

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO SERTÃO-NORTE CEARENSE: PELA NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO (IN)DISCIPLINAR

ENGLISH TEACHERS EDUCATION IN NORTHEAST BRAZIL: IN DEFENSE OF AN "UNDISCIPLINED" CURRICULUM

José Raymundo Figueiredo Lins Jr.
Mestre em Linguística Aplicada (UECE)¹
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
(linsjr200@hotmail.com)

Adriano Rodrigues Lima
Especialista em Matemática Financeira e Estatística
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA
(adriano.lima@embrapa.br)

Jorge Luiz Adeodato Jr
Especialista em Comunicação (UNESA)²
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
(jorgeadeodato@yahoo.com.br)

RESUMO: O presente trabalho é resultado dos dados coletados em um projeto acerca da(s) representação(ões) social(is) dos professores de Inglês em formação na Universidade Estadual Vale do Acaraú (Sobral-CE) a partir de suas experiências no curso antes e após a normatização dos estágios supervisionados. Paralelo às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Inglês), nosso projeto desenvolveu uma pesquisa exploratória, bibliográfica, dedutiva-indutiva e quali-quantitativa, tomando como objeto dois grupos de análises: alunos que participam do PIBID/Inglês (n=20) e alunos que não participam de nenhum outro programa de iniciação à docência (n=20). Procurou-se comparar a representação da formação profissional por parte dos bolsistas do PIBID em relação a alunos que não participam do programa. A coleta de dados deu-se através de questionário de cinco partes: as quatro primeiras com respostas fechadas e a última com resposta aberta. A análise dos dados foi feita por meio de estatísticas descritivas, com tabelas de frequências e moda. Ao final, os resultados mostraram poucas diferenças entre os dois grupos entrevistados, demonstrando que o período de dois anos de alterações nas práticas docentes do curso é insuficiente para contribuir com uma percepção consciente do professor-ator (em contraposição ao professor-reprodutor) no processo educativo.

Palavras-chave: Formação docente. Representação social. Currículo.

ABSTRACT: The following paper is the result of the data collected for a research project on social representation of English teachers at Acaraú Valley State University (Sobral, Ceara, Brazil) based on the experiences of students from the Language and Literature course before and after the standardization of supervised teaching practicum procedures and the implementation of new research and extension activities at the institution, all of which took place in April 2013. As a complement to the activities developed in the Institutional Program for Scientific Initiation Grant (PIBID/English), our project conducted, during 2014, an exploratory, bibliographic, deductive, inductive and quali-quantitative research that analyzed two different groups: students who take part in activities related to PIBID/English and students

¹ Atualmente, cursa o Doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

² Discente no Mestrado em Estudos da Tradução na Universidade Federal do Ceará (POET - UFC)

who do not participate in any other academic project for scientific initiation (n=20). The purpose was to compare representational concepts of professional education process among those who take part on the program in contrast to those who do not. Data collection was conducted via questionnaire, divided in five different sections (identification, family life, academic info, cultural info, and course review); four of which containing objective answers and the last one involving discursive possibilities. Data analysis was performed by using descriptive statistics in frequency tables and mode. Results showed few differences between the two groups, which demonstrate that a two-year period of changes is not enough to contribute to a deeper, more conscious perception of the teacher-as-an-actor (as opposed to the teacher-as-a-reproducer) in the educational process.

keywords: Teacher education. Social representation. Curriculum.

Introdução

A formação profissional em nível superior firma-se como questão política, econômica e cultural de primeira ordem no campo da Educação, reclamando ações que contribuam para seu fortalecimento, renovação e valorização social e o Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, doravante UEVA, insere-se neste contexto, ao demonstrar a preocupação com as disciplinas pedagógicas, a saber, as cinco Práticas de Ensino, que abordam as questões metodológicas e legais da educação e os quatro Estágios Supervisionados, que proporcionam a prática docente orientada.

Até agosto de 2013, os cursos de Letras, nas duas habilitações, Português e Inglês, apresentavam divergências entre o que estabeleciam a LDB/96 e a Lei 11.788/2008 e a prática dos estágios supervisionados: falta de orientação das atividades docentes, não cumprimento da carga horária prática mínima, e a falta de um regimento que definisse as atividades do Estágio Supervisionado. Propusemos, então, uma nova formatação para os estágios dos cursos de Letras, o que gerou uma insatisfação inicial entre alunos e os professores que costumavam ministrar tais disciplinas. Entretanto, ao longo de um ano, esse mal-estar foi se dissipando, mesmo com a resistência de alguns.

Este artigo resulta dos dados coletados em um projeto que teve como objetivo principal compreender a(s) representação(ões) social(is) dos professores de Inglês em formação na UEVA, a partir de (a) suas experiências no curso antes e após a normatização dos estágios supervisionados, em 2013, e (b) de suas experiências em atividades docentes antes da realização desses estágios obrigatórios. Como a UEVA forma profissionais de diversos municípios da região, a licenciatura em Letras, nesta

universidade, é aqui postulada como uma evidência material de sua contribuição social na cena educativa do semiárido norte cearense, pois as suas disciplinas pedagógicas são compreendidas como um produto que é também processo e expressão de uma práxis que assume a formação de professores como objeto de reflexão, de pesquisa e de intervenção política.

O ofício de professor é, provavelmente, um dos mais antigos da história da humanidade. De preceptores a mestres de primeiras letras, o labor desse profissional chega ao século XXI numa encruzilhada: de um lado, registra-se um forte embate em torno do seu reconhecimento social, situação agravada pelos resultados insatisfatórios de aprendizagem dos discentes da educação básica; de outro, crescente desinteresse dos jovens pelo magistério, gerando um déficit de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A formação docente no século XXI: velhos paradigmas, novos desafios

O atual modelo de uma educação tradicional não tem dado bons resultados – a não ser nas estatísticas apresentadas pelos órgãos de educação –, pois há discrepâncias evidentes quando comparamos os dados oficiais com a realidade de ensino dos nossos alunos da escola pública, ou mesmo com os exames de avaliação, como o ENEM e o vestibular, por exemplo. Entendemos a educação tradicional, segundo a perspectiva de Tardif (2014, p. 235), na qual “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor”, ou seja, a relação entre teoria e prática não passa de uma ilusão. Por isso, essa pesquisa tenta desvendar, através de uma instituição de ensino superior que oferece curso de licenciatura em Língua Inglesa, como esses profissionais em formação percebem-se no processo de profissionalização e como essas representações relacionam-se com a sua própria formação.

Hoje, enquanto documentos internacionais e a própria legislação nacional explicitam a relevância do magistério, no Brasil ainda é visível o caráter desqualificado da profissão. Se por um lado culpam-se as condições de trabalho e a baixa remuneração dos professores, por outro percebe-se que a tão discutida (e desejada) formação continuada é subestimada seja pelos professores, que afirmam não ter

tempo para desenvolvê-las, seja pelos órgãos responsáveis, que teorizam demais e permitem pouca flexibilidade nas práxis, uma vez que parecem estar mais preocupados com estatísticas do que com a própria formação cidadã. Tardif (2014, p. 243) explica que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias [...] é um problema [...] político”, pois a prática docente foi, historicamente, associada a instituições sociais às quais os professores estiveram subordinados, fosse a Igreja, na Idade Média, ou ao Estado, na Idade Moderna. Assim, o poder decisório do professor, hierarquicamente, é menos evidente do que os dos demais agentes que ocupam os cargos burocráticos da educação. Somam-se, ainda, “as divisões internas que geram lutas de poder e prestígio, exclusões e ignorâncias” (TARDIF, 2014, p. 244) entre a própria classe, pois procura-se um culpado para os problemas atuais da educação, enquanto os professores universitários, na grande parte das vezes, alheios aos eventos da educação básica, assumem a postura de detentores do saber, realizando pesquisa não com e para os professores da educação básica, mas sobre esses. Faz-se necessário enxergar os professores, qualquer que seja sua área de atuação, como pesquisadores em potencial e lhes creditar a difusão dos saberes produzidos em suas práticas. Só assim a profissão poderá ser valorizada e, conseqüentemente, os professores se perceberão como agentes no processo educacional.

Compreender o contexto em que se ensina/apre(e)nde, discutir os valores e crenças acerca da profissão e analisar o exercício da profissão significa equipar-se com dados essenciais para se pensar a própria formação pedagógica dos futuros professores. Para isso, é necessário que o professor se sinta motivado a atuar na educação (e não apenas “dar aula”); é preciso que ele se reconheça como agente no processo, desde sua formação e não apenas um receptáculo de conteúdos fragmentados e desconexos entre si. É preciso que os alunos discutam e vivenciem ações docentes durante a formação em todas as disciplinas e que os currículos reconheçam que os licenciandos não são tábula rasa; eles já trazem saberes, apenas precisam percebê-los e saber fazer uso deles. Neste trabalho, discutiremos essas questões a partir da visão de dois grupos de alunos que estão em formação no curso de licenciatura em Letras/Inglês, da UEVA, no município de Sobral/CE.

A compreensão do papel da universidade como agência formadora de sujeitos inseridos numa sociedade em permanente e acelerada transformação encontra no paradigma da epistemologia da prática importante referencial que fundamenta processos de formação integral de aprendizes, movidos por uma reflexividade crítica e transformadora em perspectiva de emancipação profissional e cidadã (THERRIEN, 2010). Isso, no caso dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras no Brasil, é um constante e laborioso desafio, quando grande parte de nossos graduandos chega à universidade sem o domínio da língua que irão ensinar, uma vez que as concepções mais antigas da linguística já pressupunham que seria “perfeitamente possível, embora raro, que se aprend[esse] uma língua escrita sem haver um comando prévio da língua falada correspondente” (LYONS, 1987, p. 12). Ora, se tratamos, aqui, sobre o ensino da língua inglesa (e mais especificamente sobre a formação dos professores de Inglês) nada mais apropriado do que perceber como se dá, de fato, a formação desse profissional quando as instituições reconhecem (mas ignoram) essa realidade ao elaborar currículos e metodologias que estariam voltados para uma realidade diferente, na qual os licenciados já entrariam nesses cursos de licenciatura com a competência linguística para lidar com a arbitrariedade, dualidade, descontinuidade e produtividade da língua inglesa – propriedades que contribuem para a flexibilidade e versatilidade das línguas.

A prática, como princípio de formação dos profissionais de educação, permite identificar espaços privilegiados de ações e experiências alternativas de convivência entre sujeitos interagindo dialogicamente numa coletividade, abrindo perspectivas para a constituição de novos horizontes de emancipação humana e social. Articula-se, desse modo, o que Sacristán (1999) chama de movimento dialético da teoria e da prática, da pesquisa e da docência nas intervenções educativas de formação e de ensino, pois, ao conceber que o ato de educar ocorre em contexto de (re)constituição criativa de sujeitos no mundo social em que convivem, o trabalho do educador se caracteriza como de um mediador de aprendizagem dos saberes e conhecimentos (TARDIF, 2014). No caso da língua estrangeira – que doravante vai se direcionar para a Língua Inglesa – cabe-nos discutir a articulação necessária para potencializar o exercício profissional dos professores de Inglês em formação na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Materiais e método

Trata-se de uma pesquisa (a) **exploratória**, ao empreender esforço em conhecer mais profundamente as estratégias de representação dos saberes docentes propiciados pela formação no curso de Letras/Inglês da UEVA, (b) **bibliográfica**, pois parte da concepção de saberes e ações docentes propostas por pesquisadores em educação e (c) **dedutiva-indutiva**, no momento em que observamos as ideologias implícitas e explícitas a partir das respostas analisadas e, por fim, (d) **qualiquantitativa**, pois os dados obtidos apontam para as questões que norteiam a representação que os alunos têm da qualificação profissional que recebem.

É claro que a proposta de um percurso metodológico aqui apresentada refere-se à posição crítica de um pesquisador sob determinadas seleções (REZENDE, 2005, p. 12), o que caracteriza uma “forma de pesquisa potencialmente emancipatória, uma vez que por meio dela as ciências críticas podem identificar estruturas de poder naturalizadas”, tornando este trabalho aberto a questionamentos, sem os quais, sua intenção acadêmica seria anulada. Entretanto, aborda uma questão que preocupa as instâncias formadoras de professores e a escola em geral, estabelecendo a necessidade de uma atenção maior às disciplinas didático-pedagógicas nos currículos dos cursos de Letras. É, antes de mais nada uma pesquisa que se preocupa tanto com o produto aqui apresentado quanto com o processo que constitui estes (e outros) profissionais em formação futuros professores de língua estrangeira.

Tomamos como base o conceito de representação social de Moscovici (2009), que apresenta uma dupla dimensão entre sujeito e sociedade, ou seja, “não existe uma separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59), pois as representações não são processos passivos. A atividade representativa é um processo de reconstrução que posiciona o sujeito no mundo social. É, portanto, produto e processo, como mencionamos anteriormente, da atividade mental de constituição de identidades, no caso, a de professores de línguas.

A importância deste conceito na formação docente é relevante na medida em que os profissionais em formação têm a possibilidade de refletir sobre sua(s) prática(s) e, através desse exercício reflexivo, buscar superações para os limites que, muitas vezes, passam despercebidos nas ações cotidianas.

Os resultados da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2015, com alunos do Curso de Letras/Inglês da universidade Estadual Vale do Acaraú, no município de Sobral, no Ceará, apontam para a maneira como essas disciplinas são (ou não!) percebidas por esses professores-em-formação e qual a relação disso com as práticas docentes desenvolvidas pelos professores do curso.

Inicialmente, foram estabelecidos dois grupos de análise: alunos que participam do PIBID/Inglês e alunos que não participam de nenhum outro programa de iniciação à docência. Como esta é a primeira turma deste subprojeto do PIBID, a nossa intenção era verificar se este programa, de fato, modificou a percepção do aluno em relação à sua formação. A coleta de dados deu-se através de questionário contendo cinco partes (identificação, vida familiar, informação acadêmica, informação cultural e opinião sobre o curso); as quatro primeiras com respostas fechadas e a última com resposta aberta. A análise dos dados foi feita por meio de estatísticas descritivas, com tabelas de frequências e moda. Além disso, aplicaram-se os testes não paramétricos Qui-Quadrado e Exato de Fisher, considerando-se o nível de significância de 5%. O teste Qui-quadrado, simbolizado por χ^2 , permite verificar a associação (semelhança) entre categorias discretas e mutuamente exclusivas, bem como o Teste Exato de Fisher, sendo este, contudo, utilizado apenas quando os requisitos do teste Qui-quadrado não são satisfeitos e somente para os casos em que a tabelas de contingência é do tipo 2 x 2. O Software utilizado para a análise foi o SPSS 19.0. (IBM Corp. Released 2010. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0. Armonk, NY: IBM Corp). Um último aspecto levado em consideração foi a produção acadêmica realizada por alunos do curso em dois eventos realizados pelo curso de Letras da UEVA: O III Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem (2014/2), e a XIV Semana de Letras (2015/1).

A partir da identificação dos entrevistados, entendemos que o Programa de Iniciação à Docência é mais procurado pelo gênero feminino, pois há uma associação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre Gênero e o Grupo, isto é, há uma prevalência do gênero feminino no grupo de pibidianos, enquanto que no grupo de não pibidianos a prevalência é do gênero masculino. Este dado pode nos levar a questões que ainda associam a prática docente ao gênero feminino e, embora esta não seja a preocupação central da discussão, relaciona-se diretamente com a

desvalorização da profissão. Para Michael Apple (1995, p. 53-56), “não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países, o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe”, e essa feminização do trabalho docente não foi uma conquista feminina – se pensarmos, por exemplo, na conquista da posição do saber. Ao contrário, essa invasão feminina nas cátedras do conhecimento implica na investidura dos homens a profissões economicamente mais profícuas com as novas demandas do estado neoliberal. E, diferente do esperado, elas assumem a profissão desempoderadas, pois o simples acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado “pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens” (SILVA, 2009, p. 93).

VARIÁVEIS	GRUPOS		TOTAL n (%)	Teste χ^2 (p-valor)	Teste Exato de Fisher (p-valor)
	PIBIDIANOS n (%)	NÃO PIBIDIANOS n (%)			
Gênero					
Masculino	7 (35,0)	14 (70,0)	21 (52,5)	0,03*	-
Feminino	13 (65,0)	6 (30,0)	19 (47,5)		
Estado Civil					
Solteiro	17 (85,0)	17 (85,0)	34 (85,0)	-	-
Casado	3 (15,0)	2 (10,0)	5 (12,5)		
Outro	0 (0,0)	1 (5,0)	1 (2,5)		
Faixa Etária					
Até 25 anos	15 (75,0)	13 (65,0)	28 (70,0)	0,49 ^{ns}	
26 a 35 anos	5 (25,0)	7 (35,0)	12 (30,0)		
Pertencimento Étnico					
Branco	8 (40,0)	4 (21,0)	12 (30,8)	-	-
Pardo	9 (45,0)	12 (63,1)	21 (53,8)		

Negro	3 (15,0)	1 (5,3)	4 (10,2)		
Índio	0 (0,0)	1 (5,3)	1 (2,6)		
Outro	0 (0,0)	1 (5,3)	1 (2,6)		

Tabela 1: Identificação dos entrevistados.

Além disso, em ambos os grupos verificou-se uma constante entre o estado civil e a faixa etária (a maioria de solteiros e abaixo dos 25 anos de idade), e em relação ao pertencimento étnico, os dados podem apenas ser apresentados, sem, contudo, serem feitas inferências pois não foram passíveis de aplicação dos testes, uma vez que não foram preenchidos os seguintes requisitos: a) $n \geq 20$; b) todos os valores esperados superiores a 1 e c) pelo menos 80% dos valores esperados superiores ou iguais a 5.

A formação em letras/inglês na universidade regional vale do acaraú: velhos desafios, novos paradigmas

De acordo com o exposto até agora, pode-se perceber que uma tríplice dimensão regula a prática docente: o domínio dos conhecimentos fundantes da prática profissional, a devida transformação pedagógica dos conteúdos de ensino para torná-los significativos aos sujeitos da aprendizagem e o exercício de uma *práxis* sujeita à ética profissional. Entretanto, o que presenciamos é um professor que não media, mas impõe o quê e como deve ser aprendido, tornando o processo de construção de conhecimento em acúmulo de informações descontextualizadas. Podemos pensar que tal postura resulta de uma formação igualmente descontextualizada e opressora?

Vimos, também, que as licenciaturas deveriam pro(mo)ver uma visão dialética entre teoria e prática através, por exemplo, de um maior diálogo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mas como isso é possível, quando os currículos dos cursos de Letras parecem deixar clara uma distinção entre três (supostos) campos do saber: linguística, literatura e as disciplinas pedagógicas? Essa divisão, *per se*, já afasta o aluno da relação entre a língua e seus gêneros/discursos, seu funcionamento e seu ensino, que fica relegado a um terceiro plano, e acaba por materializar-se em aulas de conteúdos de cada uma dessas subdivisões, gerando uma prática descontextualizada e sem significação para os aprendizes. Uma vez que a língua é um fenômeno social e materializa-se na interação social, por que ser ensinada através

de normas e nomenclaturas que não significam muita coisa para um aluno da educação básica?

De acordo com Therrien (2006), a formação de professores significa a constituição de sujeitos pedagógicos movidos por princípios diversos, entre eles, o do conhecimento/compreensão do seu universo social, o do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, o da dialética teoria/prática, o da postura do professor pesquisador, o do trabalho cooperativo e colaborativo, o da competência regulada pela autonomia profissional e o do disciplinamento para a reflexão crítica e transformadora.

O currículo do curso de Letras/Inglês da UEVA e a perspectiva tecnicista da educação

Os cursos de licenciatura da UEVA têm uma característica peculiar, pois a maioria dos alunos é oriunda de cidades circunvizinhas e dependem de transporte de seus municípios para chegar à universidade; muitas vezes, por decorrência de questões políticas, eles precisam faltar às aulas por falta de condução. No que diz respeito às disciplinas do currículo do Curso de Letras/Inglês, enfrentamos dois grandes desafios: o primeiro, a tarefa laboriosa de administrar duas grades curriculares, quando a nova grade curricular não levou em conta as possíveis equivalências em relação à anterior e o segundo, a permanência de disciplinas que pouco enfatizam o caráter prático de seus conteúdos. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEVA (2015), desde sua criação, em 1971, o colegiado repensou a estrutura curricular de seus cursos três vezes: em 1995 (mais de duas décadas após sua implantação), em 2004 e em 2011. Atualmente, o curso se divide em dois eixos, a saber, o das disciplinas “específicas” e o das disciplinas “pedagógicas e práticas”, sendo essas últimas subdivididas em (1) Formação Pedagógica Geral (Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação), com 240 horas; (2) Prática como Componente Curricular (Currículo, Saberes e Ação Docente, Gestão de Processos Educativos e Metodologias de Ensino), com 400 horas e (3) Estágios Supervisionados, também com 400 horas – e, de fato, a única experiência que os alunos têm com a prática docente no ambiente escolar. Ou seja, das 2.900 horas totais do curso, 1040 horas são (supostamente!) do componente pedagógico-prático, mas apenas 400 horas dos Estágios são, de fato, desenvolvidas em ambiente

escolar. Cabe-nos refletir sobre a formação docente dos professores em formação quando menos de um terço de sua formação pedagógica se dá fora do ambiente escolar.

Ao citar a questão do ensino de línguas, Almeida Filho (2012, p. 113) afirma que “é possível que tenha ocorrido um grande equívoco em disciplinarizar as línguas nivelando-as com as ditas disciplinas de conteúdo” e parece-nos que os cursos de formação de professores de línguas caem no mesmo erro quando analisamos os seus componentes curriculares. Claro que a formação docente exige o conhecimento do seu objeto de estudo, mas o que diferencia um licenciando de um bacharel ou um técnico é, precisamente, a prática da docência. O autor continua lamentando que o Brasil

não teve universidades no sentido pleno da palavra até 1934 quando então se funda a Universidade de São Paulo com a novidade de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, [mas] lamentavelmente, essa nova faculdade em que pioneiros do pensamento crítico sobre a universidade brasileira como Anísio Teixeira depositavam grandes esperanças, converteu-se afinal num coletivo de burocráticas licenciaturas voltadas à formação de professores secundaristas, desvalorizados ao máximo desde os anos 70 juntamente com os professores primários (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 114).

Não podemos negar que a proposta curricular do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú propõe uma ruptura com o modelo da racionalidade técnica da formação de professores e orienta-se pelo modelo de racionalidade prática, que exige a prática docente desde os primeiros momentos da formação, como se percebe nas disciplinas da formação pedagógica geral. Entretanto, as disciplinas de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I e II e de Fundamentos Psicológicos da Educação I e II, cada uma com 60 horas, limitam-se ao estudo de autores que discorrem sobre o assunto. Não há qualquer contato com as escolas através de atividades de pesquisa ou de intervenção sobre as questões estudadas e a realidade escolar que possam levantar problemas a serem discutidos em sala de aula.

As práticas de ensino, por sua vez, na maioria das vezes, propõem simulações descontextualizadas e que em nada tratam dos reais problemas da educação a não ser materializar os estudos sistematizados por outros pensadores. Essas disciplinas, consideradas “prática como componente curricular” (BRASIL, 2002), deveriam

garantir a articulação entre teoria e prática, entretanto, a mera inclusão na grade curricular já confere a sua pretensa e ilusória compreensão e execução. Mais adiante, iremos refletir sobre a dificuldade em se apreender a indissociabilidade teoria-prática na formação docente.

O que percebemos, até então, é que as disciplinas da formação pedagógica do curso de Letras/Inglês da UEVA são ministradas numa perspectiva tecnicista, “que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (GÓMEZ, 1992, p. 98). Faz-se necessário que os professores em formação adquiram consciência de seus contextos de atuação e das condições impostas por conhecimentos estabelecidos, seja por falta de autonomia da profissão, seja por crenças oriundas da falta de reflexão sobre as práticas docentes e suas consequências. Assim, a efetiva atuação nos espaços escolares, desde o início do curso, serviria para a construção dos saberes docentes, necessários ao professor ator, agente ativo de sua identidade profissional.

Chegamos aos Estágios Supervisionados! Parece-nos que, finalmente, os licenciandos poderão experimentar, no final do curso, a prática como componente curricular. Entretanto, levantamos outra questão: como estar preparado para enfrentar o exercício da docência, se o estagiário não obteve, anteriormente, uma conscientização do que é ensinar e de quais são os papéis assumidos por professores e alunos na educação básica? Uma vez que as discussões foram pautadas na sala de aula ideal e os problemas trabalhados foram resultados das pesquisas de outros profissionais fica impossível exigir, no final do processo de formação, uma postura crítica do professor em formação.

VARIÁVEIS	GRUPOS		TOTAL <i>n (%)</i>	Teste χ^2 (p-valor)	Teste Exato de Fisher (p-valor)
	PIBIDIANOS <i>n (%)</i>	NÃO PIBIDIANOS <i>n (%)</i>			
Onde concluiu o Segundo Grau?					
Escola Pública	17 (85,0)	14 (70,0)	31 (77,5)	-	0,45 ^{ns}
Escola Particular	3 (15,0)	6 (30,0)	9 (22,5)		

Como concluiu o Ensino Médio?					
Sem profissionalização	19 (95,0)	19 (95,0)	38 (95,0)	-	-
Profissionalizante	0 (0,0)	1 (5,0)	1 (2,5)		
Supletivo	1 (5,0)	0 (0,0)	1 (2,5)		
Participa de atividades de Pesquisa/Extensão?					
Não	12 (60,0)	11 (55,0)	23 (57,5)		
Oficinas de Produção Textual	0 (0,0)	1 (5,0)	1 (2,5)		
Grupo sobre material	0 (0,0)	2 (10,0)	2 (5,0)	-	-
Grupos de conversação em Língua Inglesa?	0 (0,0)	1 (5,0)	1 (2,5)		
Grupos de Estudo/Pesquisa	8 (40,0)	5 (25,0)	13 (32,5)		
Participa de eventos de Iniciação Científica?					
Não	12 (60,0)	11 (55,0)	23 (57,5)	0,75 ^{ns}	-
Sim	8 (40,0)	9 (45,0)	17 (42,5)		

Tabela 2: Formação acadêmica dos entrevistados e relação teoria-prática.

A maioria dos alunos é oriunda da escola pública e de cursos não profissionalizantes, realidade em que irão desenvolver suas práticas docentes. Os resultados mostraram quase nenhuma diferença entre a representação que os alunos pibidianos fazem de sua formação em relação aos não pibidianos –vale ressaltar que esta é a primeira turma do subprojeto de Inglês na instituição.

As respostas obtidas no item formação demonstram que, de maneira geral, os alunos do curso de Letras/Inglês da UEVA estão mais envolvidos com as disciplinas linguísticas e literárias e seus conteúdos específicos sem, entretanto, ter uma maior preocupação em desenvolver pesquisas nessas áreas. Ao participar de tais grupos, a percepção que os professores apresentam é que os alunos estão ali para aprender conteúdos e não, efetivamente, desenvolver estudos a partir de seus

questionamentos. Faz-se necessária uma pesquisa mais apurada, entre os professores, no sentido de identificar aqueles que se envolvem com atividades de pesquisa, extensão e com as atividades do curso, como Semana de Letras, Caminho das Letras (evento que propõe um diálogo do curso de Letras com os demais cursos da Universidade, numa tentativa de promover o interesse por atividades interdisciplinares), entre outras. O fato é que na representação social dos alunos do curso de Letras/Inglês da UEVA não se percebe (até a data de finalização deste artigo em 2015/1) a relação da docência com a pesquisa, limitando-se a formação inicial destes graduandos às disciplinas de conteúdo linguístico e literário (sem atividades interdisciplinares) e ao ato de dar aula, a partir dos estágios supervisionados.

Ao agir como meros executores de planos de aula descontextualizados e sem significação, corroboramos com uma educação que não satisfaz às demandas sociais contemporâneas em que os professores se acomodam e não se envolvem em processos de inovações pedagógicas. Em vista de uma melhora na qualidade da educação e nos resultados obtidos além dos dados estatísticos dos exames nacionais e estaduais, desejamos uma mudança na educação. Fullan (1996) acredita que essa mudança não acontecerá de forma linear, através de uma única ação, mas em um processo de alternâncias que se constitui dentro da própria dinâmica de mudança que envolve duas estratégias básicas por parte dos professores conscientes de sua ação docente, a reestruturação e a reculturação. Essas estratégias se definem, respectiva e complementarmente, como a mudança nos comportamentos, estruturas e recursos que “envolve a construção de novas concepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os professores” (FULLAN, 1996, p. 422).

Acrescenta-se a esse despreparo para enfrentar a sala de aula e todas as suas exigências, do planejamento à avaliação parcial da aprendizagem, passando pelo registro das atividades e pela administração dos conflitos, o fato de que, no estágio supervisionado, os alunos não são inteiramente livres para desenvolver seus saberes docentes, pois estão seguindo um planejamento realizado por terceiros e sabem que são avaliados por tudo o que fazem. Dessa forma, falar em reflexão sobre a ação nos estágios é uma ilusão que serve apenas aos fins burocráticos da formação profissional. Mais ilusório ainda é acreditar que o que é proposto nos documentos que regulamentam o curso e que estão de acordo com as propostas da racionalidade

prática realmente a efetivam.

Promovendo uma visão subjetivista dos professores de Inglês

A concepção da prática de ensino como elemento articulador do processo de formação de professores não é uma questão recente, mas, sem dúvida, é uma discussão anterior à regulamentação da prática como componente curricular, como explicita a Resolução CNE/CP 2/2002. Dessa forma, parece certo afirmar que a concepção de educação vem se renovando nos documentos oficiais, mas não na ação dos docentes que a realizam.

A prática como elemento articulador do processo de formação de professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes. De fato, *é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos*, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganizações da atividade pedagógica que vem efetivando. Nesse processo de *aprender fazendo*, o aluno docente tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável e aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos princípios, tônica e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional (BRASIL, 1999).

Como vimos, a indissociabilidade teoria-prática na formação docente não é uma tarefa fácil de ser alcançada na situação em que se encontra a educação brasileira atual (e a concepção que os professores formadores de professores têm sobre ela).

A última parte do questionário era aberta e constava da escolha de três palavras chave em associação livre para que o licenciando expressasse a sua opinião em relação ao curso antes e após a implantação das novas atividades

extracurriculares do curso. Para isso, tomou-se como base o ano de 2013. Assim, os resultados expressam a percepção dos alunos até 2013 e a partir deste ano e, por fim, expressam a sua experiência no curso, sendo este último resultado associado positiva ou negativamente à sua experiência pessoal e profissional com o curso no momento da entrevista.

A percepção do curso até 2013 mostrou-se significativamente diferenciada entre os alunos bolsistas do PIBID e os não bolsistas. Para os que frequentam o PIBID Letras/Inglês, ressaltaram-se as palavras: **silêncio**, **necessidade**, **zumbi** e para os que não são bolsistas PIBID: **bom**, repetindo-se duas vezes e **crescimento**. Neste sentido, parece que a oportunidade propiciada pelo programa PIBID, seja através das discussões teóricas, necessárias para o planejamento das atividades e para a reflexão e produção científica das atividades desenvolvidas, ampliou a concepção de ensino superior para os bolsistas. Por outro lado, os alunos que continuam desenvolvendo apenas as atividades curriculares através das disciplinas não demonstraram, nas suas representações, a mudança que vem sendo exercitada no curso. Isto justifica, inclusive, a palavra-chave **zumbi**, escolhida pelo grupo dos bolsistas-PIBID, para retratar o estado de latência no qual eles se encontravam e que o contato com outras atividades durante a formação – sobretudo exercidas na escola – tem lhes proporcionado. A escolha das palavras **bom** e **crescimento**, pelo grupo de não bolsistas-PIBID, parece refletir a natureza passiva pelas quais professores e alunos entendem o processo educativo, incluindo o ensino superior, em que a “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 66) é importante para seu crescimento profissional. Percebe-se, nesse caso, a falta de reflexão sobre a necessidade da prática desses conhecimentos, ou seja, a aplicação dos mesmos, de maneira significativa e em ambiente real, para os alunos da educação básica, o que mostra a falta de dialogismo necessário numa formação emancipatória, na qual

o educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 2005, p. 79),

fortalecendo as identidades docentes em formação e, conseqüentemente, a sua representação social.

Reforçando esta análise, encontramos as seguintes representações da percepção do curso, a partir do ano de 2013: **desenvolvimento**, como a mais repetida nas três palavras chaves, por parte dos bolsistas-PIBID e **bom**, repetida nas três escolhas, pelo grupo dos não bolsistas, seguida das palavras **enfadonho** e **obrigação** em segundo e terceiro grau de frequência. O sentido atribuído a **desenvolvimento** parece expressar um despertar para a necessidade de ações extracurriculares de natureza prática para a formação docente e para a construção de saberes necessários à qualificação profissional. Por outro lado, a não perspectiva de mudança pelos não bolsistas remete à falta de consciência dessas atividades na formação docente, que quando percebida, aparece como uma sugestão imposta (obrigação) pelos professores que desenvolvem determinadas ações não contempladas pela grade curricular do curso.

A dificuldade de se perceber a indissociabilidade entre teoria e prática tem raízes históricas difíceis de serem quebradas, o que não justifica a não necessidade de romper com essa tradição. Dewey (1916, p. 128) utiliza-se de Aristóteles para explicar que a separação entre teoria e prática data da antiguidade clássica, na qual os escravos, os artesãos e as mulheres são utilizados no fornecimento dos meios de subsistência, de modo que outros, adequadamente equipados com inteligência, possam viver sua vida de lazer, ocupando-se de coisas que realmente têm valor.

Percebe-se, então, que o ócio na visão dos gregos estava associado à inteligência e à reflexão, assumindo uma natureza superior em relação ao trabalho manual, que foi destinado às classes operárias nas sociedades subsequentes e mais elaborado na concepção dos estados liberais. Assim, a separação entre teoria e prática, na formação docente, não favorece a construção dos saberes necessários ao magistério, ao contrário, impede a produção de novas metodologias de ensino que empoderam o professor como ator consciente de sua práxis.

De fato, como atesta Almeida Filho (2011, p. 115), o “espírito acadêmico de aprofundamento do conhecimento e construção de mentes renovadas, inquietas e produtivas não se mostra com vitalidade nos cursos de Letras” e isso resulta em déficit na qualidade da educação escolar. O autor explica que, diferente de outras matérias, a língua estrangeira (assim como a materna), “não é disciplina de olhar para si mesma. Língua é para viver, se relacionar, conhecer o mundo e as pessoas, se apresentar,

fazer coisas acontecerem” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 122). Assim, a maneira como ela é ensinada pode gerar grandes resultados na educação básica ou, contrariamente, fortalecer o mito de que não se aprende Inglês na escola. E nem na universidade, onde as metodologias aplicadas parecem seguir dois direcionamentos básicos: ou optar por ensinar a língua estrangeira aos alunos que ingressam no curso sem a competência linguística, ou ignorar esse fato e ater-se às normas e regras da língua, mesmo sem sua compreensão por grande parte dos licenciandos. Em ambos os casos, as metodologias de ensino – e aqui nos referimos à aplicação dessas metodologias – são ignoradas, limitando-se a um conjunto de disciplinas que discutem os estudos realizados, muitas vezes, em contexto diferente do que vai ser enfrentado pelos graduandos, a sala de aula da escola pública. Almeida Filho (2011, p. 120) conclui, então, dizendo que para se ter a consciência de que a língua estrangeira permite muito mais possibilidades de ensino do que as normas de uma gramática tradicional “o importante mesmo será agir mais e mais amplamente”, o que só pode ser proporcionado pela experiência prática dos conhecimentos teóricos, ou seja, através da ressignificação da relação teoria-prática nos cursos de Letras.

Os resultados desta pesquisa foram significativos para a representação dos professores de Inglês formados pelo curso Letras da UEVA. Afinar a relação entre a competência linguística no idioma Inglês e as ações docentes desenvolvidas para dar significado a esta disciplina escolar, inserindo-a na vida cotidiana dos alunos da escola pública do nordeste brasileiro é a tarefa à qual nos propomos no curso de Letras da UEVA, desde abril de 2013, pois não cabe à universidade o ensino de língua dos cursinhos e dos níveis mais baixos de escolaridade... Todos os materiais seriam produzidos para, com eles, praticar a formação séria e responsável dos futuros mestres e dos futuros aprendizes também (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 129).

Estamos apenas no início de uma jornada, ultrapassando objetos de todos os setores da educação, mas os frutos obtidos até então e a mudança de percepção da identidade profissional ficam claros, sobretudo na última parte da entrevista, através da expressão subjetiva dos alunos que estão se submetendo às propostas in(ter)disciplinares em relação aos que ainda resistem à mudança.

Considerações finais

Ao final da análise dos dados, esperávamos encontrar uma melhor representação da formação profissional por parte dos bolsistas do PIBID em relação aos alunos que não participam do programa. Todos os termos representativos nos levaram a uma formação acrítica, onde a transmissão de conteúdos parece ser mais real do que a discussão de suas aplicações. Não percebemos um processo ativo que posicione os licenciandos como agentes de mudança no ambiente escolar.

A importância da representação docente na formação inicial é relevante, à medida em que os profissionais em formação têm a possibilidade de refletir sobre sua(s) prática(s) e, através desse exercício reflexivo, buscar superações para os limites que, muitas vezes, passam despercebidos nas ações cotidianas.

Os resultados mostraram pouca diferença entre os dois grupos entrevistados, o que nos levou a duas constatações. Primeiro, o PIBID – subprojeto Letras/Inglês é uma ação recente (finalizando o seu segundo ano de existência) e, ainda não foi capaz de contribuir com a percepção consciente do professor-ator (em contraposição ao professor-reprodutor) no processo educativo e segundo, a chegada de novos professores no curso, ampliando consideravelmente a oferta de atividades de pesquisa e extensão, bem como a implantação de projetos institucionais (como o PIBID, por exemplo), que contribuiu com a percepção da mudança nas práticas docentes do curso de Letras/Inglês da UEVA, sobretudo no que diz respeito à participação dos alunos em atividades que se desenvolvam além da sala de aula e das disciplinas curriculares.

As novas propostas desenvolvidas no curso de Letras/Inglês da UEVA não oferecem respostas tranquilizadoras às questões relacionadas à formação dos professores de língua estrangeira. Antes de qualquer tentativa de teorizar a discussão, nossa proposta foi reconhecer o processo de construção dos saberes docentes dos nossos licenciandos e a percepção que os mesmos tinham de sua formação. Somente a partir desse reconhecimento, podem surgir ações que possibilitem o contato com a educação básica desde o início do curso, o que implica necessariamente numa revisão ampla e diversa do que hoje está registrado no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UEVA – e que parece não condizer com as respostas obtidas neste estudo.

Iniciamos com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e hoje temos atividades de extensão que incluem artes dramáticas, Feiras Literárias em diversos municípios e organizadas por grupos locais, cursos de capacitação profissional para professores da educação básica, atividades de pesquisa em produção de material didático e uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O mais importante é que em todas as atividades de extensão os alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú participam do planejamento à execução.

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados se caracterizam como um diagnóstico inicial, após o primeiro ano de funcionamento do PIBID no curso de Letras-Inglês da UEVA e, por isso, tem validade temporal, servindo apenas para as análises que constituem este estudo. Entretanto, devem possibilitar novas pesquisas e constantes discussões para que as políticas educacionais do curso sejam sempre revistas, discutidas e adequadas às demandas sociais locais. Trata-se de um esforço conjunto de docentes-pesquisadores e professores-em-formação na criação de uma formação ética e crítica desde os primeiros semestres da formação inicial.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação.** São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas.** São Paulo: Pontes Editores, 2012.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional;** em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.** Parecer CNE/CP 115/99, aprovado em 10 DE AGOSTO DE 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação.

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 CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, M. G. Turning systemic thinking on its head. **Phi Delta Kappan**. Bloomington, 1996, 77(6). p. 420-423.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RESENDE, V. M. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo**: o discurso sobre a infância nas ruas. Brasília, 2005. 256p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

Recebido em 30 de março de 2017
Aprovado em 18 de setembro de 2017