. As pedagógicas elas abriram o leque pra muitas áreas que as específicas [não] elas ficaram é ... é limitada seria (PE 6).

Conforme 03 dos professores, tanto as disciplinas de conteúdos específicos bem como as disciplinas pedagógicas, contribuíram para a formação, uma vez que as duas são importantes e uma complementa a outra (PE 5, PE 9, PE 11).

Eu acredito que as duas contribuíram, uma complementou a outra. (PE 5).

Eu acho que todos contribuíram alguma coisa, eu não posso dizer que não contribuíram nada (PE 9).

Para a formação ali eu acho que as duas são importantes. Para mim contribuiu bastante a parte específica, da Língua Inglesa, estudar a parte de literatura, da gramática, e que eu acho mais importante porque a pedagógica eu já tinha desde a época do magistério, eu tinha estudado no segundo grau – magistério – feito vários estágios... (PE 11).

GRUPO 2

Os resultados obtidos foram: para 03 dos entrevistados (PE 13, PE 16, PE 18) as disciplinas de conteúdos específicos contribuíram mais para sua formação.

Acredito que as específicas, porque as pedagógicas – eu tive poucas aulas das [disciplinas] pedagógicas, os professores não passaram nada de relevante, foi assim, os professores faltavam muito, ou então chegava assim e jogava alguma coisa... sabe aquela coisa coletiva... há esse texto eu dou todo o ano, sobre não sei o que... e daí jogava na sala de aula assim.. a gente fazia meio que em turma, de galera assim e acabava não tendo uma explicação – não trazia de nada novo pra gente a parte didática. Na verdade a didática ficou zero mesmo, não teve quase nada e as específicas que a gente pode aproveitar mais, que os professores realmente eram mais especialistas e eram assim mais dedicados também. Nas específicas geralmente os professores não faltavam, davam o conteúdo dentro de uma coerência, dentro de uma sequência lógica que a gente conseguia entender, conseguia acompanhar plenamente. (PE 13).

As que foram mais aproveitadas no curso foram as específicas. Se nós tivéssemos aulas melhores, mais dinâmicas, na parte pedagógica eu acho que teria contribuído muito mais. (PE 16)

As específicas. Em Inglês eu tive um excelente professor e nas disciplinas de literaturas estrangeiras também, então, me ajudaram na fluência com o idioma, conhecer melhor. Agora, na área pedagógica não. Na área de metodologia, nada de saber como lidar com aluno, o que você usar, o que você tem que fazer, alguma técnica, alguma questão de didática, nada disso foi apresentado prá gente.(PE 18).

Para 01 dos professores (PE 18) as disciplinas de Língua Inglesa , Literatura Inglesa e Literatura Norte – Americana foram as mais significativas.

As específicas. Em Inglês eu tive um excelente professor e nas disciplinas de literaturas estrangeiras também, então, me ajudaram na fluência com o idioma, conhecer melhor. Agora, na área pedagógica não. Na área de metodologia, nada de saber como lidar com aluno, o que você usar, o que você tem que fazer, alguma técnica, alguma questão de didática, nada disso foi apresentado prá gente. (PE 18).

Na opinião de outro professor (PE 16) as aulas da disciplinas pedagógicas não foram dinâmicas e proveitosas.

As que foram mais aproveitadas no curso foram as específicas. Se nós tivéssemos aulas melhores, mais dinâmicas, na parte pedagógica eu acho que teria contribuído muito mais. (PE 16)

Porém, de acordo com 02 dos entrevistados (PE 12, PE 14) as disciplinas pedagógicas contribuíram mais para a formação. Observou-se a relevância da disciplina de Didática, na opinião de 01 dos entrevistados (PE 17).

Eu acho que as disciplinas pedagógicas contribuíram bem mais . Por exemplo, a [disciplina de] estágio supervisionado da língua inglesa , eu achava interessante os debates que tinha porque o professor de estagio supervisionado [no curso de letras] trazia experiências... [ele explicava] não pode fazer assim , por exemplo fazer uma atividade muito auditiva , porque não começa com uma atividade visual , então na ação pedagógica estou mais preparado porque tive mais base. (PE 12).

As pedagógicas sem sombra de dúvidas. A metodologia do ensino da LI a metodologia da Língua Portuguesa, a psicologia, a filosofia, a sociologia, no entanto, foi a base, o começo, mas mesmo assim ajudaram bastante. As pedagógicas ajudaram bem mais do que as específicas. (PE 14)

A parte da didática , eu acho porque quando eu tive didática , as vezes não gostavam da professora quando dava aula porque era bem rígida por exemplo ela começou fazendo explicação lá na frente depois ela não nem que

a gente lesse a gente só levasse escrito alguns pontos , só que foi bom , porque eu comecei a aprender a me soltar , então foi importante pra mim a didática foi muito bom , na minha opinião foi bom , porque foi através da didática que eu comecei a desenvolver mais para o lado profissional mesmo , porque teoria ali com os livros , você ler, estudar, fazer suas provas é uma coisa, agora didática as coisas que ela fazia com a gente é coisa assim que eu aprendi a apresentação de aula . E também a desenvoltura na frente, com ela acabei me soltando mais , para mim foi ótimo a parte de didática foi a melhor. (PE 17).

Observa-se que, para a maior parte dos professores dos grupos 1 e 2, as disciplinas de conteúdos específicos contribuíram mais para a formação.

As disciplinas que compõe as áreas de Literatura – Literatura Inglesa e Literatura Americana, foram bastante destacadas pelos entrevistados como de grande valia para sua formação, contribuindo para a compreensão de textos, oralidade ou prática de exercícios da estrutura da Língua Inglesa.

Nota-se que poucos professores deram destaque à disciplina de Língua Inglesa propriamente dita, embora esta seja considerada a base do currículo do curso de Licenciatura em Letras – Anglo.

Para alguns professores a parte da Didática e Metodologia de Ensino da Língua Inglesa deixaram a desejar ou contribuíram de forma não muito significativa para sua formação. Apenas 1 dos professores (PE 17) afirmou que a disciplina de Didática foi interessante.

O que nos chama atenção neste ponto é o pouco destaque dado pelos entrevistados as disciplinas de conteúdos pedagógicos. Segundo a grande maioria elas pouco contribuíram para a formação. Observamos a questão da disciplina de **Didática** que foi citada como interessante por apenas um dos entrevistados. Este fato talvez deva-se a questão de como a disciplina era conduzida pelo professor ou professora. Sabe-se que a forma como a aula é conduzida pode influenciar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser salientado é a contribuição por parte das disciplinas de Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana para a formação dos professores. Nas aulas destas disciplinas não foram trabalhados apenas os conteúdos lingüísticos, mas também a compreensão e leitura profunda dos textos e propiciaram a ampliação da **cultura** e do conhecimento de mundo por parte dos alunos.

De acordo com Celani (2006,) na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, e o grande problema, é a brecha entre o discurso da Universidade e o cotidiano... (p.35). Ainda para a autora, só por meio da prática reflexiva o professor alcançará o domínio da complexidade e da imprevisibilidade que encontrará na sala de aula (2006, p 36).

A questão seguinte focava a **formação continuada** e perguntava se depois de formado os professores entrevistados sentiram a necessidade de fazer algum aprimoramento profissional e de que forma os mesmos buscaram isto.

GRUPO 1

As respostas assim de apresentaram: todos os 11 professores entrevistados afirmaram ter consciência da importância da formação continuada, porém nem todos tiveram ainda a oportunidade de dar continuidade a sua formação buscando um curso de pós – graduação.

Além dos cursos de pós – graduação alguns professores citaram que buscam o aprimoramento profissional também de outras formas, tais quais: participação em simpósios, seminários e cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEED, num total de 07 professores (PE 1, PE 4, PE 5, PE 6, PE 8, PE 10, PE 11).

... depois que eu comecei a dar aulas, aí é que eu fui procurar, fui fazer curso, eu fiz cursos específicos, esse ano ainda vou começar a fazer uma pós [graduação] que já era pra mim ter feito há muito tempo, só fiz cursos mesmo de extensão assim na área e esses cursos também do governo – aqueles – os encontros [grupos de estudo] (PE 1).

Claro, lógico, a gente necessita mesmo. Como eu já estou há dez anos na rede pública, o Estado, isso eu não posso reclamar, o Estado, ele sempre [oferece aos professores vários cursos] por ano, a gente tem vários cursos por ano, Então todos aqueles que eu posso me enfiar, eu to enfiada, eu to buscando, e agora eu to fazendo minha pós graduação, depois de muito tempo, sem folga e poder estudar, porque eu sempre trabalhei no sábado, agora eu tô fazendo a pós graduação e a gente tem que continuar (PE 4).

Eu já participei de alguns cursos , porque logo que eu me formei já passei no concurso do estado então eu já comecei a fazer os cursos que o estado oferecia , são esses cursos que eu procuro fazer (PE 5).

Bem, logo que eu me formei eu já fiz minha primeira pós, que foi a especialização em Língua Inglesa. Depois que eu já estava na ativa eu fiz mais duas pós, que foi a psicopedagogia e a linguagens e suas tecnologias. Então eu to sempre me aperfeiçoando assim na área do Estado com os cursos que eles dão. A necessidade, é claro, a gente tem que sempre aprimorar os conhecimentos. E fora isso, além da minha área de inglês, eu procuro aumentar meu conhecimento na área tecnológica, que é algo que eu gosto bastante, também. (PE 6).

Eu fiz pós, e eu acho assim, que qualquer área, nos dias de hoje, você tem de estar sempre se aprimorando...

Eu acho assim, depende de cada pessoa. Tem pessoas que são autodidatas, conseguem estudar sozinhas e tem pessoas que não. Eu consigo buscar material, pesquisar nas internet, tá melhorando, tá lendo bastante, preparando umas coisas diferentes, e procurei também cursos específicos, curso de fonética, livros nessa área, é claro ler as diretrizes que a gente tem que trabalhar, então assim eu procurei depois de formada eu procurei cursos que atendessem as minhas necessidades. (PE 10).

Eu acho que sim porque que mesmo que você tenha feito todos os cursos você tem que sempre buscar mais. Eu procurei fazer a pós-graduação em Língua Inglesa mesmo e sempre que há uma possibilidade de fazer um curso do governo ou fora eu vou atrás, GTR, Grupo de Estudos, simpósios... eu quero sempre procurar aprender mais (PE 11).

GRUPO 2

Todos os 07 professores entrevistados afirmaram que é extremamente necessário buscar a formação continuada como forma de aprimoramento profissional. 03 dos professores entrevistados (PE 15, PE 17, PE 18) concluíram o curso de pós graduação lato - sensu (especialização).

Eu fiz pós-graduação na PUC, tanto que em março do ano que vem eu termino .(PE 15)

Eu primeiramente fui fazer psicopedagogia porque não quis ficar parada... quando eu terminar a minha pós [em psicopedagogia] vou fazer outra pós e quero fazer em literatura agora, porque eu não tive condições antes.(PE17)

Eu fui fazer a pós – graduação, porque conhecimento realmente eu não tinha assim prá trabalhar. Você tem o conhecimento prá trabalhar, mas você não sabe muito bem como desenvolver, você fica meio perdido (PE 18).

Os outros 4 entrevistados disseram que ainda buscariam um curso de especialização. Acredita-se que o número reduzido de professores com a pós – graduação concluída nesse grupo deve-se ao fato de que o curso de graduação foi concluído nos anos de 2007 e 2008, sendo assim uma formação ainda recente.

Chamou a atenção nas narrativas a consciência que todos os entrevistados tiveram no que se refere a **importância da formação continuada em suas carreiras**.

Muito tem se discutido sobre as mudanças originadas pelo processo de globalização, pelos avanços tecnológicos, a nova era da informação e os efeitos diversos sobre o processo educativo. Torna-se necessário, no contexto atual, formar pessoas e profissionais capazes de questionar os conhecimentos, criar novos desafios e situações, não aceitar tudo como verdadeiro, elaborar novos conhecimentos e interferir na sociedade em que atua.

Sabe-se que o professor deixou de ser o “dono da verdade”, o “único” detentor do conhecimento, que era simplesmente passado aos alunos e memorizado sem qualquer questionamento. As mudanças ocorridas em todo o processo de aprendizagem, fez com que se alterasse também o papel do professor, que hoje passa a ser de orientador, motivador e facilitador de todo este processo. Logicamente alterou-se, conjuntamente, o processo de formação deste professor.

Para que o novo profissional da educação possa formar cidadãos conscientes, críticos, pensantes e capazes de participar como agentes transformadores da sociedade, ele, o professor, deve estar em constante formação.

De acordo com Dimenstein (1997, p.10), o aprendiz permanente é o curioso permanente, movido pelo prazer da descoberta e pela coragem de descartar antigas fórmulas.

Entre os professores entrevistados, a grande maioria já tinha concluído o curso de pós graduação no nível de especialização. Aqueles que ainda não o fizeram, afirmaram que buscariam a continuidade dos estudos assim que tivessem a oportunidade.

Apesar de algumas dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados quanto a busca de um curso de especialização, todos demonstraram a consciência da importância da formação continuada para suas carreiras, pois, como já citado, sabe-se que o curso de licenciatura não dará, por si só, conta do processo de formação do professor.

Segundo as narrativas as dificuldades apresentadas por alguns professores como justificativa para que ainda não tivessem iniciado um curso de pós graduação foram: a falta de condições financeiras e a falta de tempo devido a carga horária de trabalho - mais de 40 horas aulas semanais.

Reconhecer a importância da continuidade da formação através da participação em congressos, cursos, seminários, debates, grupos de estudos e os cursos de pós-graduação é um aspecto bastante positivo, porém não podemos deixar de refletir e analisar os problemas que estes cursos de formação continuada apresentam. Tomando-se como base alguns teóricos que pesquisam a formação continuada, apresenta-se, a seguir, uma breve discussão sobre o tema.

Na opinião de Mateus (2002), a formação de professores carece de qualidade. Grande parte destes profissionais se habilita ao magistério sem competência técnica e, ainda mais grave, embora menos esperado, sem capacidade crítica (p. 8). Ainda para a autora é possível afirmar que nem sempre os professores, bem como aqueles envolvidos com os processos de formação inicial e continuada, têm consciência de seu papel dentro de um projeto educacional reconhecidamente político.

Os rápidos avanços tecnológicos põem em xeque os pressupostos da racionalidade técnica empregados também nos cursos de desenvolvimento profissional. Por isso, nas duas últimas décadas, vimos assistindo, sem surpresas, a um crescente número de publicações que nos chama a repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada de nossos profissionais da educação (MATEUS, 2002, p. 8).

O que os cursos de formação de professores têm apresentado, demonstra que ainda levará anos para que um novo paradigma de formação seja aceito e compreendido por nosso sistema educacional, que se encontra voltado para o racionalismo técnico, onde a aquisição do conhecimento teórico deve servir para o aprimoramento da prática. Este fato apenas reforça e cristaliza a questão, já abordada, da importância da quebra da dicotomia teoria e prática.

Ao concluir o curso de licenciatura e iniciar a carreira no magistério, o professor iniciante enfrenta os mais diversos problemas e dificuldades em relação a sua prática. As narrativas dos professores apontam que o que é ensinado no curso de licenciatura é bem diferente da realidade enfrentada em sala de aula e que, os conhecimentos adquiridos não preparam o professor, nem mesmo em um nível que poderia considerar-se básico para atuação na carreira docente. Os professores

relatam que, na busca de aprender o que não foi ensinado na licenciatura, recorrem à ajuda dos colegas que apresentam mais anos de experiência e podem orientá-los e dirimir suas dúvidas.

Conforme aponta Romanowski (2007), o primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade” em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar. Ainda para a autora os professores iniciantes apontam como problemas da prática aspectos de como promover a motivação dos alunos, a disciplina e gestão de classe, os métodos de ensino, a avaliação, o planejamento das atividades, as relações com os colegas e o ambiente em geral (p. 131).

Ao iniciar o curso de licenciatura o futuro professor espera ser preparado para exercer sua função. Os relatos dos professores apontam que eles esperavam aprender técnicas de ensino, como agir em sala de aula, como motivar os alunos, como preparar suas aulas, como avaliar, enfim, como dar conta do processo de ensino e aprendizagem.

Romanowsky (2007), citando pesquisa recente realizada por Souza (2005) constatou que os professores iniciantes têm preocupação intensa com a promoção do ensino, com o domínio dos conteúdos, as metodologias de ensino, o controle do tempo da aula e a disciplina dos alunos (p. 132).

O processo complexo de formação do professor implica a construção da profissão do professor. Sendo assim, a discussão sobre os saberes necessários para essa formação é básica para a formação continuada desse profissional. Podemos compreender os saberes como: os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Na visão de Romanowski (2007),

os saberes da experiência são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimentos específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas. Os saberes pedagógicos constituem-se pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático-estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática (p. 133).

Embora não obrigatória, a busca da formação continuada, através dos cursos de pós – graduação tem dois objetivos principais para o professor. O primeiro seria o desejo de aprimorar seus conhecimentos, aumentar sua fundamentação teórica e , consecutivamente, alterar sua prática pedagógica. O segundo objetivo encontra-se vinculado à estruturação da própria carreira do professor em níveis. O acesso aos níveis mais altos dá-se pela soma do tempo de serviço e pela qualificação titulada, o que faz da formação continuada um requisito para a melhoria salarial.

A busca da melhoria da prática pedagógica do profissional da educação não é algo assim tão simples. Os problemas, as situações do dia a dia em sala de aula, as questões definidas pelo sistema educacional, as pressões das situações enfrentadas pelo professor, exigem desse profissional novas respostas alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica e as mudanças incluem a qualificação e melhoria da prática (ROMANOWSKI, 2007, p. 137).

Mesmo sendo um dos meios mais procurados pelos professores a formação continuada, não diferentemente da formação inicial, nos cursos de licenciatura, também apresenta uma série de problemas quanto a sua organização.

Dentre os maiores problemas e dificuldades, Romanowski, aponta:

Falta de verbas, dificuldades para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infra-estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem, ainda, ser citadas discordâncias com o objetivo da formação continuada e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática (2007, p. 137,138).

Embora apresente problemas, a formação continuada encontra-se bastante valorizada no meio escolar. Várias modalidades, não apenas os cursos de pós graduação, tem sido ofertadas aos professores: eventos, seminários, cursos durante o trabalho, nas férias e na modalidade Ensino a Distância (EaD).

Como afirma Romanowski (2007), os professores reivindicam formação contínua e melhores condições de trabalho. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento profissional e pessoal (p. 138). Ainda de acordo com a autora,

a formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, que seja evolutivo e continuado, bem como a valorização dos aspectos contextuais e históricos, quanto à organização escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica. (ROMANOWSKI, 2007, p. 139).

Dentre os diversos processos de formação do professor, destaca-se a pesquisa como um dos caminhos para o aprimoramento profissional. A formação do professor pesquisador, objetivo básico do curso superior, bem como da formação continuada, mostra-se como um caminho viável para que mudanças positivas ocorram no sistema educacional de nosso país.

Conforme afirma Romanowski,

A realização de pesquisa favorece a socialização de forma sistemática do conhecimento científico, integrando as gerações no ideário da sociedade moderna para uma nova cultura. Esse conhecimento permite o desenvolvimento de habilidades de investigação e de análise, superando uma interpretação baseada somente no conhecimento empírico, pois, aos

sistematizar os dados e explicitá-los, o professor amplia seus conhecimentos, revê suas crenças e encontra novas alternativas para a prática do ensino (2007, p. 151).

Ainda para a autora, citando André (2002), na formação do professor a pesquisa assume papel didático como possibilidade de compreender a prática, construir indicativos teóricos sobre o saber docente e a possibilidade de contribuir com a profissionalização e autonomia do professor (ROMANOWSKI, 2007, p. 151).

Porém, não podemos deixar de levar em consideração a importância a articulação entre ensino e pesquisa, especialmente nos cursos de formação de professores. Na argumentação de Romanowski (2007), citando Santos (2001), a pós - graduação foi ampliada, mas não revela contribuições significativas para a melhoria dos cursos de graduação, pois pequena a relação “ensino-pesquisa” (p. 155).

A produção de um conhecimento prático através da investigação da realidade pode vir a ser um dos caminhos mais concretos que por certo ocasionará mudanças na prática pedagógica. Sendo assim, as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento da articulação entre ensino e pesquisa.

Como observou-se, através das narrativas dos professores entrevistados, os relatórios de estágio, produzidos pelos alunos do curso de licenciatura, não foram utilizados para discussão, debates e mesas redondas. O aproveitamento desses documentos, que relatam a experiência “viva” do professor no chão da escola possibilitariam a produção de um conhecimento produzido pela própria prática do professor e do aluno formado como observador e atuante no processo.

Para Romanowski (2007), apoiando-se em André (2000),

A baixa integração entre a pesquisa e a prática pedagógica decorre da estruturação do campo acadêmico nas universidades, assim como a complexa relação entre as áreas de conhecimento; da pouca interação entre as instituições de formação e pesquisa com o campo editorial, para a maior divulgação da pesquisa, o que facilitaria o acesso aos professores da educação básica; do afastamento dos órgãos responsáveis pela formação do professor com a universidade. Esses distanciamentos tem gerado a contestação do movimento de formação do professor-pesquisador e sobre o papel da pesquisa e sua contribuição na formação docente (p. 123).

Sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos professores em conduzir pesquisas, pois trata-se de uma atividade que requer dedicação intensa, disponibilidade de tempo e condições de acesso a fontes. Sendo assim, mesmo inserido em um curso de pós – graduação, a maioria dos professores, não têm condições de realizar a pesquisa da forma que possa oferecer os resultados esperados. Romanowski (2007).reconhece a urgência da necessidade da articulação ensino e pesquisa, sobretudo nos cursos de formação docente (p. 155).

É necessário que a produção do conhecimento teórico seja gerado a partir do conhecimento prático do professor. O papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer, mas melhor entender o que está acontecendo em sala de aula. Como afirmam Soares e Maciel (2000), citados por Romanowski (2007), há a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, que problematize criticamente sua prática, para o desenvolvimento de uma atitude ativa, autônoma, criativa e comprometida (p. 159). Ainda para a autora, a realização da pesquisa precisa de um direcionamento metodológico e intencional adicionado à realização da análise crítica da prática.

Sendo assim, não basta o professor ter a consciência da relevância da formação continuada para sua carreira. O profissional da educação deve ter o entendimento de que a pesquisa poderá ampliar seus conhecimentos, melhorar a

qualidade de sua própria prática e oportunizar a ele uma participação mais efetiva como agente educacional na sociedade em que atua.

A seguir buscou-se apurar a questão do que é ser um **bom professor de Língua Inglesa**.

GRUPO 1

Os pontos relevantes destacados por 02 entrevistados foram: saber (dominar) o idioma, o conteúdo ensinado (PE 8, PE 9).

Lógico dominar a língua, lógico, em qualquer disciplina você tem que dominar PE 8) .

...a questão de língua primeiro tem que ter domínio [do idioma ensinado]... você tem que dominar o público, você tem que ter postura, tem que ser ético e tem que ser comprometido com a educação. Além das outras coisas estar aberto para novas idéias, ser um professor crítico que sabe pesquisar que sabe ir além do conteúdo que você está dando. (PE 9)

Questões como: incentivar e levar o aluno a aprender; buscar o conhecimento e a pesquisa; trazer coisas novas para a sala de aula, foram também destacada por 01 dos professores entrevistados (PE 1).

Bom, na minha concepção eu acho que você ser uma boa professora é você aplicar uma metodologia que incentive o aluno, não aquela, né – aquela mesmice que vai se tornando cansativo, acaba desestimulando o aluno, você tem que ter um pouco do conhecimento gramatical mas eu acho que você tem que ter uma leveza pra fluir melhor a aula, eu acho que o professor ele tem que ser – ele tem que seguir os métodos que são aplicados, mas ele sempre tem que buscar o conhecimento, trazer coisas novas, implantar ali pra você ter um estímulo assim, estimular o aluno, né. Eu acho que é isso (PE 1).

Conforme a narrativa de 01 dos professores deve-se: ter prazer em dar aulas e gostar da Língua Inglesa; ser bem atuante e criativo; usar as tecnologias – internet, laboratórios de informática (PE 6).

Bem eu creio nisso até hoje, eu vejo que o professor de inglês é criativo demais, é muito criativo, não tem livro, é a maioria das escolas pelo menos não tem um livro adotado, e o professor corre atrás, cria seu próprio livro, que eu sei de professores que criam seus livros...

Sempre inovando, ele tem que sempre tá fazendo isso. E aproveitando também as tecnologias, o laboratório de informática hoje no Estado é uma ferramenta muito grande (PE 6).

Outro entrevistado destacou ainda que um bom professor deve ser crítico, ético e ter compromisso com a educação, além de possuir o domínio do idioma (PE 9).

...a questão de língua primeiro tem que ter domínio [do idioma ensinado]... você tem que dominar o público, você tem que ter postura, tem que ser ético e tem que ser comprometido com a educação. Além das outras coisas estar aberto para novas idéias, ser um professor crítico que sabe pesquisar que sabe ir além do conteúdo que você está dando (PE 9).

Foi enfatizado ainda, pesquisar e despertar nos alunos o interesse pela pesquisa, pela busca de informações; conhecer os métodos de ensino, como os alunos aprender e respeitar a individualidade dos alunos; ser motivado pela sua disciplina e trabalhar de forma significativa (PE 10).

Eu acho que um bom professor é aquele que tenta despertar esse interesse nos alunos, fazer com que eles procurem, venham a pesquisar, fora da sala de aula mesmo, buscar um pouco mais. Eu acho que o bom professor é isso – que tá ali junto com os alunos, então tanto que eles se interessem, porque não adiante você passar só gramática, exigir, cobrar, eles tem que se interessar também pela matéria, isso é muito difícil (PE 10).

GRUPO 2

Para 04 dos professores entrevistados, dominar a Língua Inglesa - falar e escrever bem é fundamental (PE 13, PE 14, PE 15, PE 18).

Bom, com a LI em particular eu acho que você tem que falar bem o inglês. Não adianta a gente chegar assim na sala de aula, por exemplo, ensina a gramática do inglês, a gramática você não vai ensinar ela muito falando, ela é assim uns 70% ensinada passo a passo, como é o português, do que falada propriamente. Mas o aluno que aprende gramática, vai se tornar como eu me tornei, ele vai ser um aluno que sabe fazer lá, a forma negativa, a forma interrogativa da frase, sabe usar os auxiliares mas não sabe falar – e a língua é pra ser falada, então, há uma ênfase muito grande assim na escrita de inglês, mas se a pessoa não sabe falar ela não vai conseguir escrever bem também, então eu acho que o professor ele tem que saber falar bem,

porque quando ele sabe falar bem o inglês e tem uma pronúncia boa, consegue entender o que as pessoas falam, consegue traduzir o que o aluno pede para traduzir, consegue conversar com o aluno, ele cativa o aluno, o aluno se encanta porque ele [o professor] fala inglês.

... eu acho que você falar bem o inglês é essencial, não adianta saber bem a gramática porque você não vai atingir assim - ele [o aluno] ... (PE 13)

Olha, ele tem que dominar as 04 funções do inglês, o speaking, o reading, o listening e o writing. Falar e escrever certo, e para você ser um bom professor de Língua Inglesa você não pode ter medo de uma Língua Estrangeira. (PE 14).

Eu acho que o básico disso é o domínio da língua inglesa, creio eu que se você não domina a língua inglesa não há possibilidade de você ter um resultado satisfatório numa aula. (PE 15).

Bom eu acho que ele tem que ter o domínio da língua, conhecer profundamente a língua. Em segundo, também não adianta você só saber a gramática, porque você vai chegar em uma sala de aula e não vai dar certo. Então você tem que conhecer as técnicas, você tem que conhecer as novas tecnologias, tem que conhecer como que é trabalhado isso até em outros lugares, ter uma vivência melhor até com outros professores. (PE 18).

De acordo com 01 dos professores, o domínio da Língua não é tudo. Não se faz necessário possuir um domínio enorme da linguagem mas ter uma atitude de conquista dos alunos, buscar o melhor para os discentes, sempre procurar esclarecer as dúvidas dos alunos (PE 16).

Eu acho que nem precisa dominar perfeitamente, fluentemente, porque eu me considero uma boa professora de inglês, e mais importante, os meus alunos me consideram uma boa professora de inglês. Os meus alunos – porque são as minhas atitudes em sala de aula que me fazem uma boa professora de inglês. Não adianta eu chegar lá e descer a gramática, descer o vocabulário – fala, fala, fala... para impressionar os meus alunos – nossa como a minha professora fala inglês- se eu não conquistar os meus alunos, então eu acho que é isso. (PE 16).

Cabe aqui explicitar que o professor de Língua Inglesa deve ter o domínio necessário do idioma para ensiná-lo de forma correta a seus alunos. Porém este domínio, não deverá ser entendido com o sentido de totalidade, pois, sabemos que quando tratamos de conhecimento, especialmente na área de línguas estrangeiras, torna-se praticamente impossível termos total conhecimento do mesmo.

Outros pontos relevantes citados foram: ter humildade, bom senso e boa comunicação foi um dos pontos citados; buscar sempre se aperfeiçoar e não passar insegurança para os alunos. (PE 12 , PE 14).

Falando-se em professor da Língua Inglesa , pode falar até como professor mesmo , eu acho que tem questões gerais como humildade, um bom senso , mas conhecer ,tem que conhecer lingüística , tem que conhecer metodologia, tem que conhecer as abordagens, tem que ter uma excelente comunicação , tem que ser bom em pronuncia esta formula já foi muito estudada por vários autores (PE 12)

Em momento algum ele [o professor de Língua Inglesa] pode passar insegurança para o aluno. Certo? Um bom professor de inglês não deve passar insegurança e deve estar em constante aperfeiçoamento. (PE 14).

Compartilho com a idéia de que a educação constrói o alicerce da sociedade futura. As mudanças pelas quais a sociedade está passando, já citadas anteriormente, levam a um amplo questionamento do processo educativo. Conforme as narrativas dos professores, ser um bom professor de Língua Inglesa envolve fatores relevantes que vão desde o domínio e o conhecimento do conteúdo a ser lecionado a outros fatores diversificados que incluem a motivação dos alunos e do próprio professor atuante.

Tomando-se como base Volpi (2006) e Cunha (2001), autores que pesquisam a formação do professor de Língua Inglesa, apresentam-se, a seguir, algumas questões teóricas e as mudanças que permeiam a função da docência.

De acordo com Volpi (2006) o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida.

No enfoque tradicional, que apresentava como objetivo ensinar apenas a estrutura gramatical da Língua Inglesa, bastava que o professor se utilizasse de um método de ensino, ou material didático, previamente elaborado, que, como um

simples instrutor, transmitia seus conhecimentos que era apropriado pelos alunos através do processo de memorização. Nesta concepção, o professor agia apenas como o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e o aluno era um agente passivo.

Nas palavras de Volpi (2006),

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio à suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes (p. 126).

As mudanças ocorridas na função docente, fizeram com que o professor assumisse um novo papel, uma nova significação no processo de ensinar e aprender. Hoje o docente deve conhecer o seu aluno, o meio em que ele pretende trabalhar, o contexto no qual as aulas serão realizadas. Para Volpi (2006) essa nova postura implica um diálogo entre os co-participantes no processo – os alunos – manifestando-se, assim, uma nova função do docente: a de negociador de objetivos e procedimentos (p.127).

Os alunos aprendem com facilidade aquele conteúdo ou assunto no qual estão interessados, sendo assim, a identificação das necessidades dos alunos levará à elaboração de respostas para atendê-las. Ainda para Volpi (2006) a função docente, neste particular, centra-se na organização, planificação e coordenação das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Para que a organização ocorra, faz-se necessário um processo de investigação para que o professor possa utilizar-se de procedimentos pedagógicos e metodológicos os mais adequados a seus alunos, com o objetivo de ser um facilitador, um animador do processo de aprendizagem.

Para Volpi (2006) esse processo de investigação há de ter como base uma ação reflexiva que, a partir da análise do que ocorre em sua sala de aula, possa promover a correção dos possíveis erros de percurso, num constante e profícuo diálogo com seu entorno (p. 127).

Conforme Cunha (2001), é difícil fracionar a imagem do bom professor. Na percepção dos alunos os aspectos se entrelaçam e certamente se inter-relacionam (p.69). Ainda para a autora um bom professor deve reunir as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas com os discentes.

Dentre as expressões mais usadas, pelos alunos, para descrever “um bom professor” encontram: “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo”... (CUNHA, 2001, p. 69).

Entende-se que o ato de ser professor envolve um conjunto de conhecimentos, ações e atitudes e que independem e vão muito mais além do conteúdo a ser ensinado na disciplina. Para Cunha (2001) é inegável, porém, que a forma de ser e agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (p.70).

O uso de metodologias de ensino adequadas à realidade dos alunos foi um fator relevante destacado pelos professores entrevistados. Cunha (2011), afirma que um professor que acredita nas potencialidades do alunos, que está preocupado com o nível de satisfação de aprendizagem, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição (p.71).

Ainda para Cunha (2001) entre as características dos melhores professores estão: “tornar as aulas atraentes”, “estimular a participação do aluno”, saber se expressar de forma que todos entendam”, “induzir à crítica”, à curiosidade e à pesquisa”, “procurar formas inovadoras de desenvolver a aula”, “fazer o aluno participar do ensino” (p. 71).

De acordo com a fala dos professores entrevistados pode-se elencar como uma das categorias o **perfil do professor de Língua Inglesa**. Os termos que mais se destacaram foram: o dinamismo, a motivação, a questão da atualização, o domínio da língua e da metodologia de ensino.

Pode-se citar três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica quanto a carreira do magistério: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom professor”; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto (NÓVOA, 1995, p. 15).

Deve-se lembrar que o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Ao indagarmos quais as características do bom professor, cabe também perguntar-se: Como é que cada um tornou-se o professor que é hoje? E por que ? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?

Para Nóvoa (1995), vale a pena citar aqui os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de adesão, A de ação e A de autoconsciência (p. 16).

Na explanação do autor,

A de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. A de ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependente deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 16).

Para entender quais são as principais características que podem compor o perfil do professor hoje, devemos focar a seguinte questão: Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula? A resposta a esta questão nos obriga a evocar esta mistura de vontades, de gestos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas e comportamentos com os quais nos identificamos como professores (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ser dinâmico e motivado, estar aberto à reflexão, as mudanças, estar sempre se atualizando, são atos que nem sempre são inerentes a todos os professores que exercem a profissão. Nóvoa aponta que há um efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança (1995, p. 16).

Na visão do autor é verdade que os profissionais do ensino são por muitas vezes rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram adotadas com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional (NÓVOA, 1995, p. 17).

Porém, ao mesmo tempo em que os profissionais da educação apresentam-se resistentes as mudanças de suas práticas, os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda.

Moda aqui refere-se à questão de tendências, métodos e técnicas de ensino. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual (NÓVOA, 1995, p. 17). Sendo assim, envolvido por estas tendências e pelo modernismo, os professores podem até vir a alterar suas práticas tomando como base as novas teorias, técnicas e métodos de ensino que ora se apresentam como os mais modernos, práticos e funcionais.

No que diz respeito aos conhecimentos que gostariam de ter recebido durante a formação, mas que não foram contemplados na matriz curricular do curso de licenciatura, os professores entrevistados assim se reportaram:

GRUPO 1

Houve pouca prática e desenvolvimento da conversação em Língua Inglesa (PE 1).

Eu acho que o que não foi contemplado o que não foi específico que eu acho que precisou muito para o desenvolvimento assim foi uma parte mais digamos assim de conversação assim na área [em Língua Inglesa], que a gente aprendeu o básico, a gente aprendeu a gramática, mas essa parte de conversação, pra gente ter um desenvolvimento em sala de aula isso daí a gente não teve, eu tive realmente em cursos que eu fiz, mas dentro da faculdade essa parte ficou bem de lado assim (PE 1).

A existência de um laboratório de línguas foi apontada por alguns dos entrevistados como uma possível solução para sanar a deficiência no que se refere ao aprimoramento do aprendizado do idioma(PE 2, PE 7).

Gostaria de ter entrando em um laboratório daqueles... fone de ouvido, aquelas coisas todas tecnológicas que hoje em dia tem – até o curso que eu estou fazendo de espanhol a gente está tendo aula assim pela internet, a professora conversa pelo “skipe” prá pode vê se a gente ta aprendendo a fala que foi uma proposta que no curso.de letras [anglo] não teve, pelo menos não na época que eu estudei (PE 2).

O que poderia acontecer é uma melhoria no sentido assim que a faculdade tivesse um laboratório de letras[de língua], [onde] a gente pudesse treinar

um pouco mais, nos aprofundar um pouco mais, mas neste sentido – era mais no sentido, como vou dizer, um equipamento pedagógico, alguma coisa assim (PE 7).

Houve pouco contato com a realidade a qual o professor encontraria em sala de aula (PE 4).

Contato real, com aquilo que eu pretendia mesmo. Porque esses estágios eles, hoje em dia a gente vê aluno indo te pedir assinatura sem nem querer assistir a aula. E eu acho que aquilo ali é necessário. Você tem que vê a realidade. Amanhã ou depois você pega e entra numa sala de aula você não tem nem noção de como é um aluno. Você tem que tá calçado prá aquilo que você vai fazer (PE 4).

Observou-se a falta de conhecimento no que diz respeito a leis educacionais, preenchimentos dos livros de chamada, elaboração de planos de aula (PE 6).

Ah, e creio que muita parte teórica, que hoje nós temos que fazer, ficou faltando prá nós. Aquela parte do preenchimento do livro, que foi na hora que a gente entrou na prática, na ativa, que a gente foi vê o livro, o preenchimento do livro, as leis que tem que ser colocadas nas observações, e isso ficou faltando muito a parte teórica [em] nossa faculdade, eu não me lembro se foi a falta da matéria, ou se foi a falta do professor, isso eu não lembro. Mas, essa parte assim teórica ficou faltando sim, questão de estudar mais as leis educacionais, isso depois que eu me formei, eu fui prá pós, que aí que eu fui me aprofundar na parte de leis (PE 6).

Embora cada estabelecimento de ensino possua seu próprio gerenciamento e filosofia de trabalho, quando nos referimos aos procedimentos internos de preenchimento de livros e planos de aula, remetemo-nos a modelos básicos, para que os alunos tenham uma noção a respeito destes documentos. Já, quando as Leis educacionais, referimo-nos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que norteiam o ensino no País e no Estado do Paraná.

Houve pouca ênfase no ato de ser professor, o que é ser professor, o que ensinar, como ensinar, qual a postura, quais os métodos de ensino (PE 8).

... eu acho assim que tem que ser trabalhado o que? Como? A postura de um professor? O que é ser um professor?... então eu acho que tá faltando isso, a faculdade passar isso pro aluno, o que é ser professor, sabe pegar o gosto pela coisa...É por isso que muitos se formam e acabam não seguindo aquela área que escolheram (PE 8).

A grade curricular com a carga horária limitada e a falta de palestras, seminários e simpósios também foi apontada como limitadores do processo formador (PE 9).

Hoje em dia eu estou fazendo uma segunda faculdade, faço à distancia [uma graduação] de espanhol, então eu posso comparar a grade curricular que eu já fiz com a que eu estou fazendo (PE 9).

GRUPO 2

Dos entrevistados, 02 professores (PE 13, PE 14) citaram que gostariam de ter recebido uma maior ênfase no estudo da gramática de Língua Inglesa, gostariam de aprender os “porquês” da gramática do idioma.

Primeiro, mais ênfase na gramática inglesa ... mas faltou ir mais afundo nessa gramática, acho que faltou explicar o porque daquilo, faltou ensinar técnicas prá gente, não tinha um professor específico prá ensinar técnicas de [ensino] de Língua Inglesa, como passar, como ensinar pro aluno, foi uma coisa assim meio... como eu posso dizer... cumprir tabela sabe ... vamos estudar o do e o does, dava o do e o does, exercícios, prova e acabou. Não tinha um fundamento porque daquilo, como passar aquilo pro aluno da melhor forma, então eu acho que isso ficou faltando bastante, a gente foi assim meio que no automático. (PE 13)

Seria na parte mais da Língua portuguesa, a gramática, na Língua Inglesa também deixa a desejar bastante essa parte da gramática, a gente recebe uma parte muito pequena de informação para uma coisa tão ampla que é a gramática, a da Língua Portuguesa é bem mais ampla, a da Língua Inglesa é bem menos, porém ficou a desejar de ambas as partes. (PE 14).

Para 05 dos professores deste grupo, (PE 13, PE 15, PE 16, PE 17, PE 18), o que faltou foi um aprofundamento quanto a metodologia do ensino de Língua Inglesa, técnicas de como ensinar, como se portar como professor, como trabalhar em sala de aula, como realizar aulas dinâmicas, como “lidar” com os alunos.

A metodologia de Língua Inglesa os professores eles praticamente não vinham, quando vinha passavam assim..... a descrevam uma aula – dê uma aula sobre tal assunto – ou escreva como você faria. Não havia uma técnica, sabe uma .. passar uma experiência, uma vivência prá gente de como passar isso , e no caso da gramática em inglês e a conversação não existia, só no último bimestre, no quarto ano, nós tivemos uma conversação em inglês mesmo, assim do professor parar e conversar com um por um, no restante não existia isso, ele jogava a matéria e a gente ficava ali, todo mundo se degladiando prá tentar entender e um pegava [e dizia] o que você entendeu – um entendia uma coisa, outro entendia outra e daí um ajudava o outro e assim a gente ia.(PE 13)

Eu acho assim que mais assim como a gente trabalhar em sala de aula com os alunos. Como fazer para chamar atenção dos alunos [para a disciplina]. Eu acho que não tem esse conhecimento na faculdade. A gente aprende somente teoria, a gramática da Língua Inglesa, a gramática da Língua Portuguesa, as literaturas norte americana e inglesa, mas a gente não aprende na graduação como fazer para prender a atenção, para chamar a atenção do aluno, métodos diversificados – metodologia de ensino – essa parte ficou muito debilitada.(PE 16)

Na área de metodologia, nada de saber como lidar com aluno, o que você usar, o que você tem que fazer, alguma técnica, alguma questão de didática, nada disso foi apresentado prá gente.

... devia ser cobrado mais a metodologia, que tem na grade, existe, mas não é dado. Primeiro porque não tem professor, não tem professor qualificado. Os professores que estão lá não são qualificados na área de educação.(PE 18)

Ainda na opinião de 01 dos professores (PE 12), outras questões importantes também não foram contempladas na Matriz Curricular, dentre elas: as concepções de ensino e metodologia, tendo como base a questão do ontem e o hoje, a dicotomia teoria e prática, não houve a inclusão na grade curricular de novas disciplinas, como por exemplo, Linguística Aplicada a aprendizagem e ao ensino de Língua Inglesa, o que possibilitaria discussões e a aprendizagem de Análise do Discurso e Análise Linguística.

Quando a gente fala de conhecimento, a gente tem que privilegiar alguns itens primordiais e basicamente eu senti a necessidade de ligar concepções de ensino com metodologia, por exemplo assim, vamos ser mais práticos, como é que eu ensinava inglês no tempo da 2ª guerra mundial, como é que eles aprendiam, qual a diferença de hoje em dia, como é que o professor de inglês tem que ser, será que o aluno vai aprender na interação mesmo, será que o aluno vai aprender por imitação, como seria uma aula na base sei lá digamos numa tendência nova... quais são as metodologias que foram influenciadas por esses teóricos, então juntar tudo isso, todas essas teorias com as práticas para a partir daí que haja novas disciplinas que envolvam, a gente sabe, então matéria como essas que eu citei agora análise de discurso até seria uma discussão entender a voz do outro entender como esta sendo pronunciado, enfim gira mais em torno das questões específicas, disciplinas da lingüística mesmo. Você sabe tem muitos professores que saem sem embasamento lingüístico, sem embasamento até de fundamentação teórica para preparar uma aula de inglês...(PE 12).

Para outro professor (PE 18) a falta do ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o preparo para o uso das novas tecnologias, tais quais: TV pen drive, multimídia, utilização de vídeos em sala de aula limitou bastante a formação do professor, pois a inserção de alunos portadores de necessidades especiais, bem como, o uso dos diversos meios midiáticos é hoje uma realidade nas salas de aula, especialmente da rede pública de ensino.

Eu acho que o ensino, é .. eu não sei bem o termo, o ensino com alunos especiais, que nós não aprendemos a lidar, que você não tem base nenhuma, o ensino de libras que é cobrado na [o entrevistado cita o nome da instituição de ensino pesquisada] e até hoje não tem. (PE 18).

As narrativas apontam agora outra categoria denominada as **lacunas apresentadas nos conteúdos** ministrados durante o curso de graduação. Entre os termos que mais apareceram nas entrevistas foram: maior desenvolvimento na prática de conversação e gramática da Língua Inglesa; carga horária reduzida de algumas disciplinas; não discussão das questões do uso das mídias e tecnologias em sala de aula; maior aprofundamento no que se refere as metodologias do ensino de Línguas foi o ponto de maior destaque.

A questão a seguir, abordava quais expectativas os acadêmicos tinham quanto ao Estágio Supervisionado e, buscava-se ainda apurar como ele foi conduzido e orientado no curso de licenciatura. As respostas apresentaram 03 tópicos relevantes: o período e o tipo de Estágio realizado (observação e regência), os comentários dos alunos sobre o Estágio e a avaliação da disciplina.

GRUPO 1

Quanto ao período de realização todos os 11 professores entrevistados realizaram o Estágio de observação no quarto ano do curso de graduação. No estágio de observação o aluno deveria realizar as observações de aulas de Língua Inglesa nas escolas da rede pública e particular - alguns professores permitiram que os alunos realizassem algum percentual da carga horária do Estágio em escolas da rede particular – porém a maior parte do Estágio realizou-se em escolas da rede pública de ensino. Durante o estágio de observação os alunos tiveram a possibilidade de ter contato com a realidade escolar e observaram o professor regente no que diz respeito: à metodologia de ensino, postura, instrumentos de avaliação, reação dos alunos quanto à disciplina, conteúdos ensinados, bem como as situações e os problemas que fazem parte do dia a dia de uma sala de aula em um contexto real. Os relatos mais relevantes sobre o Estágio de observação foram:

De acordo com o professor entrevistado (PE 1), os alunos realizaram o Estágio Supervisionado sozinhos, sem a presença do professor da disciplina:

O estágio foi no quarto ano. O estágio supervisionado foi no quarto ano. Eu fiz letras, eu fiz Português e Inglês, né. Eu achei que o estágio em Língua Inglesa foi bem melhor aplicado do que em Língua Portuguesa. No terceiro ano nós aplicávamos as aulas em sala de aula, para os alunos mesmo da classe. Nós montávamos todo o processo da metodologia de aula e aplicava na sala de aula. Aí no quarto ano que nós saímos digamos prá campo, para os colégios pra ter a formação mesmo – no terceiro ano foi só mesmo isso. Demos aula [no quarto ano]. Não sei quanto as outras turmas.

Eu tive, minha turma teve aulas, os professores na época, os professores que estavam dando aula, além dos estágios só de observação, nós pedíamos o consentimento, foi cedido pelo colégio, tudo, o professor ficou até assistindo a aula e a gente desenvolveu a aula sozinho. No quarto ano eu acho que nossa turma deu 10 aulas. [O professor da disciplina de estágio supervisionado] acompanhava, só as aulas que a gente dava – as de observação não – a gente ia sozinha. (PE 1).

Para o professor entrevistado (PE 3), o mundo real da escola era bem diferente do mundo estudado no curso de licenciatura:

Só no 4º ano , mas eu não dei nenhuma aula , só observei , os colegas de classe sim , mas em sala de aula real não . [Nós, os alunos] marcamos um dia , marcamos outro dia e acabou não dando certo e [então] não teve [a aula]. Eu dei uma [aula só] , preparava e dava à noite , só que foi só uma , uma de Português e uma de Inglês (PE 3).

Na visão do professor entrevistado (PE 4), houve pouco tempo para cumprir o estágio:

No terceiro e quarto anos nós tínhamos estágio supervisionado de Português e Inglês. O de português foi muito bom. Eu achei que as aulas foram bem explicativas, elas foram muito boas. O de inglês também. Só que o diferencial do [estágio] Inglês para o [estágio] de Português é que o de Inglês era assim: ó vocês tem tantos dias, tal dia, daqui há um mês vocês vão vir aqui e começar dar as aulas. Então nesse um mês, se virem, tal... eu vou tá aqui no dia tal, entendeu? [As aulas eram dadas para os colegas] de classe, sempre os colegas de classe. Talvez mais de uma experiência dentro de uma sala de aula talvez seria bom...porque a gente só vai naquela última aula, treme na base, lá em dezembro pros colegas de classe foram duas aulas e pra escola, dentro de uma sala de aula normal – uma. No quarto [O professor da disciplina de estágio supervisionado] foi ele estava presente (PE 4).

Na opinião do professor entrevistado (PE 8), não houve cobrança por parte do professor da disciplina de Estágio, o que levou a desmotivação para sua realização, fazendo com que muitos alunos buscassem apenas as assinaturas na ficha e não observassem as aulas, muitos alunos queriam apenas concluir o Estágio com o intuito de “passar”, de se “livrar daquilo”:

No último. Mas no terceiro já começa a pedir estágio. É, eu acho que sim. Lá no finalzinho, algumas aulas. Mas é aquilo, tem muitos conhecidos, então acaba deixa que eu marco pra você, passo o conteúdo e você acaba.... No quarto ano é mais pesado. [No terceiro ano] Sim. Aconteceu, isso eu posso

dizer que aconteceu. Mas não na [disciplina] de Inglês, e sim na [disciplina] de Literatura Inglesa e Americana que não tem [nada haver] só que ela pediu um preparo da aula em Inglês, e que eu achei muito legal, muito válido, é isso que eu falo, precisa dessas coisas. Porque dessa forma, pedindo esse tipo de aula, a gente preparando, o aluno vai, nós vamos, acabamos perdendo a timidez porque a gente vai ter que dar aula pros amigos, então é assim, eu ate lembro qual foi o tema que eu dei, que foi comparativo e superlativo, e na verdade na época eu não entrei com nada, eu não preparei cartaz, eu não preparei nada, eu entrei com a cara e com a coragem e foi uma das aulas que os alunos vieram e falaram muito da minha aula, Renata, como é que você consegue? Eu tive que preparar cartaz, tive que fazer isso, então eu acho que isso que ta faltando. Entrar já com firmeza na sala de aula, entrar mostrando que eu gosto do que eu to fazendo, eu vou passar essa segurança pro aluno. (PE 8).

Para o professor entrevistado (PE 6), o Estágio iniciou-se no segundo semestre, no mês de Agosto, o que tornou o tempo reduzido e limitado para sua realização:

[Aulas no terceiro ano] Sim, apresentação em sala de aula. Nós fizemos a apresentação, depois a Alessandra... inclusive, ela comentou prá nós, eu me lembro que foi prá mim inclusive, que tomar cuidado prá não sonhar de mais e não ta com o pé no chão prá enfrentar a realidade mesmo. Aí ela tocou nesse assunto que mais tarde eu fui ver que realmente era... que dizer eu não estava despreparada porque minha professora já tinha alertado. Então isso também foi uma coisa bem legal, ela corrigia a gente, oh é assim... mas a gente levava as brincadeiras, fazia as coisas na sala, ela incentivava, oh legal, mas como é que você vai fazer isso, como é que você vai avaliar isso, então é, essa maneira de apresentação em sala de aula foi legal. E na escola foi só o estágio presencial, no quarto ano. Nós não chegamos a fazer isso [apresentar aulas para uma turma na escola real]. Só assistimos, só observamos Foi a carga horária normal. Eu sei que de inglês eu fiz todas porque eu queria conhecer todos os professores, todas as escolas, eu estava interessada. Não, não [lecionamos para uma turma verdadeira]. Mesmo porque a gente cometeu uma gafe que a maioria das pessoas que vai fazer estágio fazem, que é começar o estágio supervisionado de Agosto prá lá... o ideal é pelo menos fazer uma parte no primeiro [semestre] prá não atrapalhar os professores que estão fazendo encerramento, fechando suas notas (PE 6).

De acordo com o professor entrevistado (PE 3), houve dificuldade para o agendamento e realização do Estágio:

[Quanto a possível marcação da aula prática] Não [ocorreu] marcamos um dia, marcamos outro dia e acabou não dando certo e não teve (PE 3).

GRUPO 2

04 dos professores entrevistados realizaram o Estágio Supervisionado no terceiro e no quarto anos do curso de graduação. No terceiro ano os alunos ministraram aulas, em número de uma ou duas, para os colegas da própria turma (PE 13, PE 15, PE 16, PE 18), bem como realizaram ainda o estágio de observação em salas de aula da rede pública de ensino.

Que eu me lembre, [foi realizado] no terceiro e quarto ano. Foi no passado que a gente deveria que cumprir tantas horas – aula de estágio, na escola que a gente quisesse. As únicas regras que nos foram no passado era assim – não podia repetir [a aula de observação com] mais de duas vezes o mesmo professor e nem mais de duas vezes a mesma sala – no caso a mesma série. Então se você foi duas vezes na 5ª A, não podia ir de novo, se você foi duas vezes com o professor X, não podia ir de novo, tinha que ser outro professor. Foi o que nos foi no passado. O restante a gente ia pra sala – esse foi o estágio pra assistir – de assistência em sala – então isso foi no terceiro ano – a gente foi lá – assistimos as aulas, registramos em ali no relatório e entregamos, e assim foi interessante – muitas pessoas assistiram – eu mesmo assisti uma aula e eu coloquei [registre] baseado em outras aulas que eu assisti, eu fiz aquela aula só pra completar ali.(PE 13).

[a parte prática] era feita durante os horários de aula , em sala como se fosse seminários ,[com] os próprios colegas, cada um apresentava sua aula e também na rede de ensino nós íamos até a rede de ensino pedíamos um espaço para que qualquer professor cedesse para nós e nós aplicávamos nossa aula sob supervisão do orientador do estágio(PE 15).

[Foi] bem deixado de lado essa disciplina. Sabe, muito “avacalhado”, não tinha uma supervisão assim uma fiscalização em cima disso, entendeu? No terceiro ano [foi feita] duas semanas de estágio – quarto ano uma semaninha só. Vinte aulas de Língua Portuguesa e dez de Língua Inglesa e uma aula com o professor – uma com a participação do professor observando a nossa aula.Nós apresentamos uma aula na sala para os nossos colegas da turma e apresentamos uma em outras escolas(PE 16).

Eu fiz no terceiro e no quarto ano. No terceiro eu fiz 20 aulas só de observação, da qual não valeram quase nada, só perdi bastante tempo correndo atrás de assinaturas e no quarto ano eu fiz 20 aulas também, só de estágio e daí uma aula que eu fiz prática. Uma aula prática em Língua Inglesa e uma aula prática em Língua Portuguesa. No terceiro ano só de Língua Inglesa que eu apresentei. Não foi individual, foi em grupo e nós apresentamos uma única vez, pra discutir questões de metodologia. Eu achei que o professor não trabalhou bem porque eu só conheci metodologia aqui, eu trabalhei, eu não li a respeito das demais, então eu fiquei com tradução e gramática a nossa equipe, daí a gente só, como foi recente que eu me formei eu ainda lembro dessas coisas, foi no ano passado (PE 18).

03 professores afirmaram terem realizado os Estágio de observação e regência apenas no quarto ano do curso, também de forma curta, apresentaram poucas aulas para os colegas de classe, houve uma carga horário maior para as observações (20 horas – aula) e apenas uma ou duas aulas de regência em salas de aula da rede estadual de ensino. Todos os egressos citaram que o Estágio de regência foi extremamente curto o que fez com que os alunos se tornassem bastante inseguros no que diz respeito a questão da sala de aula - ao campo real do trabalho docente. (PE 12, PE 14, PE 17).

... se não me engano foi no 4º ano , eu acho que foi um ano de estágio supervisionado que teve.

Foi interessante que além da [prática em] sala de aula [com os colegas de turma] eu me lembrei agora nós tivemos também uma aula pratica numa situação real que é a escola de educação básica , uma aula normal em que o professor tinha todos os direitos de um professor regente , a mesma coisa. (PE 12)

No último ano. No curso de inglês foi no último ano sim. Veja a gente fez muito estagio de observação, certo. O estágio de regência que foi dar [a aula] na sala foi um. Um durante o ano, foi uma aula, se não me engano ou duas, mas foi uma quantidade mínima.

A gente também deu aula para a sala, pro curso de inglês, para os colegas de classe,

Então, eu achei uma quantidade [de aulas de regência] muito pequena. (PE 14)

Eu fiz no ultimo ano. ...que eu me lembre [a aula em ambiente real de uma sala ocorreu] uma vez só , assim assistida pelo professor.(PE 17)

De acordo com as narrativas dos professores entrevistados, a questão do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa deixou a desejar quanto a clareza dos objetivos, a realização adequada e a organização.

A irrealidade desta prática foi percebida e relatada por grande parte dos egressos. Este fato fez com que muitos dos estagiários internalizassem a idéia de que o Estágio é um tempo ou espaço para apenas “cumprir tabela”, preencher aquelas fichas “ e “passar ou livrar-se dele”.

Na opinião de Volpi (2006) o Estágio Supervisionado deveria oportunizar a observação e a discussão sobre a maneira de como os princípios teóricos se concretizam em sala de aula, bem como, da avaliação tanto do processo como do resultado da ação docente.

Ainda para Cunha (2006), deveria haver uma atuação em sala de aula que permitisse ao aluno a plena realização das funções específicas, bem como, a familiarização com o tipo de instituição onde seu trabalho será desenvolvido, com o intuito de preparar o estagiário para a realidade que fará parte do seu dia a dia (p. 131).

Quanto a avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado, as respostas apuradas foram:

GRUPO 1

Os 11 formados entrevistados afirmaram que a mesma era realizada através da apresentação de um relatório, em forma de pasta relatório, que era entregue ao professor ao final do ano ou semestre letivo. De acordo com 06 dos professores entrevistados os relatórios eram apenas entregues ao professor da disciplina, sem que fosse realizado nenhum tipo de discussão ou debate sobre o conteúdo destes relatórios (PE 2, PE3, PE 4, PE 5, PE 9, PE 10).

Não isso nunca houve. A pasta era só uma formalidade mesmo pra cumprir as horas que você tinha que assistir, Não havia assim um feedback , uma coisa prá gente discutir, analisar as aulas que você viu, isso não (PE 1).

Não, cada um fazia o seu e entregava, não era discutido (PE 3).

Deveria [haver discussões] , né. Uma coisa que faltou. Nem [na disciplina] de Português nem [na disciplina] de Inglês. Nunca houve. Nesses dois anos que estudei lá nunca houve [discussão ou debate sobre os relatórios de estágio (PE 4).

Eu não me recordo que tenha sido discutido , esse relatório não , cada um entregava sempre com o prazo estourando , eu não me recordo não (PE 5).

Olha eu não sei te dizer , porque nós entregamos a pasta e não sei o que aconteceu depois disso se [a pasta relatório] ficou guardada (PE 9).

Não. Não houve nenhuma discussão. A gente só entregava a pasta – relatório no fim do ano (PE 10).

Conforme 05 dos professores entrevistados, o professor da disciplina proporcionou uma discussão, debate ou comentário sobre os relatórios entregues, porém esta discussão realizou-se de forma limitada em forma de um relato curto da experiência vivenciada (PE 1, PE 6, PE 7, PE 8, PE 11).

Olha, da aula de Língua Inglesa, eu lembro que a gente discutiu, foi bem no último ano, foi bem uma avaliação, que daí nós tivemos duas notas que foram as notas de estágio e mais a nota da prova que a gente fazia, então antes disso a gente teve uma discussão vendo os pontos negativos , os pontos positivos, a professora fez isso com agente, eu lembro que ela fez tipo um debate, assim cada um falou da sua pasta, disse o que ela achou, que aquilo ali não estava muito correto, ela fez uma avaliação falando mesmo o que ficou pendente prá gente, o que faltou, o que a gente tinha aplicado de bom ela também elogiava, foi bem assim mesmo (PE 1).

Então a gente tinha os estágios, os trabalhos e também os bate-papos que eu acho que era o mais profundo - a questão dos bate – papos (PE 6).

Sim, acontecia isso. Só que era assim... não era assim uma discussão prolongada, era assim, eram alguns detalhes que o nosso supervisor fazia com que nós atentássemos (PE 7).

Tinha, mas era muito fácil você falar na minha sala... mas nada que realmente comprovasse, e isso que tá faltando. Realmente ali vamos lá faze, eu quero vê a escola, se propor a mandar algum professor vistoriar.... isso não tem [não é feito] (PE 8).

A professora procurava fazer, um como ela chamava de um “feedback”, né. A gente fazia uma roda, um círculo, aí cada um falava da sua experiência com o professor e [com] os colegas [da turma] juntos (PE 11).

GRUPO 2

Todos os 07 professores entrevistados citaram que a avaliação foi feita através de um relatório apresentado ao professor ao final da disciplina em forma de pasta-relatório. 05 destes professores (PE 12, PE 13, PE 15, PE 18) afirmaram que os relatórios foram apenas entregues ao professor e que não houve qualquer tipo de discussão ou debate sobre os resultados apurados.

...a gente tinha que fazer relatórios dos outros professores que a gente presenciava as aulas desses professores e a gente apresentava isso na forma como pasta , basicamente isso.

Não , [resposta no que se refere à discussão dos relatórios] porque digamos assim, são contribuições que podem servir para teste depois vão para um arquivo morto, então ao invés de ir para um arquivo morto porque não pode ficar num arquivo vivo que é o intelecto da pessoa do acadêmico.(PE 12).

Bem esse relatório que a gente fazia no estágio Supervisionado – a gente fazia uma relatório de como foi a aula,o que foi passado, qual foi a matéria dada, o tempo durou a aula, quantos alunos tinham em sala de aula, se teve indisciplina e se não teve, se teve um retorno do aluno assim no sentido de se ele aprendeu – isso assim simples era dado para o professor e nunca a gente tinha um retorno do que ele leu, do que ele achou, porque só realmente você apresentava o relatório - é isso mesmo – e só vinha a nota. [quanto a discussão dos relatórios] Não, nunca teve. Só vinha a nota e às vezes demorava muito.(PE 13).

Era um relatório em formato de trabalho de fim de curso e esse trabalho contemplava as aulas observadas , as nossas aulas que nós dávamos também , nós relatávamos isso , qual a avaliação que o professor fazia das nossas aulas também , era isso que era avaliado , esse relatório final mesmo que era avaliado.

[No que se refere a discussão] não, na verdade como eram entregues no final não chegava a ser discutido o relatório final.(PE 15)

Vários e vários relatórios.

[Quanto a discussão] Não.Geralmente eles pedem para entregar ali no final do mês de novembro e aí você vai com a tua pasta e fica esperando o resultado. É aliás, os meus professores não me devolveram a pasta corrigida, eu nunca recebi de volta nem do terceiro, nem do quarto, nem de Inglês e nem de Português(PE 18).

02 dos entrevistados (PE 14, PE 17), disseram que o professor da disciplina realizou uma discussão, embora muito curta, praticamente uma conversa para esclarecer algumas dúvidas, porém de forma não aprofundada, pois não houve retorno ou devolução dos relatório para nenhum dos alunos da disciplina de Estágio.

Isso, com certeza. O relatório de estágio tem que ter. O relatório de estágio Foi apresentado sim. Das aulas de observação, das aulas de regência, tudo certinho. ?Como foi? Qual foi o desenvolvimento? Nessa parte foi bem cumprida, foram feitos os relatórios normais.

[No que se refere à discussão] também desejava a desejar. Uma discussão muito curta, até pelo tempo ser curto. Essa discussão, deveria ser bem mais ampla. ? Devido a quantidade de alunos e ao pouco tempo acabou sendo uma discussão muito curta onde o professor praticamente só nos passava onde deveríamos melhorar. Então era um diálogo entre o professor e o aluno que foi regente no momento, não se abria a discussão para a sala para que se iniciasse um debate, eu acho que deveria ser bem mais explorada essa parte. (PE 14).

Depois de supervisionado que eu pude ficar assistindo a aula, a gente preenchia o relatório, o professor assinava que a gente assistiu, que a gente também deu a aula, quer dizer deu a aula entre aspas, ajudou, então ele assinava tudo e a gente apresentava o relatório, então a gente escrevia tudo o que a gente fazia. A gente conversava sobre isso [os relatórios] porque surgiam muitas dúvidas e a gente trocava idéias sobre isso, era normal porque a curiosidade batia.

[Sobre uma discussão dos relatórios] isso não, alguma dúvida que a gente tinha do relatório a gente até comentava, eu fiz assim para ter uma idéia mas chegar a sentar numa mesa redonda não.(PE 17)

De acordo com os relatos da grande maioria dos professores entrevistados não era uma prática constante discutir-se o que os alunos apuraram tanto no Estágio de observação bem como no Estágio de regência. Alguns egressos afirmaram que quando havia discussão sobre o Estágio, a mesma era realizada de maneira muito efêmera. A realização de certo tipo de discussão é confirmada pela narrativa do professor da disciplina de Estágio Supervisionado conforme analisado quando discutiu-se a questão do Estágio Supervisionado na instituição de ensino superior pesquisada.

Conforme os relatos dos professores entrevistados não existia clareza em relação aos objetivos do Estágio de observação e os alunos acabaram passando por esta etapa como se a mesma não fosse importante para a formação e apenas “cumprissem tabela” e preenchessem os relatórios exigidos.

A relevância do estágio na formação de professores está na possibilidade que o futuro profissional tem de desenvolver seu conhecimento, sua consciência e

habilidades profissionais, assim como relacionar importantes aspectos do ensino pela experiência em sala de aula e da reflexão sobre essa experiência (JOGÉ, 2001, p. 500).

Discutir o que foi realizado e vivenciado no Estágio Supervisionado faz com que os alunos tenham contato com as mais diversas situações reais, ocorridas em sala de aula e possam refletir sobre elas com o intuito de alterar, modificar, replanejar qualquer aspecto que, de algum modo, não tenha atingido o objetivo desejado. Essa reflexão fará com que o futuro professor acostume-se a refletir e, quando necessário, altere sua prática pedagógica, que não deve ser, engessada e cristalizada.

Outro ponto investigado referia-se a relação teoria e prática e a disciplina de Estágio Supervisionado e indagava: Qual a relação entre a teoria estudada e prática durante a realização de Estágio Supervisionado?

GRUPO 1

De acordo com 05 dos professores entrevistados não houve relação entre a teoria estudada e a prática durante a realização do Estágio Supervisionado. Houve grande dificuldade em colocar em prática a teoria estudada. Havia muitos obstáculos, pois a realidade escolar não é estudada no curso de licenciatura. A teoria ensinada foi limitada e diferente da realidade, descontextualizada e não preparou o futuro professor para a sala de aula (PE 2, PE 3, PE 5, PE 9, PE 11).

O estágio supervisionado era só prá você saber oh.. hoje em dia é assim, mas você não podia colocar na prática o que você aprendeu porque você não tinha aquele contato, e também não podia se intrometer na aula que o professor estava dando e você estava assistindo (PE 2).

Não houve relação, na faculdade pintava muita coisa bonita e chegou na prática a gente se desiludiu , por isso tinha que ser feito algo de realidade (PE 3).

A teoria é bem diferente da prática , nós estudamos uma coisa e quando chegamos na prática há muitos obstáculos no caminho [por] que nós não lemos, não estudamos aquilo [aquela situação] e que tem que ser contornada (PE 5).

Hoje a teoria [e a prática] na sala de aula na faculdade, eu acho que os dois não estão relacionados porque [o que] a gente vivencia hoje na escola pública eu acho que os dois estão descontextualizados , tanto a pratica na sala da faculdade quanto o estágio supervisionado e não prepara você para entrar numa sala de aula , eu acho que os dois são descontextualizados(PE 9) .

Na verdade eu acho que você vai sentir mesmo quando você entra na tua sala de aula. Porque no estágio, eu vejo muitas vezes, estagiários que vem da faculdade, aqui eu lecionando já, eles vem na minha sala de aula, os alunos não estão nem aí, eles não sabem o que é [o estágio], o que faz o estagiário ele não é respeitado de forma alguma, praticamente você vai cumprir ali, na verdade você vê a diferença mesmo quando você entra na tua sala para dar tua aula., que você é o professor ai você vê que tem muitas coisas que ficam falhas. Como: livro de chamada você nunca vê numa faculdade, o que é? como é? Como fazer? A gente se bate pra caramba, pede ajuda pros colegas, pra equipe pedagógica, às vezes, a questão dos alunos gostarem de você em sala de aula, eles não te conhecem eles querem saber o teu limite, o que você deixa eles fazer, o que você não deixa, até eles sentirem que você é o professor da sala de aula , né... você não vê isso na teoria, você não sabe como enfrentar uma situação dessas... alunos com problemas, alunos que a gente nem sabe, eu já tive alunos que usavam drogas na sala de aula, alunos que tem problemas mentais e na hora, na teoria você não aprende isso, como a lidar com esses alunos (PE 11).

GRUPO 2

De acordo com os relatos de 03 professores do grupo entrevistado não houve relação entre a teoria e a prática na realização do Estágio (PE 13, PE 16, PE 18).

Apenas 01 dos professores (PE 14) afirmou que houve relação entre a teoria e a prática.

Não.Não, de nenhuma forma existiu. Era uma coisa prá que você aprendesse pra que um dia você ensinasse. – só que não era... não ficou nenhuma vez assim certo de que a gente aprendeu aquilo – porque era um Deus nos acuda – jogavam na sala e cada um por si e um por todos e assim todo mundo tentando sobreviver porque quando chegava na hora de dar aula tudo mundo ia pegar a coisa [o assunto] mais fácil que tinha, prá não ter problema, eles mandavam você escolher o assunto que você queria – tinha professor que ainda falava assim – oh você vai fazer parte de minha sala, nós estamos tratando de tal tema então você vai falar sobre esse tema, então você tinha que correr e dar aula sobre aquilo – mas a maioria falava – oh você vai falar sobre o que você quiser. Então o pessoal dava aula de verbo to be, de vocabulário, aulas assim que pudessem ser o mais fácil possível para que ele [o formando] não tivesse problema na hora do estágio de regência. Visto que era um dia só, é como se você visse assim – você se preparava

para aquilo, mas assim, você não tinha certeza se você ia usar aquilo novamente. (PE 13).

Existiu sim, mesmo deixando um pouquinho a desejar. Existe porque você traz a base dali. Você traz pelo menos a base para que você faça o básico ali. Então existe sim, existia a relação sim, com certeza (PE 14).

Não, porque a prática é muito diferente da realidade. O que a gente se depara fora é muito diferente do que gente vê lá dentro (PE 16).

Não. Nenhuma. Nenhuma porque nós desconhecíamos completamente a teoria e nós chegávamos lá, não sabíamos o que era prá analisar, e mesmo quando nós tínhamos essas aulas, em sala de aula, que eu apresentava para os meus colegas, nós também não tínhamos aquela noção do que eu tenho que observar na aula dele, o que eu tenho que analisar (PE 18).

Conforme os relatos apresentados não houve praticamente nenhuma relação entre a teoria e a prática na questão do Estágio Supervisionado. A teoria recebida encontrava-se em discordância com a prática realizada em sala de aula. A articulação entre a teoria recebida e a prática possibilita ao professor em formação refletir sobre o conhecimento recebido à luz de sua própria experiência.

Segundo Jorge (2001) o Estágio Supervisionado deve ser percebido como uma oportunidade de articulação e reflexão entre o conhecimento experienciado e o conhecimento recebido, entre o que se chama prática e teoria (p. 500). Para a autora (2001),

A formação do professor de Língua Estrangeira implica o desenvolvimento de diferentes competências, dentre as quais apontamos: a) uma competência que inclui o conhecimento e articulação das bases teóricas que fundamentam o ensino da Língua Estrangeira, b) uma competência que orienta o planejamento do ensino, elaboração de materiais, conhecimento de diferentes métodos e estratégias de ensino c) uma competência que permita ao professor investir em sua formação continuada por meio da prática reflexiva e capacidade de pesquisar em sala de aula (p. 499).

A disciplina de Prática de Ensino busca desenvolver no professores as competências acima expostas, e tem no Estágio Supervisionado o momento em que as possibilidades de ação do professor são evidenciadas (JORGE, 2001, p 500).

Tomando-se como base a disciplina de Estágio Supervisionado, as narrativas apontaram para outra categoria: **a utilização das aulas da disciplina de estágio para a produção de conhecimento sobre o campo da sala de aula.** Apresentou-se com clareza nesta questão a problemática da dicotomia entre a teoria e a prática do professor.

Conforme as narrativas dos professores entrevistados, as aulas de observação da disciplina de Estágio Supervisionado não foram utilizadas para discussão entre os egressos. Segundo os professores, as aulas teóricas recebidas não cumpriram seu papel e, ao chegar no campo de trabalho, a escola, as diferenças entre o que se estudou e o que se presenciou tornaram-se evidentes.

Acredita-se que a dicotomia teoria e prática é um problema inerente aos cursos de licenciatura e que parece longe de ter uma solução. Como citado anteriormente, a licenciatura iniciou-se no Brasil com a fórmula “3+1”, onde as disciplinas pedagógicas encontravam-se justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos. Esse modelo ainda não foi totalmente superado (PEREIRA, 2000, p. 58).

Ainda para o autor, a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas constitui-se um dilema que, somado a outros dois – a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre a formação acadêmica e realidade prática – contribuem para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores (PEREIRA, 2000, p. 59).

Na visão de Pereira (2000), A falta de integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciados irão atuar constitui um outro dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores. Há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os observam: as redes de ensino

fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores (p. 61).

O Estágio Curricular se constitui praticamente no único momento de integração do aluno com a realidade dos sistemas escolares e está, na maioria dos cursos de formação, localizado no final dos cursos, isto é, nos últimos anos ou períodos. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, o Estágio Supervisionado na Instituição formadora pesquisada neste trabalho, realizou-se no terceiro ano do curso, tendo como foco o ensino fundamental e no quarto ano, o ensino médio.

As narrativas apontam ainda que não houve um entendimento claro, organização e orientações coerentes quando ao estágio e, por isso, a grande maioria dos alunos realizaram-no sem entender os objetivos, os porquês, desta importante atividade. Este fato, conforme apontado anteriormente, gerou apenas o desinteresse e falta de comprometimento por parte dos alunos. Na visão de Pereira (2000), citando Ludke (1994), o Estágio, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma (p. 62).

Sendo assim, o Estágio, da forma como vem sendo realizado contribui para aumentar a distância entre os alunos do curso de licenciatura e a realidade escolar que terão de enfrentar depois de formados.

Quanto aos **pontos fortes do curso de licenciatura**, temos:

GRUPO 1

06 dos professores entrevistados citaram as disciplinas de Literatura Inglesa e Literatura Norte – Americana como as melhores do curso (PE 2, PE 3, PE 6, PE 8, PE 9, PE 11).

eu acho que todas as literaturas ampliaram muito assim o conhecimento da gente que estudava autores, muito bom, ainda mais autores de diversos países, continentes europeu, americano – foi muito bom e esses foram os pontos positivos. Eu aprendi muito mesmo a partir do terceiro ano com as literaturas (PE 2).

...então o que eu poderia dizer que eu gostei foi de literatura americana , a professora fez muitos questionamentos e fez a gente buscar mais e acreditar mais no que a gente faz , foi o mais positivo (PE 3).

O que marcou com certeza foi a disciplina de Literatura Americana [cita os nomes das professoras das disciplinas de Literatura Americana, Língua Portuguesa e Língua Latina] ... (PE 6).

Então assim, o que marcou mesmo foi a professora [cita o nome da professora da disciplina de Literatura Americana] que eu assim simplesmente era apaixonada pela aula dela. Eu gostava muito das aulas dela. Tanto é que eu cheguei a pegar livros e ver vídeos, por causa dela, sabe. Ela é uma pessoa que.... o ponto forte foi ela.(PE 8).

... tem uma matéria que eu amei porque a professora ela vivia o que ela fazia, apesar dela faltar muito ,mas quando ela vinha tudo o que ela falava... ela enriqueceu bastante que era a professora de literatura inglesa e literatura Americana [cita o nome da professora da disciplina de Literatura Americana] foi a matéria que entrou no 3º e 4º anos e que eu amei (PE 9).

Eu gostava muito das literaturas. Todas as literaturas. Literatura Brasileira, Literatura Americana (PE 11).

O professor entrevistado (PE1) destacou a disciplina de Língua Inglesa como a mais significativa.

O ponto forte era a professora que a gente teve de Língua Inglesa se empenhava muito, ela buscava, trazia prá gente. Fazia questão de cobrar aquilo que era [ensinado] (PE 01).

Apenas 01 dos professores entrevistados destacou a experiência passada por alguns professores do curso como um dos pontos fortes da graduação (PE 4).

Eu acho os pontos fortes foram a experiência que alguns professores passaram. Eu não posso reclamar de nenhum dos professores que eu tive, não. Todos eles tinham uma boa bagagem, ótima (PE 4).

O professor entrevistado (PE7) ressaltou o desempenho dos alunos durante o curso e argumentou que o fator desistência e o baixo número de alunos formados devia-se a seleção natural, pois tratava-se de um curso bastante difícil que exigia um grande comprometimento por parte dos alunos e, para o mesmo professor, o curso deveria ter a duração ampliada para cinco anos.

E eu sempre salientava que era necessário uma qualidade [por parte do aluno que fosse freqüentar] o curso de anglo [Letras – Anglo] pelo fato de que só o registro de que se formavam poucos professores era um sinal de que realmente ele era um curso que exigia, como eu posso dizer, assim, não era qualquer um que vai dar aula de inglês, isso de certa forma me lisonjeia até, porque eu consegui me formar, muitos colegas que pretendiam ser professores de inglês ficaram pelo caminho, então realmente houve uma seleção natural. ...mas da minha época eu acredito que tinha, era um certo rigor, existia até um certo conservadorismo, que na época eu não entendia e não gostava, mas mais tarde eu acabei entendendo porque que acontecia no nosso curso algumas coisas assim, que tinha um tom conservador bastante rigoroso, mas mais tarde eu entendi que era necessário (PE 7).

GRUPO 2

Para 04 dos professores entrevistados (PE 12, PE 13, PE 16, PE 18) a disciplina de Língua Inglesa foi bastante significativa.

A língua inglesa pelo menos foi trabalhada em inglês os 4 anos.
... eu acho que pelo menos a disciplina da língua inglesa é bem trabalhada.(PE 12)

Eu acredito assim que o professor de Língua Inglesa nosso era um ponto muito forte dentro do curso porque ele era um professor mestre, ele era muito bom mesmo, o que você perguntasse ele sabia responder, ele era uma pessoa extremamente preparada.(PE 13)
No primeiro e no segundo ano a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa foram muito bem trabalhadas (PE 16)

... que foram forte e a questão do ensino de Inglês mesmo. Eu aprendi muito no curso, consigo dar aula assim bem, com a questão de oralidade, de leitura, mas a questão metodológica não,(PE 18)

As disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa e Literatura Norte – Americana foram também citadas por 02 dos professores (PE 12, PE 18) como bastante fortes durante o curso.

...não posso reclamar também das literaturas brasileira e portuguesa (PE 12).

O ponto forte do meu curso eu acho que foram as literaturas, toda a questão de teoria literária, e também literatura em Língua Estrangeira (18).

Os professores do curso, de forma geral, foram excelentes de acordo com a opinião de 02 dos professores entrevistados (PE 14, PE 17) .

Os professores de excelente nível, porém deixando um pouquinho a desejar devido a algumas complicações de dentro da instituição mesmo, faltas, feriados que nós temos bastante, período letivo curto, acabou deixando a desejar, mas mesmo assim dentro do possível trabalhando de maneira muito boa, nem todos, mas boa parte dos professores (PE 14)

Tive excelentes professores , eu não posso reclamar. (PE 17)

O ambiente produtivo que se cria dentro de uma instituição de ensino superior e a estrutura relativamente boa ofertada pela faculdade pesquisada foi também comentário de um dos professores (PE 14).

O ambiente da faculdade é sempre produtivo, você está num ambiente onde as pessoas estão pensando... elas já entram ali com essa finalidade. A estrutura que a faculdade proporciona é relativamente boa., não era o ideal, mas era relativamente boa, eu acho que os pontos positivos foram esses (PE 14).

Dentre os termos mais citados pelos professores entrevistados destacam-se as disciplinas de Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana.

Quando abordados sobre os **pontos fracos do curso de licenciatura**, os professores entrevistados apontaram:

GRUPO 1

A infra-estrutura do curso que deixava a desejar no que se refere a biblioteca atualizada e a falta de um laboratório de Línguas (PE 1):

Eu acho que o ponto fraco na [cita o nome da Instituição de Ensino Superior na qual graduou-se] assim, não seria tanto na parte do ensino, eu acho que seria assim, na época que eu fiz, só tinha aquela biblioteca, não tinha muito o que a gente pesquisar lá, não tinha informática, não tinha um laboratório para línguas específico, eu acho que faltou eu não foi realmente [por parte] do professor, o que faltou foi da própria instituição assim que não investe muito no curso de letras, eu acho assim, que teria que ser mais investido, teria que ter mais....o que faltou mesmo foi próprio da instituição [que] não investe no curso de letras. Até hoje o curso de letras é um curso que não é muito valorizado. É um curso muito importante na faculdade e não é valorizado [pela própria instituição] (PE 1).

O professor entrevistado (PE 3) apontou a desvalorização do curso por parte da própria instituição, pois o curso de letras apresentava um número reduzido de alunos, estes sempre tinham aulas em salas menores, nem sempre arejadas e em locais que apresentavam condições limitadas para o aprendizado:

... a estrutura , a gente sempre [tinha aulas] numa sala menor , sempre jogados [devido ao número pequeno de alunos no curso] (PE 3).

O professor entrevistado (PE 4) destacou como pontos negativos: a falta de relação teoria e prática entre algumas disciplinas, especialmente a disciplina de Didática; a carga horária pequena de algumas disciplinas, especialmente a disciplina de Língua Inglesa:

Na minha época que eu fiz, como eu falei, eu achei assim que a parte de algumas matérias a carga horária deveria ser mudada, eu fiquei sabendo que agora mudou... mudou bastante. E essa questão do pré-requisito, eu acho que isso daí é essencial, porque eu achei assim que também [a causa do] deficit de grande parte do curso foi exatamente por isso, sabe, então a pessoa [o aluno do curso] não teve pré-requisito de [conhecimento de] inglês prá entrar. Você [o professor] sempre vai ter que pega e voltar por

causa de alguns dos outros e isso daí é muito ruim. E daí o professor de literatura que a gente poderia discutir mais em sala de aula. A professora quase não conseguia e quando chegava lá no dia que tinha que pega e começa fazer a discussão, metade da turma não tinha terminado de ler o livro ainda. Então, fica complicado (PE 4).

De acordo com o professores entrevistados (PE 4 e PE 5), os pontos negativos foram: a falta de uma maior prática de conversação e a não exigência de prévio conhecimento do idioma base do curso, dificultava o andamento das aulas:

Na minha época que eu fiz, como eu falei, eu achei assim que a parte de algumas matérias a carga horária deveria ser mudada, eu fiquei sabendo que agora mudou... mudou bastante. E essa questão do pré-requisito, eu acho que isso daí é essencial, porque eu achei assim que também [a causa do] deficit de grande parte do curso foi exatamente por isso, sabe, então a pessoa [o aluno do curso] não teve pré-requisito de [conhecimento de] inglês prá entrar. Você [o professor] sempre vai ter que pega e voltar por causa de alguns dos outros e isso daí é muito ruim.

E daí o professor de literatura que a gente poderia discutir mais em sala de aula. A professora quase não conseguia e quando chegava lá no dia que tinha que pega e começa fazer a discussão, metade da turma não tinha terminado de ler o livro ainda. Então, fica complicado (PE 4).

Acredito que foi mais a conversação que eu havia comentado, mais tempo para isso - para a [prática de] conversação (PE 5).

Outro professor entrevistado (PE 9) apontou a metodologia antiga utilizada por alguns professores no que se refere a utilização de recursos midiáticos, tais quais; data – show, retro – projetor e aulas com vídeos:

Primeiro eu queria fazer uma critica quanto ao modelo para nós , nós tivemos alguns professores que tinham uma pedagogia baseada não sei em que , tinha uma professora que lia um livro dentro da sala de aula, a gente dormia , acordava e aquela mulher estava lá falando, eu acho que faltou um modelo para nós. Agora o ponto fraco no inglês como eu disse poderia ter feito muita coisa nesses quatro anos , quatro anos é um curso , o curso de didática também que de didática não aprendemos nada e os professores assim que eu achei arcaicos a metodologia tão atrasada tanto é como eu já falei não trabalhamos nada na área da tecnologia e hoje o governo do estado proporciona TV, computador, pendrive , tantas parafernalias eletrônicas e na faculdade mesmo nunca tivemos uma aula sequer usando um data show (PE 9).

O professor entrevistado (PE 8) apontou a falta de interesse de alguns professores em atender e responder as dúvidas dos alunos como um dos fatores desmotivadores para a continuidade no curso:

Faltou. Faltou preparação para os alunos aturarem em sala de aula como professores. Faltou conteúdo para os alunos, que muitos ali achavam e acho que muito até hoje acham, eu vou fazer letras e vou aprender Inglês pra dá aula. . Isso não acontece. Você não aprende Inglês. Se você não entrar com uma base ou você muda pra Português ou você tem que correr , dizer vou separar um dinheiro pra fazer um curso pra poder acompanhar. Então isso faltou... e sem contar diz que hoje mudou muito o professor, sem contar os deboches dele, tipo você errou, como você pode errar essa coisa tão simples .. sabe então eu não agüentava isso, eu acho que essa parte foi muito fraca... (PE 8).

Na visão do professor entrevistado (PE 10), houve a falta de trabalhos com projetos, o que ocasionaria maior envolvimento dos alunos acadêmicos com a comunidade e com os alunos das escolas regulares:

Agora faltou assim, faltou projeto, poderia ter trabalhado em cima de projetos diretamente com as escolas, pra tá envolvendo os colegas, os alunos , os professores que trabalham na rede pública – poderia ter tido mais envolvimento entre os alunos da graduação e os professores da rede e os alunos da rede pública (PE 10).

A limitação quanto a realização de palestras, simpósios e seminários e ainda o sistema de avaliação adotado por alguns professores que se apoiavam apenas no instrumento denominado “prova” e exigiam todo o conteúdo “decorado” para ser então reproduzido pelos alunos, foi apontado pelo professor entrevistado (PE 11):

PE = Eu acho que assim faltou algumas atividades mais dinâmicas, como eu já tinha comentado ali, mais palestras, mais atividades extras, e também tinha assim alguns professores que apesar de serem excelentes, ter muito conhecimento, muitas vezes a gente fazia as avaliações no estilo decorem né, você tinha que responder exatamente como tinha sido estudado no texto, palavra por palavra, sem trocar virgula, ponto, nada, então eu acho que dessa forma não se aprende. Eu não aprendo dessa forma e eu não quero que meus alunos aprendam dessa forma. Então a gente tinha falhas assim algumas metodologias de alguns professores (PE 11).

GRUPO 2

De acordo com 04 dos professores entrevistados (PE 13, PE 14, PE 16, PE 17) a ausência, a rotatividade, a não contratação de professores de algumas disciplinas, devido a burocracia do sistema e o não compromisso por parte de alguns professores da instituição foram pontos negativos para o curso.

Ah, pontos fracos tem muitos. Muita ausência de professores, os professores faltavam muito. [Havia] muita rotatividade de professor, o professor ficava um mês e ia embora e vinha outro. Falta de uma sequência na matéria. (PE 13).

A rotatividade de professor. Como eu disse, essas faltas excessivas que acabavam prejudicando demais o andamento do processo da educação ali dentro da faculdade. Outra coisas que deixava bastante a desejar, com essa rotatividade o que acontecia... muitos professores estavam chegando ali naquele momento e até se adaptar aquela turma, gerava mais atraso ainda... esse seria um ponto negativo bem forte do sistema ali da instituição onde eu fiz o curso superior – o excesso de falta. (PE 14).

A falta de professor no início do ano letivo. A falta dos professores durante o ano – foram muitas faltas – o não comprometimento do professor também. Acho que o que também desanima muito é a evasão – a desistência que há no curso de letras. (PE 16).

Os pontos fracos a questão é de acontecer de não ter professor de alguma matéria [disciplina] , mas daí eu vejo que a culpa não é da faculdade em si , é tudo negocio burocrático de governo , é um sistema e isso eu acho bem chato...

... e essa falta de professor é ridículo fazer um concurso em março quando o professor deveria ter assumido em fevereiro , eles fazem concurso em maio para assumir em julho , agosto sei lá quando , então isso eu acho ridículo. (PE 17)

A infra-estrutura limitada, a deficiência da unidade de ensino, a falta de uma biblioteca atualizada, o deslocamento do curso de Letras para outros prédios foram fatores citados como negativos por 02 dos professores (PE 15, PE 17).

só a deficiência da unidade (PE 15).

quando foi feito a reforma da faculdade nos tivemos que nos deslocar da faculdade eu acho isso ridículo porque poderia ter sido feito durante as férias para quando a gente voltasse não ter esse problema , porque a gente estudava lá no fim do mundo aí chegava na biblioteca já estava fechada porque a gente vinha de lá a pé era longe e depois quando a gente voltou começaram a fazer a reforma na biblioteca , então eu acho que isso não é culpa do professor, ele não tem nada a haver com essa parte ,então eu achei falta de estrutura de algum lado , e essa falta de professor é ridículo fazer um concurso em março quando o professor deveria ter assumido em fevereiro , eles fazem concurso em maio para assumir em julho , agosto sei lá quando , então isso eu acho ridículo.(PE 17)

Na opinião de 02 dos professores entrevistados, a instituição não permitiu que fosse ofertado aos egressos, a base necessária para que, na continuidade dos estudos, o aluno pudesse buscar a ampliação de seus conhecimentos. Sabe-se que não existem “receitas prontas”, mas pelo menos a base do conhecimento deveria ser ensinada aos alunos. (PE 14, PE 18).

... o professor não vai te passar o conhecimento, ele vai te ensinar como chegar ao conhecimento. Porém, alguns professores... não te davam a base. Para você buscar você tem que ter a base, ou seja vai lá, e procura na biblioteca o livro de fulano de tal, sicrano, beltrano.. leiam os 03 livros e me tragam um resumo sobre tal coisa, sobre tal assunto. Sem dar uma base. Olha, o assunto é esse, é isso... vá buscar por aqui e amplie esse conhecimento para mim. Não era uma ampliação do conhecimento. Você tinha que buscar desde o início o conhecimento. Não que esteja errada essa teoria para uma faculdade, mas eu acho que o professor tem sim que ajudar o aluno a pelo menos pegar a base e daquela base partir em diante. (PE 14)

O que mais marcou foi a questão de você sair sem conhecer os métodos de [ensino de] Língua, de como você ensinar aquilo que você sabe. Que você sabe e quando você vai passar pro outro você tem que ter alguma forma e na faculdade eles não ensinaram a forma. Eu sei que não existe uma receita para você dar aulas, mas pelo menos você tem que saber a base que na faculdade isso não foi passado prá gente. Eu aprendi na escola mesmo, com a prática e com leitura de outras coisas. (PE 18).

A falta de disciplinas específicas na área da Linguística, Linguística Aplicada e Análise do Discurso, bem como, o relacionamento entre as disciplinas da matriz curricular, foi citado por 01 dos professores entrevistados como ponto negativo do curso (PE 12).

O maior preparo no que se refere ao falar a Língua Inglesa, foi um pontos negativos citados também por 01 dos professores entrevistados (PE 13).

... falta de conhecimento lingüístico. E o que faltou realmente [foi a disciplina de] análise de discurso, a gente não teve aqui, me perdoe falar, por exemplo sociologia e filosofia a gente sai sem entender muito bem sabe porque, porque não teve muita relação, a gente não conseguiu relacionar essas matérias muitos obstáculos, então assim poderia ter uma relação maior como foque a língua inglesa. (PE 12).

Eu acho que uma falta de preparação pra uma sala de aula. Principalmente assim uma falta de preparação para Língua Inglesa. Nós fomos assim professores que se prepararam pra dar aula e praticamente não demos aulas – fomos pessoas que deveríamos ser preparados pra falar inglês e todo o mundo saiu sem falar inglês.(PE 13)

Entre os aspectos negativos mais relevantes, as narrativas apontam: a falta de um laboratório de Línguas e de uma biblioteca atualizada; a desvalorização do curso de Letras - Anglo pela própria instituição de ensino; a falta na matriz curricular de disciplinas atuais, tais quais: Libras, Lingüística Aplicada a aprendizagem e ensino de Línguas e a questão da avaliação que não priorizava a produção de conhecimento, mas sim a forma antiga de reprodução do aprendido em sala de aula.

No que se refere a infra-estrutura oferecida pela biblioteca do curso de letras o que se percebe é a falta de investimento quanto a aquisição de livros atualizados dos conteúdos que compõe a matriz curricular do curso, a não assinatura de jornais, periódicos e revistas especializadas na área de letras, publicadas em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a falta de livros nas áreas de Lingüística Aplicada, Didática e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

O curso de Letras oferece apenas 50 vagas anuais e, devido a diversos fatores, entre eles: a desmotivação, a não exigência de um pré-requisito, ou seja, conhecimento prévio de Língua Inglesa para que o acadêmico possa acompanhar o curso, a falta de investimento na infra-estrutura (bibliotecas, laboratórios) por parte da instituição formadora, geram a desvalorização do curso que apresenta alto índice de desistentes e turmas de formandos compostas por um número reduzido de alunos.

Acredita-se que o não investimento no curso deva-se ao fato de a instituição não ver o curso de licenciatura em Letras e respectivas literaturas como sendo um curso de futuro promissor quando comparado a outros curso por ela ofertados.

Ao comparar-se com outros cursos de maior renome no contexto social, pois muitos pensam no curso de licenciatura como um caminho que leva a profissão de professor, o curso de Letras não apresenta um número muito grande de candidatos nos processos seletivos. A instituição pesquisada oferece também os seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Biológicas, Matemática, História, Letras Português e respectivas Literaturas e Pedagogia.

Com o intuito de ilustrar o exposto, apresenta-se abaixo a relação candidato/vaga ao concurso vestibular no ano de 2010. Pode-se observar que o curso de Letras - Anglo é o que apresenta o menor número de candidatos por vaga.



FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
Comissão Central do Concurso Vestibular

INFORMATIVO DAS INSCRIÇÕES DO 2º CONCURSO VESTIBULAR DE 2010

Curso	Local	Turno	Candidatos	Vagas	Proporção
43013 Administração	Paranaguá	Noturno	346	50	6,920
33114 Ciências Biológicas - bacharelado	Paranaguá	Integral	66	20	3,300
43033 Ciências Contábeis	Paranaguá	Noturno	119	25	4,760
53043 História	Paranaguá	Noturno	107	25	4,280
53063 Letras - Português	Paranaguá	Noturno	66	25	2,640
53053 Letras - Português/Inglês	Paranaguá	Noturno	55	25	2,200
13073 Matemática - licenciatura	Paranaguá	Noturno	56	20	2,800
53083 Pedagogia - licenciatura	Paranaguá	Noturno	123	25	4,920
53092 Pedagogia - licenciatura	Paranaguá	Vespertino	73	25	2,920
54103 Pedagogia - licenciatura - Matinhos	Matinhos	Noturno	41	20	2,050

RESUMO

Totais : Candidatos = 1.052 Vagas = 260 Proporção = 4,046

NOTA: Tabela relação candidato/vaga concurso vestibular 2010 – FAFIPAR

Os entrevistados apontaram ainda, a questão da não existência de um laboratório de línguas para a prática do idioma e a não inserção de disciplinas atuais na matriz curricular, dentre elas: libras, educação especial e lingüística aplicada. Como já discutido anteriormente, as mudanças na matriz curricular são, na

maioria das vezes realizadas apenas na teoria, como o objetivo de apenas “tentar resolver”, “aliviar”, os problemas dos cursos de licenciatura. Tais mudanças, nem sempre são relevantes e realizadas com a profundidade e com a fundamentação teórica necessárias para que surtam os efeitos desejáveis.

Quanto aos critérios e instrumentos de avaliação utilizados, pela maioria dos professores, os egressos afirmaram que as provas realizadas eram mera “reprodução” das teorias e dos conhecimentos estudados em sala de aula.

A falta de projetos de integração do curso de Letras com a sociedade através de cursos de Língua Inglesa para os alunos da rede pública do ensino fundamental e médio, poderia ser utilizada na disciplina de Estágio como uma “prática viva e real” do que vem a ser uma sala de aula, com seus alunos, aprendizagem e problemáticas reais ao chão da escola.

O que se percebe é que não existiu esta articulação entre o curso Letras, tão importante para o contexto de nossa cidade, com o entorno da Instituição de Ensino Superior. Acredita-se que este fator, juntamente com os outros, já abordados, desmerecem e desqualificam o curso de Letras, levando seus acadêmicos à desistência prematura do objetivo da graduação.

Após a análise das narrativas do professores entrevistados, quais caminhos podem ser apontados com o objetivo de melhor preparar os futuros professores no curso de licenciatura? Vários teóricos da educação buscam soluções possíveis para que esta problemática venha ser, ao menos, minimizada. A seguir, apresentam-se alguns caminhos possíveis.

Quanto a questão do estágio curricular, Ludke (1994) apresenta uma proposta para uma política de estágio curricular dos cursos de formação do educador. Essa proposta defende a idéia de que o “estágio” é um momento da prática e não exclusivamente o momento da integração teoria e prática. Para a autora.

O estágio não se resume a aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que, enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Não é reprodução automática do já sabido (LUDKE, 1994).

A autora ainda enfatiza a importância dos relatórios de estágio, considerados instrumentos de trabalho do estagiário, “documentos vivos que oferecem subsídios para a revisão dos cursos de formação do educador e melhoria da qualidade do ensino na escola”.

Para que o choque com a realidade prática enfrentada pelos alunos ao chegar no chão da escola seja evitado, Ludke (1994) ressalta dois pontos: primeiro a necessidade de mudança na prática pedagógica dos professores das licenciaturas e na orientação de suas disciplinas, consideradas muito teóricas e desarticuladas da realidade profissional dos futuros professores. Em segundo, a urgência de se repensar o espaço do Estágio Supervisionado, juntamente com a própria estrutura dos cursos de formação docente, que atualmente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático.

Muito tem-se discutido sobre a problemática que cercam os cursos de licenciatura. Embora não se tenha tomado ainda um novo rumo, algumas iniciativas isoladas têm procurado apontar caminhos, melhorias para o processo de formação de professores. Dentre elas podemos citar as propostas de reformulação curricular, que objetivam superar o tradicional esquema “3+1”. Cabe aqui salientar que este

pode vir a ser apenas um dos possíveis caminhos, mas não o único. Por isso, muitos autores procuram relativizar a importância e a confiança depositada nas reformas curriculares como forma de solucionar os problemas da licenciatura (PEREIRA, 2000, p. 65).

Na opinião de Pereira, citando Carvalho (1992), para enfrentar o problema dos cursos de formação não bastam soluções simplistas, do tipo “vamos mudar o currículo dos cursos de licenciatura. Segunda a autora,

essas soluções existem e geralmente são apresentadas para resolver o problema porque também existem “ideias simplistas” que estão por trás das grades curriculares: a primeira é de que ensinar é muito fácil, basta saber o conteúdo e ter um mínimo de teoria pedagógica. Outra espelha a crença de que um aluno sozinho, dando sua primeira aula, possa fazer toda a síntese dos conteúdos transmitidos durante quatro anos de faculdade (PEREIRA, 2000, p. 66).

Segundo Ludke (1994), as várias tentativas de superação dos problemas da licenciatura, por meio de mudanças no seu currículo, não tem ultrapassado muito os limites meramente formais. Ainda nas palavras da autora,

Enquanto perdurarem essas soluções formalistas, o resultado continuará a ser uma simples justaposição entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo. É preciso superar, portanto, essa tendência, já habitual, de uma reforma apenas formal, buscando-se o produto de uma nova práxis, através de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária. (LUDKE, 1994).

O que geralmente ocorre com essas mudanças curriculares com o objetivo de resolver os problemas da licenciatura, é que elas se restringem usualmente ao nível apenas da legislação. Na opinião de Ludke (1994),

Aparecem como alterações periféricas, que atingem as estruturas centrais básicas. Algumas são reformas “para apagar incêndios”, outras são paliativos com a simples mudança de nome de disciplina e outras ainda apontam em direção a soluções mais promissoras, através de disciplinas “integradoras” que não chegam entretanto a reorientar o curso em sua totalidade.

Pode-se perceber, no relato dos autores, que a simples mudança na matriz curricular do curso de licenciatura não será isoladamente, o suficiente para que os problemas que envolvem a formação do professor sejam de pronto e imediato resolvidos, ou talvez, amenizados.

No que diz respeito a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdos específicos da licenciatura, o documento final do encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em 1983, já sugeria que as licenciaturas fossem trabalhadas pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica.

A formação do licenciado deveria, então, incluir: disciplinas de conteúdos específicos, pedagógicas e integradoras. A literatura educacional ressalta o papel destas disciplinas integradoras na articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicas e na vinculação permanente das licenciaturas com o ensino fundamental e médio (PEREIRA, 2000, p. 71).

Dentre as disciplinas integradoras dá-se uma maior importância à disciplina de Prática de Ensino ou Didática Especial. Na opinião de Pereira, citando Carvalho (1992),

Essa disciplina guia a ação educativa e promove a reflexão crítica depois da interação, fazendo com que a imersão na aula seja valorizada pelos futuros professores como, talvez, a atividade mais relevante na sua formação pois representa um contato real com a sua futura profissão.

Esta autora ainda destaca cinco pontos fundamentais da disciplina de Didática Especial ou Prática de Ensino em um curso de licenciatura:

Tem de estar dirigida para construção de um corpo de conhecimentos específicos; tem de estar colocada como uma mudança didática do pensamento e comportamento espontâneo do docente; deve ser orientada para favorecer a vivência de propostas inovadoras e reflexões didáticas explícitas; deve estar desenhada para incorporar os professores na investigação e nas inovações da área; deve ser concebida em íntima conexão com as práticas docentes, como núcleo integrador dos diferentes aspectos da formação do professor.

Em relação a formação do professor encarregado pelas disciplinas integradoras, Pereira, citando Carvalho e Viana (1988) propõe que este deve ser um profissional interdisciplinar que domine tanto o conteúdo específico como o conteúdo pedagógico e que se dedique à pesquisa sobre o ensino desse conteúdo.

Apesar de ressaltar-se o importante papel integrador de disciplinas como Prática de Ensino, Instrumentação em Ensino e outras, critica-se o fato delas estarem, geralmente, concentradas apenas nos últimos anos do curso (PEREIRA, 2000, p. 72).

Ainda no que diz respeito a disciplina de Prática de Ensino, é importante salientar que, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases, ela deve contemplar trezentas horas nos cursos de formação docente. Na visão de Pereira (2000), talvez o mais importante do que se preocupar em apenas atender a exigência legal da implementação das 300 horas de práticas de ensino seja garantir alguns princípios básicos para as licenciaturas no país (p. 75).

Porém, para que o processo de formação do professor venha a sofrer alterações significativas, talvez este seja o momento de reafirmarmos o papel das universidades na formação dos professores, a co-responsabilidade dos institutos básicos e das faculdades de educação na condução dos cursos de licenciatura, lembrando que esses se iniciam desde o primeiro período da graduação e não nos últimos semestres, como muitos ainda pensam (PEREIRA, 2000, p. 75).

Segundo Pereira (2000), é preciso romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de licenciatura que simplesmente sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar” (p. 75).

Ainda para o autor,

É necessário que o licenciado, futuro professor da educação básica, seja compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivência uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar (PEREIRA, 2000, p. 75).

Outrossim, ao repensar o papel e uma possível reestrutura do curso de licenciatura, pode-se apontar mudanças significativas quanto a formação do futuro professor, sempre entendendo que a licenciatura é uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor.

O roteiro de pesquisa buscou investigar também qual o perfil do professor de Língua Inglesa nos dias de hoje. Os relatos mais relevantes para os alunos formados pela instituição foram:

GRUPO 1

Ser dinâmico e ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, não totalmente mas em sua forma mínima necessária (PE 1, PE 2, PE 3, PE 5); buscar trazer para os alunos coisas atuais, estar consciente com a realidade dos alunos e ser auto – motivado (PE 2,); pesquisar, aprimorar-se sempre, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias (PE 6), PE 8); possuir sensibilidade para transmitir os conteúdos e a flexibilidade para alterar os métodos caso os objetivos não venham a ser atingidos (PE 7); buscar ensinar o aluno a interagir com o mundo através do conhecimento da Língua Inglesa (PE 9); preparar o aluno para utilizar o conhecimento de Língua Inglesa em sua vida pessoal, profissional e acadêmica e não apenas para “passar no vestibular” para ingressar na faculdade ou obter

aprovação no ENEM (PE 10); ser um verdadeiro artista, motivado, dinâmico e consciente de sua profissão (PE 11).

GRUPO 2

Para 03 dos professores entrevistados (PE 14, PE 15, PE 16) o professor atual dever ser dinâmico, ágil, moderno, atualizado, extrovertido e consciente da evolução sofrida pelos alunos, não apenas na questão biológica, mas também social e tecnológica, jogos, internet, Orkut.

Rápido. O professor de Li ele é ágil. Não adianta. Como eu disse, a modernidade, hoje o ritmo está muito acelerado, hoje a informática toma conta. Então você tem que ser rápido. Tem que ser muito atento a essas mudanças que elas acontecem a todo minuto e para cada hora é uma palavra nova que surge, uma expressão nova que surge, uma coisa que interesse mais o aluno devido a música. Ele [o professor de Língua Inglesa] tem que aprender a gostar de música inglesa novamente, a ouvir musica inglesa, ler e estar sempre antenado na área de informática, os alunos eles te trazem muitos subsídios, muita informação através da informática, através do computador, Orkut, MSN, tudo o que eles usam diariamente. Os “vídeo games “ hoje que eles são fissurados, salas de bate pato, então a gente [deve] trabalhar dentro disso aí, nessa modernidade, você tem que ser rápido, nós não podemos, como eu digo parar um pouquinho porque os alunos nos atropelam aí a gente não consegue acompanhá-los e isso não pode [ocorrer] em hipótese alguma. Então o professor de inglês hoje ele é dinâmico, ele tem que ser dinâmico ele tem que ser rápido. Não só de inglês eu acho que de todas as disciplinas, né... a gente tá numa mudança constante no mundo, infelizmente muita coisa para ruim, muita coisa pra bom, então o professor em si ele tem que ser ágil [PE 14].

Hoje o professor tem que estar atualizado e acompanhar, por exemplo, a evolução dos alunos porque muitas vezes os alunos vêm muito bem preparados para a sala de aula, a gente pensa que eles não sabem, mas eles sabem e se o professor não acompanha essa evolução ele muitas vezes vai se frustrar que se ele não se aperfeiçoa para acompanhar, por exemplo, essa comunicação em inglês que muitos desejam que esses alunos saibam muito de inglês [e se] esse profissional [o professor de Língua Inglesa] não aproveita esses elementos externos, se não contextualiza com a vida do aluno ele perde, pode acontecer com ele da aula não ser significativa para o aluno, esse é o grande problema (PE 15)

Ele tem que ser dinâmico. Ele tem que ser extrovertido, ele tem que ser amigo de seus alunos. Eu costumo chegar na sala e já contar a minha experiência porque a maioria dos alunos não gostam de LI. Ninguém fez com que eles gostassem de estudar inglês e eu tenho que fazer com eles gostem de estudar inglês. Eu chego na sala e conto que eu não gostava – eles adoram isso - eles adoram porque eles ficam imaginando – eles não gostam disso mas lá na frente eles podem ser alguma coisa.

O professor de LI tem que ser dinâmico, ter o domínio, o preparo – é isso aí tem que conquistar seu aluno (PE 16).

Para 02 dos entrevistados (PE 17, PE 18) o professor deve ser pesquisador, deve estudar sempre, estar sempre bem informado, comprar livros, assinar revistas, estar atento a sua formação continuada e ter qualidade em suas aulas. Procurar conhecer os métodos de ensino, como ensinar, como repassar os conteúdos.

Estar sempre focado, estar sempre bem informado, é o que eu te falei não adianta nada a pessoa fazer um curso falar fluentemente inglês e não saber in formar, as vezes o professor de inglês é aquele que fala fluentemente sabe muita coisa e as vezes uma coisa mínima, porque ele não deu ouvido aquela coisa mínima, as vezes as coisas mínimas são importantes também, então tem que ter qualidade em tudo, estar sempre estudando, fazendo curso de inglês estar sempre bem informado, terminou o curso não pode deixar, comprar mais livros de inglês, comprara gramáticas de inglês, fazer assinatura daquela revista de inglês, para mim é nesse sentido.(PE 17).

Bom... eu acho que ele tem que ser um pesquisador porque ele vai ter que correr atrás de muita coisa que foi perdida ao longo do curso. Tem que procurar se especializar bastante e tem que ter o conhecimento básico da língua – que a faculdade passa muito bem isso, tive um ótimo professor lá.

Mas na questão de metodologia não. O professor ensina muito bem Inglês prá você mas daí você não sabe como usar [ensinar, repassar] aquele inglês que ele ensinou na sala de aula – essa é a questão (PE 18).

Para 02 dos professores formados (PE 12, 13) o professor não precisa necessariamente ser fluente no idioma, mas precisa ser crítico, abordar as questões culturais da Língua Inglesa, e não apenas ensinar a gramática da Língua estudada.

Hoje ele não precisa ser fluente na língua inglesa pelo que eu estou vendo, ele não precisa aprender a falar inglês, basta trazerem um texto para o aluno interpretar, como ele é trabalhado. Professor de língua inglesa precisa ter bastante poder crítico muito grande, saber abordar as questões culturais as questões da língua, as questões da lingüística do mundo a questão cultural saber passar técnicas da língua inglesa. O professor da língua inglesa hoje em dia tem que dominar algumas técnicas específicas, mas é basicamente isso eu creio que tem que conhecer a línguas, conhecer técnicas para o aluno saber ler e interpretar e ter conhecimento...(PE 12).

Infelizmente é um professor que não fala muito inglês, é um professor que ele é exímio na gramática, não porque ele aprendeu, mas sim porque ele teve que pesquisar muito, correr muito atrás prá ensinar.

Então é um professor que é muito.... até pelo modo como é o ensino de Inglês no Brasil que eu acho totalmente errado, ele é um professor muito exímio nisso na escrita, na gramática e cobra muito isso do aluno, eu vi muitos professores assim que não falam praticamente nada, nada, nada de inglês na sala, só ensinam a gramática, como que monta questões, como que faz formas afirmativas, formas negativas, como passar do passado pro futuro, nem eles falam aquilo, eu achei assim... eu acredito que é assim

lamentável você vê professores de Inglês dando aulas de Inglês e não falando Inglês (PE 13).

A fluência dos professores de Língua Inglesa não é o foco deste trabalho, porém, faz-e necessário uma breve explicação sobre o que é fluência. De acordo com o “Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English”, alguém fluente deve: 1) ser capaz de falar uma língua estrangeira muito bem e sem dificuldades; 2) expressar-se de forma clara e segura, sem requerer esforço (2002, p.532). Embora complexa e atestada através de vários tipos de testes de fluência, esta habilidade nem sempre é adquirida pela grande maioria dos professores devido a diversos fatores, incluindo-se a falta de prática e oportunidades para falar o idioma. Contudo um bom professor de Língua Inglesa deve conhecer, saber ler e entender bem o idioma que irá lecionar.

O aproveitamento do conhecimento trazido pelo aluno para a sala de aula, com um dos pontos de partida para a realização de uma aula significativa, foi um dos pontos citados por 01 dos professores entrevistados (PE 15).

...muitas vezes os alunos vêm muito bem preparados para a sala de aula, a gente pensa que eles não sabem, [e se] esse profissional [o professor de Língua Inglesa] não aproveita esses elementos externos, se não contextualiza com a vida do aluno ele perde, pode acontecer com ele da aula não ser significativa para o aluno, esse é o grande problema (PE 15).

Pode se observar através das narrativas dos professores que todos eles tinham consciência da mudança do papel do professor de Língua Inglesa na atual sociedade do conhecimento, das mudanças e dos avanços tecnológicos.

Na atual sociedade globalizada dominar uma língua estrangeira é de extrema importância para que os alunos tenham a possibilidade de avançar e aprofundar seus conhecimentos em qualquer área profissional que venham a escolher.

Entende-se aqui “dominar” como pelo menos ter a condição de entender textos escritos no idioma para então poder através dessa compreensão fazer inferências, tirar conclusões, construir uma opinião crítica baseada em argumentos.

De acordo com Weininger (2006),

Construir a profissão do professor de línguas estrangeiras inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área de educação a respeito da importância de aprender línguas estrangeiras em si, no contexto nacional da qualificação mais completa de profissionais de todas as áreas e no contexto global da participação mais eficiente do país nos cenários econômicos e científicos mundiais (p.41).

Ainda segundo o autor existem três aspectos relevantes para que o ensino e aprendizado da língua inglesa atinja objetivos significativos dentro do contexto atual: mudanças nas abordagens didáticas do ensino, mudanças no próprio objeto do ensino e mudanças no papel do aluno, do professor e do material didático (2006, p.41).

Compreender o contexto no qual o aluno está inserido, ser flexível, interagir com os alunos, ser dinâmico e estar atento as evoluções foram alguns dos aspectos citados pelos professores entrevistados. É responsabilidade do professor que os alunos consigam atingir ao máximo os objetivos traçados para sua aula. Por isso a escolha dos recursos, a Didática, a Metodologia de Ensino a ser utilizada devem ser apropriadas para esse fim. Ao mesmo tempo que o professor ganhou mais liberdade para realizar suas escolhas quanto ao seu planejamento, ganhou também mais responsabilidade.

Outro ponto relevante citado por um dos professores entrevistados foi a importância de se utilizar o contexto, os elementos externos à sala de aula e os conhecimentos trazidos pelos alunos. Para Weininger (2006), o papel do aluno também muda sensivelmente: ele ganha mais direitos de participação, mas, ao

mesmo tempo, a obrigação de assumir sua parte de responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (p. 58).

O aluno de hoje não tem mais papel passivo. Ele não mais senta-se e “cruza os braços” para “consumir” a aula pronta do professor apenas para “decorar” o conteúdo em casa para reproduzi-lo em alguma avaliação mais tarde.

A questão do método utilizado e da flexibilidade com a qual o professor deve trabalhar, foram aspectos também apontados pelos professores entrevistados. Para Weininger (2006), precisamos de uma postura autônoma do professor e dos alunos. Gerar atividades autônomas começa dentro da sala de aula (p. 61).

Os alunos devem ser ensinados a aprender como aprender e para isso o professor deve fazer com que seus alunos habituem-se a realizar, gradualmente, exercícios mais independentes, a familiarizar-se com as novas tecnologias.

O professor de língua estrangeira não deve ser mais o mesmo. Para que seus alunos tornem-se leitores críticos o professor não poderá trabalhar apenas os conteúdos gramaticais, a gramática normativa, que ainda nos dias de hoje, exerce uma forte influência no processo de aprendizagem e é utilizada por muitos professores como a base das atividade básica em suas aulas. A questão cultural, o processo de globalização deve ser abordado pelo professor.

Conforme afirma Weininger (2006), o professor de Língua Estrangeira precisa trabalhar com seus alunos competências que estes não desenvolveram na língua materna: leitura funcional, estruturar um texto com uma progressão coerente, interpretar uma obra literária, usar recursos tecnológicos e desenvolver uma postura crítica e responsável (p. 61).

O professor da era do conhecimento e da tecnologia deverá investir em sua formação continuada, tornar-se pesquisador, refletir e repensar sobre sua prática pedagógica a cada momento em que prepara sua estratégia de ação.

Na visão de Weininger (2006), o profissional da educação assumirá funções distribuídas hoje distribuídas entre várias áreas profissionais : educação, informática, psicologia, antropologia, recursos humanos, treinamento de executivos. (p. 62).

Sabe-se que é importante mudar, transformar, (re) significar o processo de ensino e aprendizagem. Nada se altera de imediato, mas sim passo a passo. Sempre é possível mudar. O mais difícil é dar o primeiro passo e pode-se começar criando-se situações de interação dos alunos de Língua Inglesa. Interar-se a respeito do mundo dos alunos, das novas tecnologias, do que “é novidade” causará uma aproximação com a realidade do ambiente docente e, desta maneira, estaremos conscientes de que somos agentes de formação na nova era da Informação e poderemos realizar as mudanças necessárias para a efetivação e excelência de todo o processo de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a formação do professor de Língua Inglesa faz-se necessário face às mudanças impostas pelo processo de globalização, modernização e avanços tecnológicos. A era da Tecnologia, Informação e Comunicação exigiu mudanças em todo o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de formação do professor.

Saber qual o perfil do profissional que queremos formar poderá fornecer um rumo ao entendimento do que ocorre no processo de formação do professor nos cursos de licenciatura. Formar um professor autônomo, possuidor de uma base sólida em sua disciplina de atuação, um ser humano independente e reflexivo que tenha condições de levar seu aluno ao encontro do conhecimento e, não apenas, transmitir o conhecimento, não é tarefa que possa ser alcançada facilmente.

O mesmo desafio, as dificuldades a serem enfrentadas pelos professores que atuam ou começarão a atuar no ensino fundamental e médio na rede pública ou particular de ensino, se coloca também para as instituições formadoras.

A fundamentação teórica, a pesquisa e as entrevistas buscaram responder ao problema de pesquisa proposto neste trabalho: investigar o processo de formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas literaturas em uma instituição de ensino superior localizada no Litoral do Estado do Paraná, no período de 2000 a 2008.

De acordo com Mateus (2002) a formação de professores carece de qualidade. Grande parte desses profissionais de habilita ao magistério sem competência técnica e, ainda mais grave, sem capacidade crítica (p. 8).

A análise das entrevistas demonstraram importantes preocupações por parte dos professores quanto ao processo de formação que receberam no curso superior e revelaram de que forma a grande maioria procurou suprir as lacunas existentes.

As narrativas afirmaram que os professores tinham experiência no magistério e foram conscientes quanto à sua formação e a responsabilidade inerente à profissão docente. Percebeu-se com clareza, que os professores sabiam que a formação recebida, no que se refere a fundamentação teórica não foi o suficiente para a formação. Este fato deveu-se a própria estrutura fragmentada dos cursos de licenciatura.

De acordo com Celani (2006) as disciplinas do curso de licenciatura, Didática, Filosofia de Educação, Psicologia da Educação, em geral, não são integradas entre si e muito menos o são com a Prática de Ensino específica (p. 35).

Segundo os professores entrevistados, eles não viam relevância e nem coerência quanto ao conteúdo ensinado nestas disciplinas e não conseguiram realizar as conexões necessárias no intuito de utilizar o que foi aprendido no curso de formação, em sua prática escolar de forma efetiva. Esta lacuna existente gerou nos egressos, agora professores, grande insegurança quando iniciaram a docência. Sabe-se que o curso de licenciatura não dará conta por si mesmo de todo o amplo processo que é formar um professor, mas esses, agora egressos, esperavam obter ao ingressar na licenciatura, ao menos, os conceitos e conhecimentos básicos necessários para o início de suas carreiras, porém, conforme as narrativas esse fato não ocorreu de forma efetiva.

O trabalho reforçou ainda algumas crenças quanto ao aprendizado de Língua Inglesa em nosso país. Segundo Carmagnani (1993), os alunos possuem uma visão simplista de língua e linguagem consideradas como o acúmulo de vocabulário e de estruturas gramaticais.

Ainda para a autora,

O paternalismo, traço característico da sociedade brasileira, torna-se um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente. A tradição é: o professor mostra e dirige caminhos e os alunos habitam-se a isso... As concepções que os brasileiros têm sobre aprendizagem refletem uma longa tradição de metodologias centradas no professor, privilegiadas na escola primária e secundária, dificultando a experiência de aprendizagem auto-orientada num contexto mais amplo (1993).

Embora tenham ocorridas algumas alterações na matriz curricular 2, no que se refere a carga horária e a inserção de novas disciplinas, o que se percebeu é que pouca diferença estas mudanças trouxeram. De acordo com as narrativas dos professores entrevistados, tais alterações não deram conta de transmitir aos alunos os saberes teóricos e práticos necessários ao início da carreira docente.

Os relatos dos egressos deixaram claro que lacunas diversas quanto ao conteúdo ministrado foram deixadas em diversas disciplinas que compunham ambas as matrizes curriculares e que estes não receberam os conhecimentos, ao menos básicos, para dar o suporte inicial a sua profissionalização. Por exemplo, sentiram falta de uma Didática específica para o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira, da disciplina de Lingüística Aplicada e a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pouco contribuiu para a formação dos alunos.

Felizmente, os formados tinham a consciência da importância da formação continuada e, a maioria deles, buscou nos cursos de pós-graduação o preenchimento das lacunas existentes. Cavalcanti & Moita Lopes (1991) apontam que os cursos de formação de professores enfatizam o conteúdo (aprender a língua alvo ou a aprender usar atividades em sala de aula) de modo segmentado. Ainda de

acordo com os autores isto é feito sem considerar o aluno desde o início do curso como um professor em formação.

O incentivo à pesquisa da própria prática do professor foi outra questão que deixou a desejar durante o curso de graduação. Os professores entrevistados afirmaram que, na maioria das vezes, o que foi feito, visto e realizado em sala de aula, quando do momento da prática docente, não era debatido e analisado pelos alunos. Apenas alguns professores teciam comentários de forma rápida, subjetiva a respeito de alguns aspectos relativos à docência. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) não há espaço nesses cursos para a reflexão sobre a prática, mesmo porque, na maioria das vezes, essa prática em sala de aula é reduzida a algumas poucas horas-aula para avaliação do aluno professor.

Cabe aqui ressaltar que a disciplina de Estágio Supervisionado foi criticada por grande parte dos professores entrevistados. Praticamente todos eles demonstraram descontentamento e apontaram diversos pontos negativos, tais quais: a falta de relação teoria e prática, as poucas horas, embora previstas na matriz curricular, utilizadas para a realização dos estágios de observação e regência, o desinteresse por parte dos alunos devido a forma pela qual a disciplina foi conduzida pelo professor ou professora e a própria não compreensão, não clareza dos objetivos do estágio.

De acordo com Schon (1988) o modelo de formação docente mais comumente praticado nos cursos de Letras no Brasil apóia-se amplamente na racionalidade técnica. Sendo esse modelo baseado nas concepções do Positivismo, a atividade profissional é dirigida, antes de mais nada para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas.

Esse modelo de formação do futuro professor de Inglês se reflete inicialmente na própria estrutura dos cursos de Letras, através de sua separação em dois blocos, as disciplinas da área específica de formação do professor e as disciplinas Didático-pedagógicas (CASTRO, 2006). Ainda para Castro esse modelo se reflete na maneira como o saber é trabalhado dentro das várias disciplinas dos dois blocos, isto é, com base na transmissão de informações que devem ser absorvidas pelos alunos.

Esse modelo de formação docente faz com que os alunos não aprendam a dar conta das mais diversas situações de ensino – aprendizagem que irão enfrentar em seu dia a dia na sala de aula.

A última pergunta do roteiro que norteou a pesquisa buscou investigar qual seria o perfil do professor de Língua Inglesa na atualidade.

Para praticamente todos os professores entrevistados o curso de graduação não cumpriu as expectativas que, ao menos aqueles alunos que pretendiam dedicar-se ao magistério, possuíam ao iniciar o curso de Letras. Estas expectativas foram explicitadas pela pesquisa e concentram-se, basicamente, no aprender a dar aulas.

Dentre as expectativas apuradas através das narrativas dos professores entrevistados, a idéia de aprender ou aprofundar o conhecimento Língua Inglesa, é uma constante. Porém a questão é controversa, pois não é exigido dos candidatos que prestam o exame vestibular para o curso de letras, qualquer conhecimento maior do que aquele básico e necessário para sua aprovação no processo seletivo. Daí a decepção de não aprender a língua, mas este não parece ser o objetivo do curso.

O grande impacto e as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso de graduação levaram a um alto nível de desistência, devido a falta de pré-requisitos para acompanhá-lo a contento. Cabe aqui salientar que o curso de Licenciatura em Letras – Anglo e respectivas Literaturas é ofertado apenas no período noturno. Esta condição institucional, faz com que o curso seja freqüentado por alunos que, em sua maioria, trabalham durante o dia. Sendo assim os alunos apresentam características peculiares dos estudantes do período noturno, que enfrentam maiores dificuldades para dar conta do programa exigido pelo curso e, ao se depararem com tais dificuldades, geralmente, vêm a desistir do objetivo da formação.

É claro que apenas o curso de licenciatura, pó si só, não dará conta de todo o processo da formação profissional. Todavia, os professores tinham consciência de que ser um profissional competente envolve uma série de conhecimentos, práticas e experiências que são, muitas vezes, adquiridas apenas durante o percurso profissional. Porém, sabe-se que a base mínima cabe à instituição formadora que, neste caso, conforme depoimento dos formados, não cumpriu no todo o que deveria.

Os pontos negativos citados pelos alunos deixaram claro que o curso de licenciatura peca no que se refere a estrutura da biblioteca, a falta do uso de um laboratório de línguas para o aprimoramento do idioma, o próprio descomprometimento por parte de alguns professores e professoras, a estrutura do curso, a matriz curricular, que embora alterada em 2004, não conseguiu resolver a lacuna da formação.

Os resultados encontrados demonstraram que uma re-estruturação, uma mudança ainda maior no curso de Letras na instituição de ensino superior pesquisada se faz necessário. Sabe-se que a formação é um processo longo e

contínuo e que apenas um curso de licenciatura não dará conta do cumprimento desse papel. Contudo, no objetivo de buscar uma melhor formação para o futuro professor de Língua Inglesa é necessário apontar alguns possíveis caminhos.

A matriz curricular proposta em 2004 apresentou um aumento na carga horária das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, no entanto a realidade pouco mudou. Estas disciplinas, especialmente a de Didática, deve voltar-se também para o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras e não tratar apenas da didática geral. Quanto a disciplina de Metodologia de Ensino, esta deve ter seu conteúdo revisto e procurar tratar das transformações que ocorreram quanto a aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras, deve ainda ensinar sobre as mais diferentes tendências que são hoje utilizadas para que a aprendizagem ocorra de forma mais fácil, mais motivada e mais efetiva. De acordo com as narrativas dos alunos formados esta disciplina deixou de discutir os aspectos essenciais, excluiu autores básicos para que esse processo fosse compreendido.

A disciplina de Lingüística deve subdividir-se em Lingüística Aplicada à aprendizagem e ao ensino de línguas. A análise do discurso e questões de fonética e semântica deveriam também ser contempladas na matriz curricular. De acordo com Barcelos (2005), a introdução de disciplinas mais específicas na área de Linguística Aplicada: Ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, viria contribuir de forma específica para a melhoria do quadro (p.174).

Quanto ao estágio supervisionado de observação este deveria sofrer uma grande mudança no sentido de buscar um acordo entre todas as partes envolvidas no processo. Este seria um caminho para torná-lo real e objetivo. Ao chegar na sala de aula para realizar o Estágio de observação, os alunos nunca sabiam o que

estava acontecendo, que tipo de assunto o professor estava tratando naquelas aulas. Este fato tornou praticamente impossível a realização de uma observação para uma possível análise, a qual deveria gerar questões e sugestões a serem discutidas a seguir.

Embora os alunos possuíssem um roteiro a seguir, composto por fichas e relatórios a serem completados durante o Estágio de observação, não foi realizado nenhum diagnóstico prévio para se conhecer a escola, o professor da turma, os conteúdos programáticos a serem ensinados, os instrumentos e critérios de avaliação.

Na maioria das vezes os alunos estagiários chegava nas salas de aula e os professores estavam aplicando uma prova. De que valeu este contato, se o formando não tinha a mínima idéia do que foi tratado, ensinado durante aquele bimestre e, por mais que ele observasse, analisasse o instrumento de avaliação não poderia compreendê-lo em sua totalidade.

A desorganização, a não compreensão de todo o processo de Estágio fez com que os alunos tornassem-se desmotivados e vissem o estágio de observação apenas como um momento de “cumprir tabela” e “pegar aquela assinatura do professor” na ficha ou no relatório.

A oportunidade que os alunos tiveram para aplicar o que aprenderam nas aulas teóricas foi bastante reduzida. De acordo com as narrativas dos entrevistados, a maioria deles atuou como professor docente com alunos do ensino fundamental ou médio apenas uma vez ou algumas poucas vezes.

De que forma um professor que foi assim preparado poderá enfrentar uma sala de aula em seu dia a dia? Sabemos que a prática inicial, citadas pelos entrevistados, que consistiu em preparar uma, e apenas uma, aula para os próprios

colegas de classe é válida como uma primeira oportunidade, um primeiro momento de prática, porém esta não é real por não se tratar do chão da escola, de alunos de verdade, que agem e se comportam como seres e alunos “reais”. Na opinião de Barcelos (2005) é preciso pensar em um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado que recebeu pouca ou quase nenhuma informação sobre como ensinar e é abandonado depois, sem um acompanhamento ou um programa de aperfeiçoamento que o ajude na sua prática (p174).

Não podemos esquecer que investigar sua própria prática, suas abordagens de ensino, os métodos utilizados nas aulas e ouvir, seus próprios alunos, são práticas que podem levar a mudanças de estratégias. É importante saber como os alunos percebem ou concebem o conteúdo que está sendo lecionado. De acordo com Barcelos (2005) investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes os professores já partem do pré-conceito que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante (p. 174).

Ser ou tornar-se um profissional competente, crítico, reflexivo e pronto a atender as mudanças e as situações do cotidiano escolar, não é um caminho fácil de se conquistar. Sabemos que apenas a prática isolada não dará conta de todo o processo. Faz-se necessário, por parte do profissional da educação, uma participação crítica, que inclua responsabilidade com a cidadania. O professor deve ter uma atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional (CELANI, 2006, p. 36).

Ainda de acordo com Celani (2006) citando Fullan (1993), o professor de Língua Inglesa do futuro deve:

Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos; aprofundar o conhecimento pedagógico; conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social; trabalhar de modo interativo e colaborativo; aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem; desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas; mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação (p. 36).

Nosso objetivo com esse estudo foi demonstrar que existe sim um caminho possível a ser trilhado. A formação no curso de licenciatura é apenas o início do processo. O professor deve sentir-se a mola propulsora de todo esse processo, deve sentir-se membro de uma profissão e responsável por ela (CELANI, 2006).

Antes de finalizar gostaríamos de lembrar as palavras do mestre Paulo Freire “não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar” (1979, p. 29).

Enfim, os resultados obtidos através deste estudo, não pretendem encerrar as discussões a respeito de um assunto tão complexo e pertinente que é a formação do professor de Língua Inglesa. Insistir na busca de novas alternativas é tarefa que fica para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005. p. 157-177.

BRASIL. Decreto nº 20.833 de 21/12/1931. Fixa critérios para a regulamentação do ensino de línguas vivas no Colégio D. Pedro II.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 292/62*. Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 52/65*. Fixa critérios para a duração dos cursos superiores.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 349/725*. Fixa critérios para o exercício do magistério de 1º e 2º graus.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 672/69*. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 581/76*. Fixa critérios para o ensino de língua estrangeira.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 109/2002*. Fixa critérios para regulamentação da carga horária para os cursos de Formação de Professores.,

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 349/1972*. Fixa critérios para a regulamentação da Disciplina de Didática e estudos relativos ao planejamento e execução do ato docente.

_____. *Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de letras.

_____. *Projeto Político Pedagógico – Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e respectivas Literaturas*, 2005.

_____. Lei nº. 4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

_____. Lei nº. 5.540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.

_____. Lei nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

_____. *Lei nº9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.*

_____. Resolução nº9/69. Fixa o número de horas obrigatórias para os cursos de licenciaturas voltadas para o ensino de 2º grau.

_____. Resolução nº1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

_____. Resolução nº2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Resolução nº18//2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

BODGAN, R e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon Inc. 1982.

CANDAU, V. M.(Org) A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1983. p.13-24.

CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, v. 17, 1991. p. 133-144.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005. p. 179 -182.

CASTRO, S. T .R. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, J. L. *O Professor de Línguas Estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas. EDUCATE, 2006. p. 293 - 306.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, J. L. *O Professor de Línguas Estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas. EDUCATE, 2006. p. 21-40.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1980.

_____. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CUNHA, L..A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, M.I. da. O bom professor e sua prática. 12. ed. Campinas. Papyrus, 2001. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997.

FAZENDA, I.C.A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005. p. 93-110.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Paz e Terra, 1979.

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S.G. *Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

IALAGO, A.M. e DURAN, M.C.G. *Formação de professores de Inglês no Brasil*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

JORGE, M. L. dos S. Prática de Ensino de Inglês: O estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M e CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo. Humanitas, FFLCH, USP, 2001. p. 499-508.

LEFFA, VILSON J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>. Acesso em 08 de maio 2010.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1983. p. 25-34.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCMILLAN ENGLISH DICTIONARY FOR ADVANCED LEARNERS OF AMERICAN ENGLISH. Oxford, England, 2002.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina. Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

MOITA LOPES, L .P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* .4. ed. Campinas: Mercado de Letras. 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) .

MOREIRA, H e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor universitário*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. O. O Passado e o presente dos professores. In: _____ . *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os Professores e as histórias de sua vida. In: _____ . *Vida de Professores* . 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. Formação de Professor e Formação docente. In: _____ . *Os Professores e a sua formação*. *ida de Professores* . 3. ed. Portugal. Publicações Dom Quixote Ltda, 1997. p. 13-33.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo V. 35, p. 9-59, abr 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna. SEED-PR, Curitiba, 2008.

_____. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte. Autentica, 2000.

PIMENTA, Selma 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, 2008.

PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. São Paulo. Tese (Doutorado). PEPG Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. (Org). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1983. . p. 43-52.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis,RJ. Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3.ed. ver. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, C. A. G dos. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, V. M. (Org). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ.. Vozes, 1983. . p. 37-42.

SCHEIBE, L. *A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico*. Revista Perspectiva, r. CED, Florianópolis, p. 33 – 45, ag/dez 1983.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLPI, M. T. A formação de professores der língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J. L. *O Professor de Línguas Estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas. EDUCATE, 2006. p. 125-133.

WEININGER, J. M. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, J. L. *O Professor de Línguas Estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas. EDUCATE, 2006. p. 41-68.

ANEXO 1**Matriz Curricular do curso de licenciatura em Letras Português – Inglês e respectivas literaturas – 1997 – 2004. Currículo pleno/licenciatura plena.**

DISCIPLINAS	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	horas
Língua Portuguesa I, II, III, IV	02	03	03	03	330
Introdução à Filosofia	02				60
Sociologia Geral	02				60
Educação Física	02				60
Psicologia da Educação	02				60
Metodologia Científica	02				60
Língua Latina I, II	03	03			180
Linguística I, II	03	03			180
Teoria da Literatura I, II	03	03			180
Língua Inglesa I, II, III, IV	03	03	03	06	450
Literatura Portuguesa I, II		03	03		180
Literatura Brasileira I, II		03	03		180
Literatura Inglesa I, II			03	04	210
Literatura Norte – americana I, II			03	04	210
Didática Geral			03		90
Metodologia do Ensino de Português			02		60
Metodologia do Ensino de Inglês			02		60
Estrutura e func do ensino 1º e 2º graus				03	90
Estágio Supervisionado de Português				05	300
Estágio Supervisionado de Inglês				05	300
	24	21	25	30	3.300

Nota: quadro extraído do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras–Português – Inglês e respectivas literaturas da instituição de ensino pesquisada.

ANEXO 2

**Matriz Curricular do curso de licenciatura em Letras Português – Inglês e
Respectivas literaturas – 2005 . Currículo pleno/licenciatura plena.**

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				
		TEÓRICA	SEMANAL		Pré- Requisitos*	ANUAL
			PRÁTICA	TOTAL		
1ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto	2	1	3	-----	102
	Língua Inglesa I	2	1	3	-----	102
	Linguística I	2		2	-----	68
	Língua e Literatura Latina I	3	1	4	-----	136
	Teoria da Literatura I	3		3	-----	102
	Sociologia Geral	2		2	-----	68
	Introdução à Filosofia	2		2	-----	68
	Metodologia Científica	2	1	3	-----	102
	Psicologia da Educação	2		2	-----	68
TOTAL		20	4	24		816
2ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto	2	1	3	.....	102
	Língua Inglesa II	2	1	3	.....	102
	Linguística II	2		2	.....	68
	Língua e Literatura Latina II	3		3	.....	102
	Teoria da Literatura II	3		3	.....	102
	Literatura Brasileira I	2	1	3	T.L. I	102
	Literatura Portuguesa I	2	1	3	T.L. I	102
	Literatura Universal	2		2	T.L. I	68
TOTAL		17	4	22		748
3ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto	3		3	-----	102
	Língua Inglesa III	2	1	3	-----	102
	Linguística III	2		2	-----	68
	Literatura Brasileira II	2	1	3	-----	102
	Literatura Portuguesa II	2		2	-----	68
	Literatura Inglesa I	2		2	-----	68
	Literatura Norte-Americana I	2		2	-----	68
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	2	1	3	-----	102
	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	2	1	3	-----	102
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental		3	3	-----	102
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental		3	3	-----	102
	Didática Geral	3		2	-----	102
TOTAL		22	10	32		1088
4ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística	3		3	.....	102

Língua Inglesa IV	3		3	.....	102
Literatura Inglesa II	2		2	-----	68
Literatura Norte-Americana II	2		2	-----	68
Literatura Infanto-Juvenil	2		2	.....	68
Análise do Discurso	2		2	.....	68
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio		3	3	MELP. e E.S. I	102
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio		3	3	MELI. e E.S. I	102
Educação de Jovens e Adultos	2	1	3	-----	68
Políticas Educacionais	2		2	-----	68
Orientação Monográfica	2		2	-----	68
Monografia de Conclusão de Curso					
TOTAL	20	2	22		918

TOTAL DDA CARGA HORÁRIA TEÓRICA	2.720
<i>PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PORTUGUÊS E INGLÊS)</i>	442
• ESTÁGIO SUPERVISIONADO	408
• ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	200
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	3.770

Nota: quadro extraído do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras–Português – Inglês e respectivas literaturas da instituição de ensino pesquisada.

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista

- 1) Quais eram suas expectativas ao iniciar o curso de Letras? Tais expectativas foram alcançadas?

- 2) Você acredita que a fundamentação teórica que recebeu no curso de graduação foi suficiente para sua formação profissional?

- 3) Na sua opinião, quais disciplinas contribuíram mais para sua formação?
As disciplinas de conteúdos específicos ou as disciplinas de formação pedagógica ? Justifique.

- 4) Que conhecimentos gostaria de ter recebido durante sua formação que não foram contemplados na matriz curricular?

- 5) Depois de formado você sentiu a necessidade de fazer algum aprimoramento profissional? Em caso positivo, de que forma você buscou isto?

- 6) Na sua concepção, o que é ser um bom professor de Língua Inglesa?

- 7) Quais eram suas expectativas em relação ao Estágio Supervisionado?
Como ele foi conduzido e orientado no seu curso?

- 8) Ao término do Estágio Supervisionado era apresentado algum trabalho/relatório ao professor(a) da disciplina? Em caso positivo, havia uma discussão entre os colegas da turma e qual era o objetivo deste debate? Você sabe se os resultados desta discussão eram apresentados ao departamento do curso para análises e estudos ?
- 9) Destaque os pontos fortes de seu curso de licenciatura ?
- 10) Destaque os pontos fracos de seu curso de licenciatura ?
- 11) No seu entendimento, qual é o perfil do professor de Língua Inglesa hoje?

ANEXO 4

Ementas das disciplinas de conteúdos específicos e das disciplinas de formação pedagógica que compõe as duas matrizes curriculares utilizadas neste estudo.

DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:

LÍNGUA INGLESA I

Introdução de estruturas básicas da Língua Inglesa, necessária à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário.

LÍNGUA INGLESA II

Introdução de estruturas básicas da Língua Inglesa, necessária à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário. Introdução de conhecimentos básicos de fonética e fonologia

LÍNGUA INGLESA III

Desenvolvimento da estrutura básica da Língua Inglesa, necessária à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Continuação do trabalho sobre fonética e fonologia.

LÍNGUA INGLESA IV

Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase. Funções sintáticas. Leitura e produção textual. Estrutura profunda do texto.

A disciplina de Língua Inglesa é lecionada durante os 04 anos de duração do curso de Letras- Anglo. Na matriz curricular 1 sua carga horária total era de 330 horas-aula. Na matriz curricular 2 sua carga horária foi alterada para 408 horas-aula.

LINGUISTICA I

Iniciação à Lingüística, ciência integradora dos estudos sobre a linguagem. Características gerais da linguagem: sistematicidade, singularidade e criatividade, a dupla articulação. Distinções básicas: abordagem descritiva e abordagem normativa; língua e fala; competência e desempenho; língua falada e língua escrita. Fundamentos sócio biológicos da linguagem: variação lingüística, condicionamentos sociais e mudança lingüística; teorias e etapas da aquisição da linguagem; linguagem e funcionamento do cérebro. Reflexão sobre o papel da compreensão científica da linguagem para o ensino de línguas.

LNGUÍSTICA II

Estudo de conceitos básicos de fonética, fonologia e prática de análise lingüística, Elementos da fonética articulatória: ponto e modo de articulação; sonoridade e nasalidade; consoantes e vogais; alfabeto fonético. Elementos de fonologia: fonemas e alofones, traços distintivos, processos fonológicos; sílaba e acento.

Elementos de morfologia: morfemas e alomorfes. Reflexão sobre as relações entre os conteúdos de fonética, fonologia e morfologia estudados e o ensino de línguas.

LINGÜÍSTICA III

Estudo dos conceitos básicos da sintaxe e da semântica das línguas naturais, e prática de análise lingüística. Elementos da sintaxe: estrutura de constituintes; classes de palavras; funções dos constituintes; transformações. Elementos de semântica: significado lingüístico e significado discursivo; significado e verdade; sentido e referencia; deixes e anáfora; predicados argumentos e papéis temáticos; conetivos e quantificação. Reflexão entre as relações de conteúdos de sintaxe e semântica estudados e o ensino de línguas.

A disciplina de Lingüística é lecionada no primeiro e no segundo ano do curso. Na grade 1 a disciplina era apresentada em 180 horas - aulas. Na grade 2 a carga horária alterou-se para 136 horas – aula, havendo portando uma diminuição de 44 horas aula em seu total.

Observa-se ainda, conforme as ementas apresentadas, que o curso não contempla especificamente a disciplina de Lingüística Aplicada. O conhecimento teórico no que se refere a aquisição de segunda língua, o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira faz necessário ao professor de Língua Inglesa.

LITERATURA INGLESA I

Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção britânica de seu início ate o século XVIII, focalizando os romancistas e movimentos literários mais importantes.

LITERATURA INGLESA I I

Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção britânica modernos e contemporâneos.

Esta disciplina apresenta-se no terceiro e no quarto ano do curso. Na grade 1 apresentava a carga horária de 210 horas. Na grade 2 passou a apresentar a carga horária total de 136 horas – aula, portanto uma diminuição acentuada em seu número de aulas. De acordo com a narrativa dos alunos formados, a disciplina de Literatura Inglesa foi bastante importante para a formação. Independente da diminuição em sua carga horária, a disciplina foi ainda citada como um dos pontos fortes do curso de licenciatura.

LITERATURA NORTE AMERICANA I e II

Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção norte-americana de seu início até o século XVIII, focalizando os romancistas e movimentos literários mais importantes.

Esta disciplina apresenta-se no terceiro e no quarto ano do curso. Na grade 1 apresentava a carga horária de 210 horas. Na grade 2 passou a apresentar a carga horária total de 136 horas – aula, portanto uma diminuição acentuada em seu número de aulas. De acordo com a narrativa dos alunos formados, a disciplina de Literatura Norte - Americana foi bastante importante para a formação, foi lecionada de forma dinâmica e significativa pela professora e, independente da diminuição em sua carga horária, a disciplina foi apontada como um dos pontos fortes do curso de licenciatura.

ANÁLISE DO DISCURSO

Língua, fala, discurso: o objeto da lingüística e o objeto da análise do discurso. Texto e discurso: o objeto da lingüística textual e o objeto da análise do discurso. O quadro epistemológico da análise do discurso. Do funcionamento lingüístico ao funcionamento discursivo. Condições de produção e formação discursiva. O discurso e a enunciação. Sujeito lingüístico, sujeito da enunciação e sujeito do discurso.

Esta disciplina apresenta-se no quarto ano do curso de licenciatura e foi inserida apenas na matriz curricular 2. Acredita-se que foi uma inovação interessante no que se refere a fundamentação teórica, pois hoje temos o discurso como conteúdo estruturante na disciplina de Língua Estrangeira Moderna. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008), o conteúdo estruturante é o discurso como prática social e é a partir dele que advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas, assim como os conteúdos básicos que pertencem às práticas de oralidade, leitura e escrita (p. 76).

DIDÁTICA GERAL

Estudo dos pressupostos teóricos e históricos da Didática. Análise teórico-prático do planejamento e dos elementos de ensino, a partir de uma visão crítica sobre o processo educativo e de uma abordagem construtivista e interdisciplinar fundamentada no paradigma da complexidade. Currículo. Planejamento de Ensino: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Métodos e técnicas. Aplicabilidade de propostas de trabalho para nortear a ação docente.

A disciplina de Didática Geral apresenta-se no terceiro ano do curso. Na matriz 1 apresentava um total de 90 horas aula. Na matriz 2 sofreu um aumento e passou a apresentar 102 horas aula.

Conforme a narrativa dos professores entrevistados, esta disciplina também deixou a desejar e não foi muito significativa para a formação. O que nota-se é que a matriz curricular não contempla uma teoria didática específica para o ensino de Língua Inglesa. Como sabe-se a aquisição de primeira e segunda línguas são processos totalmente diferentes e a aquisição das habilidades de ler, falar e escrever em um idioma estrangeiro é algo bastante complexo.

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:

METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Discussões relativas ao ensino da Língua Inglesa como segunda língua e como língua estrangeira. Abordagens metodológicas de ensino, avaliação e uso/seleção de material didático. Planejamento de aula.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês apresenta-se apenas no terceiro ano do curso. Na grade 1 sua carga horária era de 60 horas – aula. Na grade 2, houve um aumento no número de aulas e a carga horária total da disciplina passou a ser de 102. Conforme a narrativa dos professores entrevistados, esta disciplina não contribuiu muito para a formação, pois evidenciou-se que a mesma não foi direcionada de forma muito produtiva no que se refere a apresentação, discussão e prática dos mais diversos métodos de ensino de Língua Inglesa.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Coleta de dados, observação e ministração de aulas, participação em atividades de escola, elaboração de planos de ensino e de relatório final das atividades realizadas e elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica (Ensino Fundamental).

Esta disciplina apresenta-se no terceiro ano do curso e o Estágio Supervisionado é realizado nas séries do ensino fundamental, ou seja, de quinta a oitava séries.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Coleta de dados, observação e ministração de aulas, participação em atividades de escola, elaboração de planos de ensino e de relatório final das atividades realizadas e elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula do Ensino Médio.

Esta disciplina apresenta-se no quarto ano do curso e o Estágio Supervisionado é realizado nas séries do ensino médio, ou seja, de primeira a terceira séries do ensino regular e do primeiro ao quarto ano no caso de cursos técnicos integrados, que são cursos que ofertam ensino médio e um curso técnico conjuntamente e têm a duração de quatro anos ao invés de três. Esta disciplina já foi discutida e analisada anteriormente, quando apresentou-se a estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras na Instituição de Ensino Superior pesquisada.