



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

ÍVINA NATALINO DO CARMO

**BRASÍLIA – DF
2015**

ÍVINA NATALINO DO CARMO

**O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO
DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como exigência parcial
para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lívia Freitas Fonseca Borges

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

Grupo de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas

**BRASÍLIA - DF
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C2871 Carmo, Ívina Natalino do
O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA / Ívina
Natalino do Carmo; orientador Livia Freitas Fonseca
Broges. -- Brasília, 2015.
105 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Currículo. 2. Educação. 3. Língua Inglesa. 4.
Estágio supervisionado. 5. Formação docente. I.
Broges, Livia Freitas Fonseca, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ÍVINA NATALINO DO CARMO

O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade de Brasília - UnB, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Livia Freitas Fonseca Borges
Orientadora – FE/UnB

Prof^ª. Dr^ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro Interno – FE/UnB

Prof^ª. Dr^ª Ranilce Mascarenhas Guimaraes-Iosif
Membro Externo – UCB

Prof^ª. Dr^ª Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Suplente – FE/UnB

Brasília, 29 de junho de 2015

Aos meus pais, a eles todos os créditos...

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre nos guia para encontrarmos o melhor caminho e pela presença em todos os momentos da vida.

Aos meus pais, pelo apoio, compreensão e colaboração.

Ao meu irmão pelas conversas pedagógicas.

Aos colegas da “minha Secretaria” em especial André e Bruna pela força – que por vezes me parecia faltar - e companheirismo.

Aos participantes da pesquisa pela disposição e prontidão.

Aos professores, servidores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação pela ajuda, companheirismo, paciência e dedicação durante essa caminhada de aprendizado e descobertas.

À Universidade de Brasília, minha segunda casa há tanto tempo.

À todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a realização desta dissertação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questão Central e objetivo geral da pesquisa	18
Quadro 2 – Quadro teórico-metodológico	28
Quadro 3 - Perfil dos participantes da nossa pesquisa	35
Quadro 4 – Conceitos da diferentes teorias do currículo	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos 11 trabalhos catalogados por ano de defesa e Instituição.....	19
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABRAPUI - Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EF – *Education First*

EPI – *English Proficiency Index* (Índice de Proficiência em Inglês)

IES – Instituição de Ensino Superior

IESB – Instituto Superior de Educação de Brasília

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI – Língua Inglesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TESOL - *Teachers of English to Speakers of Other Languages*

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LÍNGUA INGLESA	19
2. METODOLOGIA DE PESQUISA: O CAMINHO A SEGUIR	23
2.1 O método histórico-dialético	23
2.2 A pesquisa qualitativa em educação.....	26
2.3 Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados.....	27
2.3.1 Análise documental	29
2.3.2 O questionário.....	30
2.4 O contexto da pesquisa.....	32
2.5 Os participantes da pesquisa.....	33
3. TEORIAS CURRICULARES: O CAMINHO PARA A FORMAÇÃO.....	36
3.1 Formação docente na perspectiva da teoria crítica do currículo.....	43
3.2 O currículo prescrito na formação docente.....	44
4. A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	46
4.1 História da formação docente no Brasil: a formação do professor de Língua Inglesa.....	46
4.1.1 Os jesuítas e Pombal.....	46
4.1.2 Criação das cadeiras de Inglês e Francês.....	47
4.1.3 O início da formação docente para a Língua Inglesa – Século XX.....	50
4.1.4 O Século XIX.....	52
4.1.5 O Programa Ciências sem Fronteiras.....	53
5. A CAMINHADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	57
5.1 O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular.....	60
5.2 O caminho histórico e legal do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores no Brasil.....	61
5.3 Os diferentes caminhos do Estágio.....	67
5.4 O Estágio na formação do docente de Língua Inglesa.....	70

6. OS ACHADOS DE PESQUISA.....	74
6.1 O perfil – que se espera - do professor de Língua Inglesa.....	75
6.2 Um estudo sobre a organização curricular dos cursos analisados.....	79
6.3 Análise dos dados do questionário.....	83
7. CONCLUSÃO: POR UM CURRÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	101
APÊNDICE B: TERMO DE PARTICIPAÇÃO E QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102

RESUMO

Experiências profissionais no exercício da docência em Língua Inglesa e observações durante a formação docente levaram a questionar o modo como o estudante se torna professor dentro do curso de Letras - Inglês. O objetivo central da pesquisa foi analisar o espaço do estágio supervisionado no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) do curso de Letras - licenciatura em língua inglesa. Os dados da pesquisa foram interpretados em uma dimensão histórico-dialética, por entender que a educação e seus desdobramentos são processos dinâmicos e complexos e que somente podem ser compreendidos se tomados em sua totalidade, bem como não são eventos isolados, acontecem em um contexto histórico e social mais amplo. A pesquisa foi desenvolvida sob abordagem qualitativa, tendo como procedimentos e instrumentos de captura de dados a análise documental e a aplicação de questionários a egressos do referido curso que estejam atuando na profissão no âmbito do Distrito Federal, em instituições educativas escolares ou em escolas de idiomas que ofertam cursos livres de língua inglesa. Entre os documentos oficiais concernentes aos temas que foram analisados, destacamos a diretrizes curriculares para os cursos de Letras, bem como currículos do curso de graduação em licenciatura de Língua Inglesa em andamento no Distrito Federal após a implantação das referidas diretrizes curriculares. Na abordagem metodológica da pesquisa dialogamos com as obras referenciais de: Gil (2011), Minayo (2012) e Frigotto (2000). As discussões curriculares localizam-se em uma perspectiva crítica a partir de Borges (2011), Silva (2011), Sacristán (2000). No tocante a formação docente e ao ensino de língua inglesa a pesquisa apoiou-se nos trabalhos de Freitas (1996), Kulcsar (2013), Lüdcke (2012). Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de maior integração entre teoria e prática na formação inicial do docente de língua inglesa, bem como uma maior destinação de carga horária no currículo da graduação para o estágio supervisionado. Nossa expectativa é que o trabalho suscite reflexões e discussões acerca da formação docente e o espaço do estágio supervisionado no currículo para essa formação seja redimensionado e mais bem valorizado.

Palavras-chave: Currículo prescrito, Estágio supervisionado, Formação inicial docente, Língua Inglesa.

ABSTRACT

Professional experience in the practice of teaching English Language and observations during the teacher training course led us to question how the student becomes a teacher within the English Language course. The objective of the research is to analyze the space taken by the supervised internship under the prescribed curriculum (SACRISTÁN, 2000) presented at the English course degree. The survey data were interpreted in a historical and dialectical dimension, understanding that education and its developments are dynamic and complex processes and that can only be understood if taken in its entirety, and are not isolated events, take place in a historical context and wider social. The research presented a qualitative approach and had as procedures and instruments to collect data a document analysis and questionnaires to graduates from the course analyzed, those graduates are teaching in regular schools or language schools at Distrito Federal. Among the official documents concerning the topics that were analyzed, we highlight the curriculum guidelines for languages courses, as well as undergraduate curricula in English Language degree that are in progress at Distrito Federal after the implantation of the mentioned guidelines. The methodological approach of the research dialogues with the works of: Gil (2011), Minayo (2012) and Frigotto (2000). Curricular discussions are located in a critical perspective from Borges (2011), Silva (2011), Sacristan (2000). Regarding the teacher training and English language teaching we support our research in the works of Freitas (1996), Kulcsar (2013), Lüdcke (2012). The survey results point to the need for greater integration of theory and teaching practice as well as a bigger space for supervised internship. Our expectation is that this work raises reflections and discussions about teacher training and the teaching supervised internship' space in the curriculum, which may be resized and better valued.

Keywords: Prescribed curriculum, Supervised internship, Initial teacher training, English Language.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado acadêmico em Educação sob a orientação da professora Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges, inserido na linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação”, eixo de interesse: “Currículo e Formação de Profissionais da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Atualmente o curso de letras, com habilitação para língua estrangeira alcançou o patamar de uma licenciatura plena, mas permanece, segundo a legislação dos cursos analisados, como veremos, com algumas falhas de ordem pedagógica, a principal que nos interessa neste trabalho é o espaço curricular do estágio supervisionado.

O percurso até o currículo

A autora é bacharel em Letras – Tradução Inglês/Português e licenciada em Letras – Inglês e Respectiva Literatura, especialista em Docência no Ensino Superior, membro do grupo de pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas, Coordenado pela orientadora de mestrado.

O interesse pela área de Currículo e Formação de Professores iniciou-se no ano de 2009, quando estava concluindo a graduação de licenciatura em Letras Inglês na UnB e iniciando a especialização na área de Docência no Ensino Superior no Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Nesse momento a autora vislumbrou a possibilidade de melhoria na relação teoria-prática nos cursos de formação docente e em especial na área de sua graduação.

Seu primeiro contato com a prática docente aconteceu no ano de 2003 ao ingressar como professora de inglês em um curso livre de idiomas. Nessa época cursava bacharelado em Tradução, no entanto, optou por cursar disciplinas que abordavam conteúdos de didática, desenvolvimento humano e aprendizagem.

No segundo semestre do ano de 2008, a relação teoria-prática surgiu no caminho profissional da autora ao passo que, ainda como estudante de licenciatura, estagiou como professora auxiliar em uma escola da rede privada de ensino. Na escola vivenciou a rotina da educação infantil, ensino fundamental (primeira fase), e ensino médio, bem como a dinâmica

de um curso livre de língua inglesa direcionado a crianças e adolescentes. Por um ano atuou como professora auxiliar e pôde relacionar as teorias de desenvolvimento e aprendizagem obtidas na graduação com a prática docente. No mesmo período cursou a disciplina “Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna”, quando foi solicitada a realização de vinte horas de observações da dinâmica da realidade de sala de aula. No ano de 2010 atuou como regente de classe durante o estágio supervisionado obrigatório para a conclusão do curso de graduação.

Durante a realização do estágio supervisionado as inquietações acerca da relação teoria-prática tomaram proporções reais, embora já tivesse experiência como professora de crianças pequenas, o estágio supervisionado somente era oferecido para alunos adultos. Tal panorama era inédito em sua trajetória e mostrou-se um grande desafio, uma vez que, durante os estudos teóricos ao longo da graduação muito foi aprendido e estudado sobre metodologia de ensino, didática (de um modo geral) e a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança, quase não havendo espaço para o ensino de adultos.

No período da especialização em Docência no Ensino Superior, iniciou os estudos no campo do currículo para formação de professores, sendo este o objeto de pesquisa que teve a oportunidade de aprofundar durante o mestrado, com foco na relação teoria-prática mais especificamente situada no espaço curricular do estágio supervisionado do curso de Letras - Inglês. No período do curso de especialização anteriormente mencionado, as pesquisas bibliográficas apontaram que a formação docente é tema recorrente de estudos, e por vezes é vinculado com a qualidade da educação. A ligação entre a formação do professor e a qualidade da educação é frequente pauta de debates entre especialistas educacionais, autoridades públicas e legisladores.

Para a finalização do curso de especialização foi requerida a elaboração de uma dissertação que envolvesse uma proposta de intervenção em um curso de nível superior. De maneira a cumprir o requisito para obtenção do título de especialista, foi realizada a análise do currículo de licenciatura de Língua Inglesa de uma universidade em Brasília, e assim a autora pôde refletir sobre como se dá a formação docente neste campo de atuação profissional, bem como aprofundar a pesquisa nesse tema. A análise do documento curricular foi feita sob a ótica das teorias curriculares tradicionais e críticas (SILVA, 2011), também foram utilizados como referência investigativa documentos legais que regem a relação teoria e prática na formação do futuro professor de língua inglesa que atuará nos anos finais do ensino

fundamental, no ensino médio ou em cursos livres de idiomas. Com a pesquisa da especialização, a autora percebeu que a prática de ensino se constitui em atividade de sustentação à formação docente.

A partir desta primeira experiência investigativa desenvolvida na especialização emergiu um desejo de aprofundamento da pesquisa no *stricto sensu*, perspectiva investigativa aqui traduzida na seguinte questão central de pesquisa: Qual tem sido o espaço do estágio supervisionado no currículo do curso de licenciatura em língua inglesa? Assim, o objetivo central buscou analisar o lugar do estágio supervisionado no currículo para a formação inicial do docente de língua inglesa. A concepção de currículo aqui referenciada nos remete ao conceito de currículo prescrito desenvolvido por Sacristán (2000).

Foi adotada como metodologia de pesquisa a dimensão histórico-dialética, visto que ela estuda o fenômeno tendo como base as várias relações que o determinam, trata-se do esforço para apreender o objeto em estudo em sua totalidade, considerando ainda as condições de mediação e as contradições presentes no processo formativo. (CURY, 2000)

Partindo desse enfoque, a pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, pela análise bibliográfica e documental, englobando os principais três eixos teóricos que orientam a presente pesquisa: currículo, formação do docente de língua inglesa e estágio supervisionado.

O primeiro capítulo elenca e analisa as dissertações e teses de Programas de Pós-graduação no Brasil, entre 2002 e 2014, observando que em 2002 foram publicadas duas resoluções do Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CES 18/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais para os cursos de Letras e a Resolução CNE/CP 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O segundo capítulo versa sobre as bases metodológicas que sustentaram a pesquisa. A pesquisa de campo teve como instrumentos e procedimentos: a análise documental, aplicação de questionário para egressos de cursos de licenciatura em Língua Inglesa.

O referencial teórico é apresentado no capítulo terceiro tendo como base o eixo: “currículo”, suas teorias e influências na formação docente. Esse eixo foi guiado, principalmente, pelas ideias de: Apple (2001), Freire (2003 e 2005), Sacristán (2000) e Silva (2011).

O quarto capítulo apresenta um recorte histórico acerca da formação do docente de língua inglesa. Para esse capítulo foram consultados documentos legais, autores como Fialho (1937), Libâneo (1996) e Saviani (2013).

O eixo temático “estágio supervisionado” é analisado no quinto capítulo, onde teremos análises de documentos concernentes ao tema e diálogos com autores como Freitas (1993), Gonçalves e Pimenta (1990), Kulcsar (1991), Piconez (1991), Pimenta (1994), Pimenta e Lima (2012), Rodrigues (2011) e Tardif (2002).

No capítulo sexto consta a análise dos dados capturados por meio do questionário aplicado a egressos do curso de Licenciatura em Letras – Inglês formados após a implantação das diretrizes curriculares do respectivo curso e que se encontravam em efetivo exercício profissional no Distrito Federal no segundo semestre de 2014 ou no primeiro semestre de 2015. Também são relatados e analisados dados provenientes da análise documental realizada em textos legais e publicações institucionais e acadêmicas a respeito dos currículos dos cursos pesquisados.

A contribuição dessa dissertação encontra-se em revelar como a prática de ensino desenvolvida por meio do estágio supervisionado se dá durante o curso de licenciatura em Letras - Inglês, e qual a importância deste componente curricular obrigatório para a formação do futuro docente de língua inglesa que poderá atuar profissionalmente em diversas instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica e dos cursos livres de idiomas.

Objetivos da pesquisa

a) GERAL:

- Analisar o lugar do estágio supervisionado no currículo para a formação inicial do docente de língua inglesa.

b) ESPECÍFICOS:

- Identificar e analisar a relação teoria-prática no currículo de curso de Licenciatura de Letras – Inglês.

- Caracterizar o estágio supervisionado da licenciatura de Língua Inglesa como espaço curricular da formação profissional do docente de língua inglesa.
- Verificar a existência de outros campos curriculares que promovam a articulação entre teoria e prática além do estágio supervisionado na formação profissional do docente de língua inglesa.
- Promover discussões e reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de Letras – Inglês a partir da pesquisa empírica.

Quadro 1 – Questão central e objetivo geral da pesquisa.

Questão Central	Objetivo Geral
Qual tem sido o lugar do estágio supervisionado no currículo do curso de licenciatura em língua inglesa?	Analisar o lugar do estágio supervisionado no currículo para a formação inicial do docente de língua inglesa.

Quadro elaborado pela autora a partir das questões de pesquisa.

O próximo capítulo apresenta uma breve análise que realizamos tendo como base algumas pesquisas acadêmicas educacionais relacionadas com o tema, trazendo a relação de dissertações e teses defendidas entre 2002 e 2014 com palavras chave: “estágio supervisionado” e “inglesa”.

1. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LÍNGUA INGLESA

A partir da consulta a respeito da estruturação do curso de licenciatura em Letras - Inglês, tendo como referência os Cursos de Graduação que formam Professores da educação básica no Brasil, elencamos abaixo as dissertações e teses extraídas do BDTD¹ por meio da pesquisa com os seguintes termos indutores: “Estágio Supervisionado” e “Língua Inglesa”. Com o intuito de tornar o debate mais profícuo demarcamos cronologicamente as pesquisas que foram desenvolvidas a partir do ano de 2002, data referencial das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 e respectivos pareceres.

Tabela 1 – Distribuição dos 11 trabalhos catalogados por ano de defesa e Instituição.

Ano	Dissertações	Teses	Instituição
2006	1	0	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2007	1	0	Universidade de Brasília
2008	3	0	Universidade de São Paulo (2) Universidade Federal de Santa Maria
2009	2	0	Universidade Federal de Santa Catarina Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2010	2	0	Universidade Estadual de Londrina Universidade Federal de Sergipe
2011	0	0	
2012	0	0	
2013	0	1	Universidade Federal de Uberlândia
2014	1	0	Universidade Federal da Paraíba
Total	10	1	Total geral: 11

Quadro elaborado pela autora partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Do total de onze trabalhos, elegemos quatro para uma análise pormenorizada, sendo todas dissertações de mestrado. As pesquisas analisadas tem entre suas palavras-chave os eixos currículo, formação de professores, professor de língua inglesa, estágio supervisionado e prática de ensino. Em comum, as dissertações trazem em seus textos a necessidade de uma

1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponível em <http://bdttd.ibict.br>

formação inicial em que o docente seja preparado para a realidade escolar e suas adversidades.

Essa preocupação dos pesquisadores em abordar a importância da formação inicial do docente que o prepare adequadamente para atuar nas escolas, procurando integrar o currículo da formação de professores com as necessidades da educação básica, bem como a perspectiva de atuação de profissionais formados nas licenciaturas em outras instituições educativas não escolares estão presentes nas reflexões de Borges (2010; 2012) e aqui colaboram para promover novas reflexões a respeito do assunto.

O estudo de Covino (2006) parte das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para que os professores adotassem um novo sistema de ensino, que fosse mais significativo e relevante para o aluno. A autora se apresenta como professora do curso de Letras Português/Inglês de instituição de ensino Superior da Grande São Paulo, lecionando a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, a pesquisadora sentiu a necessidade de um estudo mais aprofundado para, ao compreender melhor a questão, viabilizar a implementação de melhorias em sua própria prática docente. O objetivo da pesquisa era verificar até que ponto a prática docente dos professores de Língua Inglesa, nas escolas de ensino fundamental da Grande São Paulo, se aproxima do preconizado pelo PCNs. A pesquisa nos mostra uma breve retrospectiva da educação no Brasil afim de esclarecer como a situação do ensino de línguas chegou ao ponto em que se encontrava quando da pesquisa e reflete sobre os aspectos teóricos dos PCNs de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, comparando essa teoria com a prática docente. Para Covino, o fazer docente tornou-se mais complexo, pois foi atribuído ao professor uma série de papéis e, na prática, ele ainda assume o papel de simples “transmissor” do conhecimento.

A pesquisa de Machado (2007) é um estudo de caso qualitativo que explicita a preocupação com a preparação dos professores de Inglês que são confrontados com ideais teóricos e linguísticos que se deparam com as adversidades e limitações severas na vida real. O objetivo foi investigar a formação do professor de Inglês em uma universidade pública no interior do estado de Goiás, onde os alunos analisados estavam inseridos no contexto da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Inglês, com a finalidade de identificar os fatores internos e externos que interferiram na formação. Este estudo examinou também os alunos/professores visando verificar as competências mínimas desenvolvidas por eles na sua formação durante as experiências na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Inglês.

Como instrumentos de investigação, a autora utilizou três questionários, duas entrevistas e observações de aula com gravação em áudio. Os resultados revelaram que existiam limitações de diversas ordens que afetaram o desenvolvimento das competências mínimas dos futuros professores de Inglês; os alunos envolvidos no estudo clamavam por uma intervenção das autoridades competentes no que concerne a formação de professores de Inglês visando uma melhoria na área do Ensino Superior local e nacional.

Por sua vez, o estudo de Silva (2010) investiga as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial do professor de inglês e justifica-se pela necessidade de discutir as perspectivas para a formação de professores de línguas no Brasil. O objetivo é identificar quais são as reflexões feitas por três professores de inglês em formação ao longo do estágio supervisionado, busca verificar ainda se as reflexões mobilizam referências teóricas e se há mudanças no comportamento dos professores em relação à sua prática a partir da reflexão proposta. Como instrumentos de levantamento de dados são utilizados a escrita do diário reflexivo, entrevistas de explicitação e observações de aula. O autor acredita que a formação inicial dá a base para todo o processo de construção profissional docente e esta deve ser sólida, merece mais atenção no tocante ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos futuros professores e profissionais da educação.

O estudo de Registro (2010) nos apresenta um trabalho que tem como objetivo geral investigar qual a relação entre prescrição, representações e agir docente em um curso de Letras inglês-português de uma universidade estadual situada na região norte do Estado do Paraná. Buscou-se primeiramente, compreender o que se espera do aluno-professor de Língua Inglesa acerca do seu agir docente nas prescrições, analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Instituição de ensino superior em foco com ênfase nas orientações que estão diretamente ligadas à área de língua inglesa: Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Literatura, além de Estágio Supervisionado. A seguir, o objetivo foi identificar quais representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores, analisando os textos produzidos pelo grupo focal e pelo questionário; por fim foi verificado quais prescrições estão subentendidas nos trabalhos da dimensão prática das disciplinas de língua inglesa já mencionadas, analisando os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos-professores. Como resultado do primeiro conjunto de dados, a autora caracteriza o projeto político-pedagógico como um discurso teórico, que reproduz os documentos oficiais superiores e coloca o aluno como beneficiário do seu processo de

formação. No segundo conjunto de dados, foi posto que as representações dos alunos-professores sobre prescrição são baseadas em suas vivências em sala de aula, enquanto que as representações do professor formador versam sobre um discurso teórico reprodutor dos documentos oficiais. Por fim, o terceiro conjunto de dados, nos mostra que os trabalhos da dimensão prática requerem mais os conhecimentos específicos de cada área do que a articulação entre a teoria e a prática, assim a autora reflete sobre a relação das prescrições e das representações com o agir docente, atenta para que estejam verdadeiramente articuladas e levando em consideração o contexto social em que cada Instituição de Ensino Superior (IES) está inserida.

Observamos um predomínio da preocupação da formação inicial do docente de língua inglesa, levando em consideração as impressões e reflexões que os futuros professores em processos de formação e egressos levam da prática de ensino e do estágio supervisionado. O nosso trabalho se propõe a analisar, junto aos egressos dos cursos de Licenciatura Letras - Inglês em desenvolvimento do Distrito Federal após a implantação das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras em 2002, como o estágio supervisionado contribui para a formação do docente de língua inglesa e como o currículo prescrito, segundo Sacristán (2000), influencia essa formação.

A escolha deste marco temporal de pesquisa deve-se ao fato das repercussões anunciadas e estimadas pelos propositores das políticas públicas nacionais em torno das questões atinentes à formação docente em nosso país, mais especificamente no cenário de mudanças que se estabeleceu na revisão dos currículos dos cursos de licenciaturas objetivando a desejada qualidade do ensino superior e, por consequência, na educação básica, campo majoritário do exercício profissional que as instituições formadoras tomam como referência para organizar o trabalho pedagógico. No caso do profissional formado no curso de Letras há uma série de outras possibilidades de atuação profissional que as diretrizes curriculares nacionais anunciam ao tratarem do perfil dos formandos que certamente estão abrigados nos estágios curriculares obrigatórios.

O próximo capítulo relata o caminho metodológico da pesquisa, sendo a metodologia um componente essencial que integra todas as etapas do trabalho acadêmico, orientando e justificando as escolhas, os achados, as análises e os resultados alcançados e ao final apontando para cenários futuros de investigação.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA: O CAMINHO A SEGUIR

As inquietações surgidas ao longo da vida profissional e acadêmica geram dúvidas que instigam pesquisas. A pesquisa então compreendida como um caminho para se alcançar um destino revelador das inquietações torna-se um meio de possibilidades para as respostas científicas e sociais que os indivíduos e mais particularmente os profissionais requerem para o bom desempenho e realização de suas metas. O pesquisador no papel de andarilho traça seu percurso (metodologia), escolhe seu meio de transporte (técnicas) a fim de alcançar seu destino (objetivo da pesquisa). Ao final o que deseja é contribuir para o campo pesquisado e quiçá para as ciências humanas, como é o caso da presente pesquisa. Sem dúvida, muitas pesquisas têm sido realizadas a respeito da formação docente em nosso país, da mesma forma na área do estágio supervisionado, todavia a presença de limitações e adversidades tanto dos processos formativos decorrentes ou não das propostas curriculares, assim como questões relativas à prática e à profissionalização docente justificam novas pesquisas a respeito da temática.

No caso do curso de Licenciatura em Letras - Inglês não apenas por se tratar de área de formação e atuação profissional da pesquisadora, mas por identificar nesta seara um campo vasto de inquietações e questões ainda por serem resolvidas.

2.1 O método histórico-dialético

Destacado como proeminente pensador alemão que desvela para o mundo as mazelas do capitalismo, podemos depreender a obra referencial de Karl Marx (1818 – 1883) importantes categorias de análise advindas do materialismo histórico-dialético que possibilitam a interpretação crítica dos dados capturados por meio da pesquisa empírica no campo educacional, em particular na especificidade da presente dissertação de mestrado.

Ao discorrer sobre o marxismo como pano de fundo das pesquisas de base qualitativa, Triviños (1992) apresenta de forma resumida os dois conceitos marxistas que contribuem para a tecitura da reflexão aqui proposta metodologicamente.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético em uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga

concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.

[...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (p. 51)

Resguardadas as proporções e os limites temáticos e espaço-temporais da presente pesquisa de mestrado, as categorias analíticas do marxismo apreendidas a partir desse par conceitual orientaram a análise dos dados advindos do trabalho empírico realizado no segundo semestre de 2014, capturados na aplicação do questionários juntos a egressos dos cursos de licenciatura Letras - Inglês em efetivo exercício profissional no Distrito Federal.

Neste contexto é importante dizer que entendemos que Marx não via que as ideias preexistiam ao real, ao material. A ideia é a tradução e a transposição do real pensamento do homem. Assim, a pesquisa científica, na ótica de Marx tem como principal ponto a descoberta das dinâmicas que modificam e regem o fenômeno estudado, já que ele é fruto de múltiplas determinações. Tais dinâmicas atuam nas condições e interesses materiais, inclusive no âmbito do próprio pensamento. Desse modo, a crítica somente surge do real, o material que o determina, é da base material que a pesquisa desvenda, que o pensamento pode se desalienar.

O conceito de alienação em Marx é crucial para compreendermos uma das razões primeiras da existência do processo educativo institucionalizado, o que em geral se busca por meio da formação docente de qualidade.

Da forma desenvolvida por Karl Marx e outros autores, a alienação é um conceito que se refere simultaneamente a um estado psicológico encontrado em indivíduos e, mais importante, a um estado social que o gera e o promove. O trabalho alienado, por exemplo, refere-se não tanto ao estado psicológico de trabalhadores que se sentem alienados mas sim a sistemas econômicos, como o CAPITALISMO, que são organizados de maneiras que alienam os trabalhadores de seu trabalho. Em outras palavras é mais o trabalho do que o trabalhador que é o alienado, e é o trabalho alienado que afeta a maneira como o indivíduo se sente.

Marx argumentava que a alienação é resultado da posse privada do capital e do emprego de trabalhadores por salário, um arranjo que concede a estes pouco controle sobre o que fazem. A alienação ocorre primeiro na relação rompida entre trabalhadores e trabalho. No sentido mais completo, produzir alguma coisa implica um processo humano complexo, que se inicia com ideias sobre o que fazer e como fazer. Dessa situação segue-se uma unidade de mente e corpo, à medida que a ideia adquire forma no processo de execução. Sob o capitalismo, contudo, tal processo de execução é rompido, porque os que produzem bens não têm voz sobre o que produzir e como produzir. (JOHNSON, 1997, p.6)

A comparação que se pode fazer da alienação do trabalho em geral como trabalho docente ocorre nos casos em que o professor tanto no seu processo formativo, como no contexto de trabalho, é posicionado fora da possibilidade autoral e reflexiva no contexto da criação teórica e propositiva, que geralmente se inicia nos currículos das instituições educativas, nas diferentes etapas conceitualmente constituídas por Sacristán (2000), do *currículo prescrito* ao *currículo avaliado*, por exemplo.

Vemos ainda, que para Marx (1998, p. 26) “[...] a pesquisa tem que contar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.” Marx apresenta seu método dialético em uma configuração empírica, racional e materialista; suas pesquisas se movimentam do particular para o geral e vice-versa, busca formular conceitos através de estudos comparados dos fenômenos sociais, visa apreender dinâmicas. Conforme Brittes e Ferreira (2009), “[...] a dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo”.

Segundo Frigotto (2000) a dialética está no plano real e histórico, em relações contraditórias de leis de construção, transformação e de desenvolvimento de fatos. Para o materialismo histórico-dialético, há o vínculo a uma concepção de realidade, de vida e mundo. O método, assim, é um mediador da revelação e estruturação, desenvolvimento e transformação dos fenômenos. A proposta do método dialético é o estudo do fenômeno tendo como base as várias relações que o determinam, trata-se do esforço para apreender o objeto em estudo em sua totalidade.

Marx (1998b) declara que cabe à razão, por meio da abstração, ir além da realidade, abandonar o geral e ir à busca da essência do fenômeno, que deverá ser visto como uma expressão contraditória da realidade. De acordo com Frigotto (2000, p 81) o que importa no processo dialético de conhecimento da realidade é a “[...] crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.”

Percebemos que a análise do objeto em questão se abriga na lógica do pensamento metodológico de Marx, pois a dialética marxiana nos permite ter uma visão concreta do problema que se apresenta na realidade, mesmo correndo riscos de postular uma síntese que

possa não representar a totalidade das dimensões que o estágio supervisionado tem ou não na formação docente, acreditamos que as contradições reveladas ao longo do trabalho revelam o quanto o pensamento do filósofo alemão é atual.

2.2 A pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa científica somente ocorre por meio de diretrizes norteadoras e para ser caracterizada como tal, deve cumprir procedimentos: primeiro são definidos e delineados o tema e a abordagem (podendo ser qualitativa ou quantitativa), a seguir há a elaboração do problema, da justificativa, objetivos gerais e específicos. Após a definição do que pesquisar e da proposta de trabalho, o método é definido, assim como as técnicas e instrumentos para o levantamento de dados.

Conforme Duarte (2002, p.140) “[...] a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”. Para a autora, somente é possível concluir um estudo devido aos instrumentos utilizados para coleta de dados e a interpretação dos resultados obtidos, sendo que além de ser uma formalidade, a descrição dos procedimentos permite que outros pesquisadores possam percorrer o mesmo caminho de pesquisa e confirmar as informações apresentadas no estudo inicial.

Desse modo, após a definição do nosso tema (o estágio supervisionado na formação do docente de língua inglesa), definimos que a melhor abordagem seria a qualitativa. Conforme descreve Minayo (2010) esse tipo de estudo procura “desvelar” processos sociais pouco conhecidos e pertencentes a grupos restritos, visando propiciar a construção e/ou revisão de novos conceitos e categorias do fenômeno estudado. Assim, para a pesquisa qualitativa, não é necessário o uso de técnicas concentradas nas estatísticas, o ambiente é fonte para o levantamento dos dados, se configurando em uma pesquisa descritiva e interpretativa, em que o foco de abordagem são os processos e os significados.

As principais características para identificação da pesquisa qualitativa são elencadas por Godoy (1995):

- Caráter descritivo;
- O ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é instrumento fundamental;

- O investigador tem por preocupação os significados que as pessoas dão às coisas e à vida;
- Enfoque indutivo. (p.62)

Consideramos ainda o fato de que a pesquisa qualitativa tem suas vantagens e desvantagens. Entre as desvantagens podemos apontar: pequena amostragem e alto consumo de tempo. No entanto tais fragilidades não, necessariamente, desqualificam ou diminuem a importância da pesquisa qualitativa. Mesmo que se tenham poucas respostas, as informações agregadas são de grande validade, pois os resultados são mais flexíveis, os entrevistados têm mais liberdade para expressar opiniões (NEVES, 1996).

2.3 Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados

Nossa escolha pelo quadro epistemológico do marxismo e de algumas categorias de análise abstraídas do método materialista histórico dialético, sobretudo a contradição, com enfoque qualitativo, nos conduziu à utilização de procedimentos, instrumentos e técnicas coerentes com tal escolha. Na pesquisa utilizamos a análise documental e a aplicação de questionários, levando em consideração a advertência de Triviños (2011)

[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta em seguida, é veículo para nova busca de informações. (p. 137)

O planejamento das fases do trabalho teórico e empírico necessita ser bem pensado e projetado para o alcance de bons resultados. Temos em mente que nosso objeto não se explica por si só. Concordamos com o pensamento de Neto (1994, p. 56) quando ele afirma que a escolha pelo trabalho de campo implica um “[...] cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada” onde “[...] a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo.”

Temos na obra referencial de Cury (2000) o conceito de contradição com o qual elaboramos a nossa principal categoria de análise para dialogar com os dados empíricos.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e

limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir. (p. 16)

Salientamos que a pesquisa dialética é cercada pela especificidade do objeto, sem deixar de lado suas múltiplas facetas, presentes em seus desdobramentos e história. Um quadro teórico-metodológico foi elaborado a fim de organizar a pesquisa e facilitar o entendimento da relação entre as questões de pesquisa, os objetivos a serem alcançados e as ações adotadas para estes.

A partir do quadro a seguir, procedemos a análise documental com os principais documentos legais que versam sobre a formação docente para os cursos de letra e língua inglesa: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, Resolução CNE/CES n.º 18/2002 e respectivos Pareceres, Resolução CNE/CP n.º 01/2002 e Resolução CNE/CP n.º 02/2002.

Quadro 2 – Quadro teórico-metodológico.

Questões específicas	Objetivos específicos	Ações metodológicas
O currículo nos cursos de licenciatura em Língua Inglesa tem contemplado a relação teoria-prática?	Identificar e analisar a relação teoria-prática de ensino no estágio supervisionado da licenciatura de Língua Inglesa.	Construção do referencial teórico por meio de leituras críticas e análise documental.
Os currículos dos cursos de graduação em licenciatura em Língua Inglesa tem espaço para outros campos curriculares que contemplem a articulação entre teoria e prática?	Verificar a existência de outros campos curriculares que promovam a articulação entre teoria e prática além da disciplina de Estágio curricular Supervisionado.	Análise documental dos seguintes documentos oficiais que versam sobre formação docente, e formação do docente de letras.
Qual a contribuição e importância do Estágio curricular Supervisionado no curso de Letras Inglês, na formação docente?	Promover discussões e reflexões sobre o Estágio curricular Supervisionado no curso de Letras Inglês a a partir dos interlocutores: os egressos.	Aplicação de questionários com egressos.

Quadro elaborado pela autora a partir das questões de pesquisa.

2.3.1 Análise documental

De acordo com Lüdke e André (1986) há baixo custo na pesquisa que envolve a utilização de documentos, exige do pesquisador somente o investimento do tempo e atenção para a seleção e análise dos dados mais relevantes.

Nesse contexto, elegemos como documentos os textos legais que normatizam e orientam os processos formativos da educação superior no Brasil, no caso os cursos de licenciatura que formam os futuros professores de língua inglesa que atuarão na educação básica ou em cursos livres de idiomas. Esse tipo de análise possibilita que o pesquisador direcione a investigação para o seu objeto central de pesquisa, no caso para o estágio supervisionado no currículo do curso de Letras-Inglês. Além disso, há vantagens neste procedimento de pesquisa por que os documentos são fonte propícia para o estudo de longos períodos de tempo e ainda possibilitam que o investigador tenha acesso a fatos históricos e outros dados relacionados a pessoas e instituições, mesmo quando há barreiras físicas, temporais e de distância. Lüdke e André (1986) apontam que documentos são fonte natural de informação (por terem origem em dado contexto histórico político, econômico e social nos trazem informações acerca desse contexto), não oferecem perigo de mudanças comportamentais dos sujeitos investigados.

Por outro lado, reconhecemos que há dificuldades e entraves na pesquisa documental: por vezes, os documentos não foram elaborados com a finalidade de fornecer informações à investigação social, também podem excluir a porção da população que não saiba ler e escrever, visto que não poderão realizar os registros.

Em nossa pesquisa, buscamos promover um diálogo entre os dados obtidos nos documentos legais com as obras literárias direcionadas ao tema escolhido. Desse modo, nossa análise documental objetivou identificar como é realizada a relação teoria-prática na formação do docente de língua inglesa a partir das experiências do estágio supervisionado como componente curricular.

Esse diálogo teórico se estabeleceu a partir do conceito de *currículo prescrito* que orienta o processo educativo em determinado contexto, onde é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas e da avaliação. Segundo Sacristán (2000, p.104) “[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” O confronto de referência

entre a análise de documentos e o referencial teórico de base curricular teve como referência estudo de propostas curriculares de três cursos de licenciatura Letras - Inglês ofertados no Distrito Federal.

Na primeira etapa da pesquisa, nos debruçamos sobre o estudo dos textos legais, em especial sobre as Diretrizes Curriculares do Curso, procurando identificar o lugar do estágio supervisionado.

Na segunda etapa da pesquisa, procuramos identificar as instituições de educação superior no Distrito Federal que oferecem o curso de licenciatura em Letras - Inglês. Em seguida procuramos capturar as respectivas matrizes curriculares dos cursos para identificar e analisar a situação do estágio supervisionado nos cursos: posição no fluxo curricular, carga horária, existência ou não de pré-requisitos, outros elementos que pudessem contribuir para o nosso objeto central de pesquisa.

Na terceira e última etapa da pesquisa documental, realizamos a análise de todo o material recolhido com base nos três eixos teóricos da pesquisa: currículo, estágio supervisionado e formação docente.

Para este trabalho utilizamos um roteiro de análise de documento (Apêndice A).

2.3.2 O questionário

O questionário é um instrumento para coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas, na maioria das vezes, sem a presença do entrevistador e por escrito. Para Gil (2009) o questionário é “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Dessa maneira, para as pesquisas de cunho empírico, o questionário será a técnica mais indicada para a coleta de informações sobre a realidade. Com o advento das tecnologias da comunicação e da informação, cada vez mais a Internet tem servido para mediar o envio e a resposta on-line de instrumentos de pesquisa. Ainda de acordo com Gil (Id, p. 121) “[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada.” Desse modo, entendemos que ao construir um questionário o pesquisador deve

estar atento a questões como: constatação, eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário.

Segundo Günther (2003) o processo de elaboração de um questionário se encontra na seguinte reflexão: “[...] quais os objetivos da pesquisa em relação aos conceitos investigados e à população-alvo abrangida?”. A justificativa se dá pela existência de uma interdependência entre a construção deste instrumento de coleta de dados e a estratégia de sua aplicação, definida nos seguintes termos:

- O grau de complexidade dos conceitos investigados no estudo determina o número de itens e a forma de sua apresentação;
- Há uma relação de mão-dupla entre as particularidades da população-alvo e a complexidade dos conceitos a serem estudados, porque esta relação determina a maneira de formular as perguntas (transformação de conceitos em itens) e de sua aplicação (ex: entrevista individual, por telefone ou auto-aplicável);
- O tamanho da amostra afeta a maneira de administrar o instrumento em termos de entrevista *vs.* questionário e em termos de sua extensão (quantidade de itens). (p. 2)

Os questionários foram aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Letras - Inglês, graduados a partir de 2002, data da implantação das diretrizes curriculares do respectivo curso, em atividade profissional de exercício da docência em escola de educação básica ou em curso livre de língua estrangeira no segundo semestre letivo de 2014 e no primeiro semestre letivo de 2015. No tocante ao conteúdo das questões, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: formação acadêmica (com ênfase nas questões curriculares e no estágio supervisionado); atuação profissional (com ênfase na compatibilidade entre o currículo da formação e a atuação profissional); dados pessoais (idade, sexo, tempo de experiência em sala de aula). A aplicação dos questionários foi intermediada pelo uso da *internet*, com envio e resposta *online* (via correio eletrônico).

A aplicação online do questionário se mostra, de acordo com Freitas *et al* (2004), mais fácil para o pesquisador, e o respondente que tem a liberdade de participar quando for mais conveniente. Os recursos gráficos e sonoros disponíveis no meio online estimulam o respondente a prosseguir com a participação na pesquisa. A coleta de informações é feita por um servidor remoto e pode ser acessada a qualquer momento, por meio de senha ou não, o que possibilita que a análise seja feita em diversos lugares, por diferentes pessoas, em tempos variados, tendo ou não um *software* específico para a análise. O ambiente virtual permite a análise dos dados diretamente no computador, ou por meio da *internet*, com gráficos e tabelas

preestabelecidas. Freitas *et al* (2004) ainda ressalta que o uso do questionário online proporciona ganhos: não há necessidade de impressão e cópia dos materiais, exclui o envio de material via Correios.

Além desses ganhos, o tempo entre o final da pesquisa e o início da análise dos dados é mínimo visto que os dados já estão prontos e disponíveis de imediato para a análise. O questionário online corrobora com a visão de Marconi e Lakatos (2003) de que o referido instrumento de pesquisa permite e assegura o anonimato do respondente, tornando a informação impessoal e imparcial durante a coleta de dados.

2.4 O contexto da pesquisa

O contexto investigado é constituído pelas instituições de ensino superior que ofertam a licenciatura em língua inglesa no Distrito Federal. Por meio da plataforma eletrônica denominada tecnicamente por e-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior¹ consultamos o quantitativo de instituições do Distrito Federal que formam professores de língua inglesa, na modalidade presencial, que conferem o grau de licenciado. Refinamos a pesquisa com o verbete “ingles” (sem acento por viabilizar a pesquisa para o verbete “inglesa”). A partir dessa pesquisa encontramos 61 registros de oferta de cursos, sendo 37 cursos de licenciatura somente em língua inglesa e 24 cursos de licenciatura dupla em língua portuguesa e inglesa. Uma análise minuciosa nos revelou que alguns cursos são ofertados pela mesma instituição mais de uma vez, com mesmo endereço de oferta, mesma coordenação acadêmica e carga horária.

Analisamos cada um dos registros e chegamos a uma quantidade de cursos sem repetição por instituição: 30 cursos cadastrados, sendo 19 em atividade. Desses, 10 cursos são de licenciatura em língua inglesa e 9 de dupla licenciatura (português/inglês).

Entre os cursos específicos de língua inglesa, apenas duas instituições oferecem vagas em seus processos seletivos, sendo que uma dessas instituições oferta o curso em dois turnos: matutino e noturno. Com relação à dupla habilitação, apenas uma Instituição de Ensino Superior apresenta turmas em andamento e disponibiliza em seu *website* o currículo do curso,

1 O sistema é acessível para consulta on-line em www.emec.mec.gov.br Através desse sistema as instituições de ensino superior realizam o cadastro de seus cursos para a realização da avaliação, credenciamento e reconhecimento dos curso pelo Ministério da Educação.

assim, somando o total de três unidades de ensino atualmente onde é possível formar o docente habilitado em língua inglesa no Distrito Federal e que disponibilizem o currículo para acesso e pesquisa.

2.5 Os participantes da pesquisa

Nosso estudo foi realizado visando coletar impressões de egressos a respeito da experiência que tiveram quando estudantes de graduação na disciplina do estágio supervisionado em língua inglesa, que estivessem em atividade profissional, atuando efetivamente em sala de aula de escola de ensino regular ou de curso livre de idiomas no segundo semestre de 2014 ou no primeiro semestre letivo de 2015.

A pesquisa foi apresentada de forma escrita, via e-mail para dezoito licenciados que foram selecionados entre docentes tendo em comum o critério de serem egressos dos cursos oferecidos pelas instituições de educação superior do Distrito Federal, uma vez que esse foi o nosso recorte delimitador da análise documental a partir das propostas curriculares dos respectivos cursos, tendo como marco temporal as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras.

Para traçarmos um perfil dos colaboradores, nosso questionário (Apêndice B) incluiu questões como: dados de identificação pessoais, formação acadêmica em nível de graduação, experiência de ensino e de estágio supervisionado, e formação complementar.

Dentre os dezoito questionários enviados, sete foram respondidos, sendo seis respondentes do sexo feminino e um do sexo masculino. As idades variaram entre 27 e 44 anos. Todos realizaram estágio obrigatório supervisionado como regente de sala aula, com supervisão docente. Dos egressos participantes, dois obtiveram a graduação de licenciado em língua inglesa no ano de 2006, um em 2010 e quatro em 2011, as 3 primeiras graduações ocorreram em instituição de ensino superior privada, enquanto as outras quatro em instituição pública.

O Quadro 3 detalha o perfil dos participantes de nossa pesquisa e conforme descrito, no quesito *sexo*, percebemos uma feminização da docência, o que de acordo com Gatti (2010) “75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é um fenômeno recente.” Segundo a mesma autora esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de a escolarização da mulher ter sido

alavanca pela expansão dos cursos de formação para o magistério, desde o fim do século XIX com a criação das primeiras Escolas Normais, e também pela representação do ofício docente como “prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI e BARRETO, 2009, p. 62).

No tocante a idade em relação ao tempo de graduação, temos jovens graduados em atividade. O Relatório Síntese do ENADE 2011, corrobora tais informações:

Constatou-se que estes estudantes da Área de Letras eram, em sua maioria, do sexo feminino (total de 79,8%), sendo 25,1% os estudantes deste sexo no segmento mais jovem, até 24 anos, também o grupo modal (Tabela 6.1), com 30,3% dos estudantes. A proporção de estudantes nos grupos etários diminui com a idade, embora se eleve novamente no grupo de 35 anos e mais, com 27,4% de participantes, o segundo grupo de idade mais declarada, englobando 5,9% de estudantes do sexo masculino e 21,5% do sexo feminino. (BRASIL, 2012)

Em nossa amostra 3 respondentes foram graduados em instituições privadas, de acordo com o estudo de Gatti e Barreto (2009) a oferta de cursos públicos e privados no tocante a formação docente tende a ser equitativa, no ano de 2001 um pouco mais da metade dos cursos (51,4%) era ofertada pelo setor público, mas a situação inverte em 2006 quando o setor privado foi responsável por 54,2% da oferta. As autoras apontam que mesmo com o esforço de expansão de cursos públicos, as matrículas em cursos de licenciatura se apresentam menores que o crescimento da oferta dos cursos públicos, enquanto que no setor privado o fenômeno é inverso: em 2006 as matrículas nas instituições privadas representavam 57,5% dos matriculados. Concordamos com Gatti e Barreto (2009) de que fatores como quantidades de vagas ofertadas pelas IES, alta concorrência nos vestibulares de instituições públicas e o período de funcionamento dos cursos possam influenciar a maior procura por cursos particulares.

No quesito *formação acadêmica complementar* metade de nossos respondentes declaram ter realizado uma especialização. Compreendemos que não podemos generalizar os fatos com a amostra de sujeitos que temos, no entanto nossa amostra nos mostra a preocupação que os profissionais tem em aprimorar suas práticas e por vezes a necessidade de reparação de ineficiências que a formação inicial possa ter apresentado. Segundo Schnetzler (1996), três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores: a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo de ensino e de

aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional; e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Os próximos capítulos tratarão das teorias curriculares, da formação docente do professor de língua inglesa e o estágio curricular supervisionado na licenciatura de língua inglesa. A intenção da nossa pesquisa é construir um diálogo profícuo entre a empiria e as reflexões dos autores estudados.

Quadro 3 - Perfil dos participantes de nossa pesquisa

Categoria	Dados
Sexo	Feminino - 6
	Masculino - 1
Idade	Entre 25 e 30 - 6
	Entre 31 e 35 - 0
	Acima de 35 - 1
Instituição de Ensino Superior da graduação	Pública - 4
	Privada - 3
Tempo de graduação	Entre 2 e 5 anos - 4
	Entre 5 e 10 anos - 3
Tempo de magistério em língua inglesa	Até 2 anos - 3
	Entre 2 e 5 anos - 1
	Entre 5 e 10 anos - 3
Formação acadêmica complementar	Especialização - 4
	Mestrado - 0
	Doutorado - 0

Quadro elaborado a partir do questionário enviado aos sujeitos da pesquisa.

3. TEORIAS CURRICULARES: O CAMINHO PARA A FORMAÇÃO

Definir o que vem a ser o currículo é uma atividade complexa, pelo fato de haver diversas teorias sobre o assunto. A etimologia da palavra currículo está baseada no vocábulo latino *curriculum*, que tem como significado “pista de corrida”, dessa maneira, ao trilhar o caminho dessa “pista”, nos tornamos o que somos. (SILVA, 2011).

A concepção de currículo, mediada pela sociedade, emerge como realidade social, assim, o conceito de currículo, bem como sua concepção foram socialmente constituídos e tiveram seu trajeto histórico. Assim compreendido, não há como estabelecer um único esquema para análise das diversas formas e funções que o currículo adota. Para cada orientação social, política, filosófica e pedagógica, há a demanda de uma abordagem curricular distinta.

A análise das teorias curriculares nos permite compreender as intenções e significados do currículo, que abarcam as relações de espaço e poder abrangendo o que nos tornamos e somos. Para entender o papel do currículo no processo educacional é fundamental conhecer o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas.

O currículo, enquanto objeto de estudo, surgiu na década de 1910 com maior força nos Estados Unidos da América, movido pelo início da industrialização e pelos processos de escolarização da massa; onde os gestores da educação viram a necessidade de preparar os jovens para uma vida adulta economicamente ativa e buscavam desenvolver e testar currículos voltados àquele público. Em 1918 Bobbitt com a obra “*The Curriculum*” defendia que o currículo deveria ser baseado em conceitos como eficiência, organização e desenvolvimento; o funcionamento da escola deveria se assemelhar ao de uma empresa comercial ou industrial (SILVA, 2011).

John Franklin Bobbitt foi quem deu “forma e orientação à área de currículo” (KLIEBARD, 2011, p. 9) Seu movimento em prol da eficiência, não afetava apenas a administração das escolas, mas, teve efeito mais direto na própria teoria do currículo. Concordamos com Lopes e Macedo (2011) quando estas afirmam que a escola, bem como o currículo são instrumentos de controle social.

Para Bobbitt o propósito da educação era preparar a juventude para o trabalho e a cidadania, a vida economicamente ativa. O formulador do currículo deve, portanto, “[...] ser primeiro um analista da natureza humana e dos negócios humanos.” (BOBBITT, 1918, p. 43). Depreendemos que o pensamento bobbittiano buscava educar o indivíduo segundo seus potenciais, garantindo assim um melhor rendimento ou maior produtividade do sistema

escolar. Como consequência, seria garantido na idade adulta uma maior produtividade (todos estariam nos lugares e trabalhos certos, de acordo com suas potencialidades), o que passou a ser a base para a diversificação do currículo.

Por fim, Bobbitt foi um dos primeiros a definir o currículo como um instrumento de controle social, ou ainda de regulação dos problemas da sociedade. De acordo com as regras da eficiência social, Bobbitt

[...] queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados queria obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2011, p. 23)

Tendo esses apontamentos em mente, entendemos que o pensamento bobbittiano indica que os objetivos do sistema educacional, necessariamente, devem ser estabelecidos de forma precisa, baseados nas habilidades necessárias para o exercício eficiente das ocupações da vida adulta.

Conforme aponta Lopes e Macedo (2011) em 1949, Ralph Tyler propõe uma articulação de abordagens técnicas e eficientistas com o pensamento progressista. Tyler defendia que o currículo pode ser definido por quatro pontos: definição de objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas, organização das experiências, de modo a garantir a eficiência ao processo de ensino, e avaliação do currículo. Considerando que currículos e cursos são frequentemente descritos em termos de objetivos, os objetivos de aprendizagem são afirmações mais específicas e concretas acerca daquilo que os alunos devem aprender. Batista *et al* (2006) apontam que Tyler

[...] parte do princípio de que educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamentos, assim, o currículo passaria a ser construído tendo como base a especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos. (p. 3)

Entemos que o enfoque de Tyler é voltado ao aspecto funcional da avaliação em função dos objetivos previstos. À época, a maioria dos países ocidentais acreditava que o sistema escolar era o responsável pela baixa qualidade da mão-de-obra, pela distribuição de renda desigual e despreparo político das massas. Kliebard (2011b) aponta que Tyler também foi o responsável por determinar o modo de identificação ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele postuladas para a elaboração do currículo passando a considerar os motivos

que justificam estudar e analisar os alunos: tais atividades ajudariam a identificar as mudanças comportamentais dos estudantes que a escola tenta produzir.

No entanto, para o levantamento das informações, os envolvidos deveriam respeitar a psicologia da aprendizagem e filosofia social e educacional da escola onde atuasse. Em seu texto, Tyler (1975) aponta as quatro questões que;

[...] devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino. Ei-las aqui: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p.1).

Desse modo, entendemos que Tyler amplia e reforça as ideias de Bobbitt, ao apontar que os objetivos do ensino devem ser muito bem definidos a fim de atingir seu propósito. Com esse pensamento, temos a incorporação dos verbos de ação para organizar o que será ensinado. Tyler, também incorpora, as disciplinas acadêmicas e a psicologia. Nessa vertente, o currículo, veiculado nos meios educacionais estava relacionado a uma lista de conteúdos que deveriam ser ministrados na escola.

Uma análise pormenorizada dos diferentes conceitos de currículo empregados nas teorias curriculares é útil para o entendimento do significado de currículo em suas diversas abordagens. Segundo Silva (2011), de acordo com a ênfase dos conceitos de currículo as teorias curriculares podem ser definidas em tradicionais, críticas e pós-críticas.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber deve ser considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2011, p. 14-15)

Com base no referido autor, as teorias tradicionais do currículo apontam a importância das questões relacionadas aos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. A ênfase no ensino está pautada no favorecimento aos alunos, futuros trabalhadores, incorporação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos. O currículo é organizado com as disciplinas acadêmicas de cunho humanista, disciplinas científicas e também as habilidades práticas para ocupações profissionais.

Esse modelo teórico supõe a neutralidade do conhecimento e das relações no processo de ensino e aprendizagem. Aponta que o foco está na organização do ensino, desconsiderando o sujeito do processo. Os aspectos referentes à organização do ensino, como as questões alusivas à didática, avaliação, metodologia, aos objetivos e ao planejamento. (SILVA, 2011.)

Todo o discurso veiculado nas teorias tradicionais está respaldado no princípio da neutralidade e da cientificidade. O importante, é ensinar, independentemente da qualidade da aprendizagem adquirida. Sob esta ótica, o currículo é visto como um produto, resultado das experiências de aprendizagens dos alunos, organizado pela escola, previamente determinado.

As primeiras críticas a pedagogia tradicional surgiram por volta da década de 1960 em meio aos os movimentos sociais e culturais que questionavam a desigualdade que foi provocada no sistema de ensino, que não valorizava o ensino aprendizagem e sim um modelo pronto e ideológico de conhecimento, assim, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre o currículo. O momento é importante para compreender o que o currículo faz, assim ele é uma ponte para docentes e alunos, que através de um código cultural examinem de modo renovado o seu cotidiano, o seu dia-a-dia. Entendemos que é por meio da cultura que a escola transfere para os alunos de forma adequada as experiências humanas significativas, a cultura é vista como aquilo pelo que se luta e não o que se recebe. Autores como Freire, Saviani, Libâneo, e Apple trabalham com essa teoria. Para a visão crítica do currículo, este deve funcionar, para os alunos, como instrumento de emancipação e libertação, sendo que o professor é aquele que domina esse processo pedagógico (que propõe uma interação entre conteúdo e uma realidade concreta, visando à transformação da sociedade) e é um mediador para a construção do saber do aluno. Para a teoria crítica, a educação é utilizada pela sociedade capitalista para a reprodução de sua ideologia, sendo esta veiculada pelo currículo ao privilegiar relações sociais onde, dominantes e dominados aprendem a praticar seus papéis.

Podemos dizer que o referencial da teoria crítica, na maioria das vezes, segue os princípios da dialética do materialismo histórico, onde o currículo é concebido como aparato cultural que expressa as relações de poder. Essa perspectiva crítica traz consigo duas consequências metodológicas (POPKEWITZ, 1997): o aluno torna-se sujeito do ato de aprender, é ativo e assume tal posição permanentemente no processo de aprendizagem; as temáticas sociais impõem o tratamento articulado entre as diferentes áreas do saber com a perspectiva de atribuir significados mais amplos. Nos anos 1970, quando essa perspectiva começou a surtir maior impacto, o currículo era visto como algo construído sócio

historicamente (assim como é o conhecimento), prevalecendo a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento.

As teorias críticas do currículo responsabilizam o *status quo*, antes referência das teorias tradicionais, apontando-o como responsável pelas injustiças e desigualdades sociais. Para a teoria crítica, a tradicional é

[...] uma teoria de aceitação, de adaptação de ajuste. Por sua vez, as teorias críticas desconfiam do que é ensinado na escola. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2011, p. 30)

Desse modo, compreendemos que a ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo; levando à observação das experiências cotidianas sob uma perspectiva subjetiva e pessoal, considerando as maneiras que estudantes e docentes desenvolviam, através de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento.

Concordamos com Apple (2001) que o currículo

[...] nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do eu seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (p. 53) (grifo no original).

Goodson (2008) corrobora esse pensamento ao mostrar o currículo, assim como toda construção social, apresenta diversas escolhas motivadas por interesse dos grupos sociais envolvidos. Por isso, “os conflitos em torno da definição de currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2008, p. 17) bem como a luta “em volta da definição de currículo é uma questão tanto de prioridades sociais e políticas como de discurso intelectual” (GOODSON, 2001, p. 59).

Nessa ótica, o que ocorre é a valorização hierarquizada das disciplinas com conhecimentos mais abstratos em detrimento daquelas empíricas. Essa hierarquização do conhecimento é ligada às relações de desigualdades e hierarquias na sociedade capitalista que valorizam e priorizam a teoria em detrimento da prática (YOUNG, 1971), o trabalho intelectual ao manual.

No Brasil, a teoria crítica nos remete a Paulo Freire por ser “[...] uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos

indivíduos que convivem no espaço da escola.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 34). Para Freire, é necessário transformar o modo como o ensino vem sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade para que realmente aconteça uma mudança na educação. Para compreendermos o pensamento de Freire, é necessário entendermos os conceitos de oprimidos e opressores, bem como a relação com a educação sob sua visão de prática de liberdade.

De acordo com o autor, os oprimidos necessitam de conscientização da sua condição de oprimido para se libertarem, e aos opressores também. No entanto os oprimidos encontram dificuldades para se libertarem, visto que “(...) o novo homem são eles mesmos tornando-se opressores de outros.” (FREIRE, 2003. p. 33). Percebemos que o pensamento de Freire nos mostra que a busca pela liberdade nada mais é que a possibilidade de adquirir um certo poder sobre o outro, ao invés de transformar a situação existente, mas somente muda o lado por medo da liberdade. Para Freire, o que é necessário é a extinção de opressores e oprimidos, sem classes dominantes, onde haja “(...) homens libertando-se” (Id. p.43).

Freire valoriza a educação como prática de transformação. A educação onde os professores “depositam” conteúdos sobre os alunos, que não reagem ao ensinado, sem reflexão ou problematização sobre os conteúdos. Essa educação bancária não exige consciência crítica do educador e do educação, oprimindo e negando a dialogicidade. Tal transmissão de saberes prontos, não contextualizada com a realidade dos alunos, torna o educador um transmissor de ideais opressores da classe dominante.

Em oposição a esse modo de educação, Paulo Freire propõe o diálogo entre educador e educandos, onde os homens se educam coletivamente com o objetivo de liberdade, transformando a sociedade. Na educação problematizadora faz com que os homens percebam que o conhecimento possibilita interferir na realidade e se veem sujeitos da história.

Por fim, as teorias pós-críticas, a exemplo das teorias críticas, deslocam a ênfase dos currículos centrados nos conceitos de ensino e aprendizagem e focalizam os conceitos de ideologia e poder, bem como evidenciam o conceito de discurso (SILVA, 2011, p. 17).

As teorias pós-críticas ampliam e modificam o que a teoria crítica nos trouxe. É enfatizado que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. A teoria crítica, segundo Silva (2011, p. 147) o currículo é espaço de poder, enquanto nas teorias pós-críticas “[...] continuam enfatizando o papel formativo do currículo” (Id, p. 149) .

Capturamos da obra de Silva (Id. p. 17) o quadro abaixo para melhor compreender as diferenças entre as teorias do currículo e as ênfases que cada uma apresenta:

Quadro 4 – Conceitos das diferentes teorias do currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias pós-críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	saber-poder
metodologia	classe social	significado e discurso
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização, emancipação e liberdade	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	currículo oculto	multiculturalismo
objetivos	resistência	-----

Fonte: Silva (2011, p. 17)

O quadro elaborado pelo referido autor nos aponta a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, a emancipação, conscientização e libertação da classe trabalhadora obrigada a aceitar a aprender sobre a cultura dominante com um currículo direcionado aos dominantes. Por outro lado, as teorias pós-críticas enfatizam a preocupação com as diferenças, o multiculturalismo, as relações de saber-poder na escola, as diferentes culturas, não representando uma superação da teoria crítica, mas de acordo com Silva (2011):

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (p.147)

Para a teoria pós-crítica o currículo deve ser entendido como um complemento, uma maneira de ampliar e aprofundar a teoria crítica. Aqui revelamos o nosso entendimento de que ambas convivem sem competição em processo de superação, mas dentro de contextos em que são solicitadas.

De acordo com Pacheco (2001, p. 51) “[...] a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos.” Assim, a proposta de um currículo crítico para a formação docente influencia a mudança de atitudes dos professores, os tornam preocupados com a transformação da realidade existente e afloram a consciência da importância de seu papel de educador e transformador da própria prática.

Percebemos que nas teorias críticas e pós-críticas, segundo Silva (2011) o currículo é um espaço de poder e lutas, uma construção social. O professor se desenvolve junto ao aluno, em uma relação com a experiência vivida, ele não é somente um reproduzidor de saberes.

3.1 Formação docente na perspectiva da teoria crítica do currículo

A organização do currículo para a formação docente tem como ponto fundamental o perfil de profissional que se deseja formar. Durante sua formação, o docente não aprenderá totalmente a dar aulas, mas deverá apreender que é importante praticar a reflexão, pesquisar, ser crítico e inquieto no tocante à sua área de atuação, visto que, somente seguindo esses princípios haverá a constante aprendizagem refletindo sua prática, bem como o crescimento profissional e o comprometimento com a profissão.

Para Garcia e Moreira (2006) o papel do docente não é somente o de dominar conteúdos, ele

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula. (p.11)

Entendemos que é necessário formar professores com consciência crítica, que saibam como escolher, trabalhar e desmistificar os conteúdos em sala de aula. Nos cursos de formação docente, no desenvolvimento do currículo, por vezes, as diferentes teorias são trabalhadas, ocasionando dificuldades no momento da prática. O ideal é trabalhar a teoria e a prática concomitantemente e para isso, a abordagem metodológica deve estar diretamente ligada à concepção de currículo adotada. Esse é um princípio básico que deve mediar a prática do ensino e do estágio supervisionado na formação docente.

Desse modo, mesmo o futuro docente conhecendo e refletindo sobre a educação, tendo consciência da importância de se trabalhar visando construir e produzir conhecimentos em sala de aula em sua prática, ele continua a aplicar atividades a partir da reprodução sem se preocupar com a construção de conhecimentos. Tal comportamento de reprodução deve ser evitado durante a formação e a prática docente.

Assim como defendem muitos especialistas em educação em nosso país que pesquisam a relação teoria e prática formação de professores em perspectiva, e o estágio supervisionado, em perspectiva crítica, entre eles podemos aqui citar (FREITAS, 1993; PIMENTA e LIMA, 2012; SILVA, 2008 e 2011b), consideramos ser importante que a prática esteja presente desde o começo do curso da formação docente. A maneira que a relação teoria-prática é trabalhada pode ser um diferencial na atuação docente. Pois, se durante a formação recebeu conteúdos sistematizados e prontos, sem reflexão, críticas, conscientização e problematizações, sua prática pedagógica poderá ser permeada pela reprodução, visto que partiu dos problemas da teoria e não da prática.

Os cursos de formação devem ter currículos que não priorizem ou valorizem somente a transmissão de conteúdos, mas também deem atenção ao papel da escola, à diversidade e às desigualdades sociais para que nas suas possibilidades dentro da profissão, o docente contribua com as mudanças e estimule o aluno a buscar uma aprendizagem cooperativa e consciente.

Concordamos com Freire (2003) ao afirmar que na formação inicial docente é preciso que se compreenda que um dos saberes necessários à prática é ver-se também como sujeito da produção do saber, que cria possibilidades para a construção do saber.

3.2 O currículo prescrito na formação docente

O currículo prescrito é aquele que orienta o processo educativo em determinado contexto, é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas e da avaliação. Segundo Sacristán (2000, p.104) “[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.”. A prescrição do currículo não é importante pela sua indicação de um currículo homogêneo, mas por ser visto como necessário para orientar e ordenar os conteúdos mínimos e obrigatórios que compõem o ensino.

A concretização curricular acontece a partir da relação entre teoria e prática, ou seja, a relação entre ensino e aprendizagem é consolidada e torna significativo o conhecimento adquirido com a tarefa docente.

Para Sacristán (2000, p.107) “[...] o currículo é um objeto social, e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial.” Desse modo, consideramos que o currículo deva ser considerado de acordo com o contexto cultural e

social, seguindo o momento histórico em que está inserido, de acordo com modelos políticos, assim, respeitando a política curricular estabelecida pelo governo de sua época.

Todo sistema de ensino está sob a política curricular, que vem a ser o conteúdo a ser ensinado em sala de aula pelos professores. Nessa perspectiva, de relação de conteúdo com a prática, que emerge a concretização curricular, condicionado aos processos administrativos prescritos para cada sistema de ensino, mas enfatizando o discurso da atuação docente. De acordo com Sacristán (Id, p. 108), “A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre.” A afirmação implica em perceber que mudanças curriculares requerem grande trabalho burocrático administrativo o que afeta o setor econômico, regula a ação no campo de atuação profissional e estabelece para todo o sistema de ensino uma proposição meticulosa de conteúdos a serem passados no âmbito escolar, comum a todos, mas simultaneamente em uma sociedade heterogênea.

Para Sacristán (Id, p. 111), “O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas.” No entanto, sabemos que a educação é uma prática social que envolve conteúdos e saberes fundamentais para a formação da cidadania.

Sob um sistema de ensino que queira alcançar a descentralização, para desenvolver um currículo é necessário que tenhamos práticas que produzam ações que suscitem a mudança. Ressaltamos que para renovação de tais práticas é necessário refletir sobre diferentes ações desempenhadas no processo de concretização curricular.

Por tudo apontado anteriormente, destacamos a importância de um currículo de nível superior que forme o docente de língua inglesa que consiga fornecer um perfil de saída comprometido com a emancipação humana. Para tanto, o estágio supervisionado apresenta-se como um espaço que deve ter relevância na proposta curricular do curso, sobretudo porque ele,

[...] é um momento privilegiado de contato com a realidade da sala de aula orientada por processos de educação formal, o que nem sempre é possível encontrar fora das escolas. Ademais, poderão existir outros espaços curriculares suficientemente capazes de oferecer ao futuro professor vivências de práticas pedagógicas que não constituem necessariamente estágio supervisionado e certamente serão úteis à formação integrada do futuro professor. (BORGES, 2010. p. 52)

O próximo capítulo versará sobre as concepções de formação docente, em especial àquelas relacionadas ao futuro professor de língua inglesa.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

A formação docente dá forma, constitui, torna o professor um profissional dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento de sua profissão. Para Veiga (2009, p. 26) a constituição docente está ligada à ideia de inacabamento; “[...] tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]”.

O processo de formação docente pode ser inicial ou continuado. O foco do nosso trabalho, a formação inicial “[...] é a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal.” (BORGES, 2010, p. 53). Portanto, a formação inicial é a condição básica para que o sujeito ingresse em uma profissão, enquanto que a formação continuada somente ocorre se o sujeito já possui a certificação que lhe possibilitou o ingresso na profissão e se encontra na condição de pesquisador, investigador da própria prática.

4.1. História da formação docente no Brasil: a formação do professor de Língua Inglesa

A sistematização histórica a seguir considera o percurso da formação docente no Brasil, com enfoque na formação do professor de Língua Inglesa, sem entrar no mérito das metodologias de ensino de línguas. No escopo desse trabalho, embora reconheçamos que o assunto merece um estudo maior e totalmente dedicado à questão, apresentamos uma breve contextualização de como se deu a organização do atual panorama da formação docente, bem como uma breve amostra da atual situação das licenciaturas de língua inglesa, com o intento de situar o objeto central de pesquisa.

4.1.1 Os Jesuítas e Pombal

Para entendermos a formação do professor de língua inglesa no Brasil, é preciso compreendermos o histórico da formação docente no Brasil.

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, foi também iniciado o processo de institucionalização da educação em nosso país; foram criadas escolas, instituídos seminários que rapidamente se espalharam pelo território de ocupação portuguesa (SAVIANI, 2013).

Até a assinatura do Alvará de 28 de junho de 1759² o ensino jesuítico predominava. Com o referido Alvará, que dispunha em pontos relativos ao diretor de estudos e aos professores de retórica, grego e gramática latina, desse modo privilegiando as disciplinas de “humanidades”, correspondente ao nível secundário. Sob o pretexto de reformar o ensino de humanidade, o documento ordenava a extinção das aulas e classes regidas pelos jesuítas em Portugal e seus domínios, decretando a instituição das Aulas-Régias. De acordo com a linha do tempo disponibilizada pelo site *HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil*³; esse decreto paralisou as atividades de 17 colégios, 36 missões, pequenos seminários e escolas elementares, somente no Brasil, bem como proibiu o uso do tupi e implementou dois tipos de escolas públicas: escolas para meninos e escola para meninas. Desse modo, compreendemos que a estrutura educacional já consolidada pelos jesuítas foi desfeita, o ensino que era seriado e levemente unificado, tornou-se fragmentado, com aulas isoladas como aponta Fernando de Azevedo (1976, p. 53)

Na reforma pombalina, ao contrário, além do regime de aulas, que enfraquecia todos os esforços de organização, a distância entre a **diretoria - geral de estudos** e os mestres, não congregados em colégios, mas dispersos, sem órgãos intermediários permanentes, nem permitia qualquer inspeção eficaz nem criava um ambiente favorável a iniciativas de vulto. Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino. (grifo do autor)

Fialho (1937) aponta que com tais mudanças no sistema de ensino, registrou-se a queda da frequência, a escolha dos professores era sem qualquer tipo de norma de seleção.

4.1.2 Criação das cadeiras de Inglês e Francês

Em 1808, com a vinda da família Real Portuguesa o panorama viria a mudar. O Príncipe Regente, D. João VI saiu de terras lusitanas tendo em vista sua maior colônia um novo espaço para aplicação de novas ideias.

2 O alvará encontra-se disponível para pesquisa e leitura no site: *Ius Lusitaniae - Fontes Históricas do Direito Português* <http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/>. Tal site é uma base de dados que tem como finalidade a divulgação e o estudo de um conjunto de textos fundamentais para a história do Direito português.

3 <http://www.helb.org.br>

A criação dos primeiros cursos superiores não teológicos foi uma das iniciativas, de D. João VI, no tocante ao ensino público. Tais cursos, segundo Saviani (2010) visavam à formação de profissionais qualificados para a administração e defesa militar do reino que se transferiria para o Rio de Janeiro: a Academia de Ensino de Marinha foi fundada em 5 de maio de 1808 e a Academia Real Militar, em 1810, visando a formação de engenheiros civis e militares; os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram instruídos em 1808, aulas de economia surgiram na Bahia em 1808; em 1812 é instituída a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, enquanto na Bahia temos os cursos de botânica e agricultura, e o laboratório de química no Rio de Janeiro (onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817, na Bahia, surgiu o curso de química que era composto por aulas de mineralogia, geologia e química industrial e em 1818 surgiu o curso de desenho técnico.

O Príncipe Regente, através do Decreto de 22 de junho de 1809, criou uma cadeira de língua inglesa e outra de língua francesa com a finalidade de aumentar a prosperidade da instrução pública. Acreditamos que tal criação indica o pragmatismo que os estudos primários e secundários passariam a ter, formulados para atender questões práticas – sobretudo com a abertura dos portos no início de 1808, o começo do comércio estrangeiro e o fato de os europeus estudarem línguas modernas vivas: inglês e francês. O decreto ainda pregava que os alunos deveriam não apenas escrever e falar os dois idiomas, mas conhecer o estilo e elegância, desse modo ultrapassando o limite da praticidade do ensino, mas demonstrando também o caráter cultural e literato do ensino dos idiomas.

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.
(PORTUGAL, 1809)

Embora as duas cadeiras atendessem ao mesmo propósito – incrementar e tornar próspera a educação pública – apenas o francês, que à época era tido como a língua universal, tinha seu conhecimento como requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Por sua vez, o ensino de língua inglesa (LI) ficou restrito a objetivos mais imediatos, visto que seu conhecimento não se apresentava como requisito para ingresso nos estudos superiores, desse modo, seu conhecimento era de ordem estritamente prática: uso nas relações comerciais com a nação inglesa (NOGUEIRA, 2006). Tal uso tornou o ensino do idioma em uma disciplina complementar aos estudos primários, conforme relatado por Camargo (1993) o

Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras - de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Imprensa Régia - nos revela que:

Animado, pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compêndio, considerando o tráfico e as relações comerciais da Nação Portuguesa com a Inglesa, e a falta de um Compêndio da Gramática de ambas, para iniciar e facilitar A Mocidade ao uso das suas Línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral Educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio.

A partida de D. João VI e a posterior proclamação da Independência do Brasil, representaram um período de crises político-econômicas, de ordem interna, com o crescente fortalecimento das oligarquias locais e de ordem externa quanto externa, devido aos atritos com a antiga metrópole. Saviani (2013) destaca que após a proclamação da República em 1822, fez-se presente a necessidade de estruturar jurídica e administrativamente o novo país. Assim, Dom Pedro convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, e em 1823 no discurso de abertura e instalação apontou a necessidade de estabelecer uma legislação específica acerca da instrução pública brasileira. Somente em 25 de março de 1824, com a dissolução da Assembleia Constituinte, a primeira Constituição do Império foi outorgada e afirmava em seu Título VIII, parágrafo 179, inciso 32 que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Em 1827, o governo estabeleceu que o “ensino mútuo” seria adotado. Tal sistema de ensino se mostrava mais econômico, visto que possibilitava que uma escola primária contasse com somente um professor, que instrua os alunos mais avançados (monitores) que exerciam a função de ensinar aos demais (evitando gastos com contratação e nomeação de novos profissionais), e atingia um grande número de alunos (SAVIANI, 2013).

De acordo com Dória (1997), com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, a Língua Inglesa foi incluída no currículo escolar das escolas públicas. O Colégio foi criado para ser o modelo a ser seguido por todo o território, e único a ser fiscalizado pelo Ministério do Império, órgão destinado a cuidar dos interesses da instrução pública na Corte e nas províncias.

Mas ainda faltava algo: uma formação formal e oficial de professores.

4.1.3 O início da formação docente para a Língua Inglesa - Século XX

Conforme apontado por Maia e Mendes (2009), os professores encarregados pelo ensino da língua eram “importados” de países que tinham o idioma inglês como língua materna. Esses professores nativos possuíam as quatro habilidades básicas para o domínio da língua: *speaking* (falar), *listenning* (escutar), *reading* (ler) e *writing* (escrever). Apesar dessas habilidades os professores não tinham a formação ou a experiência necessárias para embasar suas escolhas em sala de aula. Ou seja, possuíam o domínio linguístico, mas não sabiam difundir adequadamente a língua estrangeira.

A situação da formação docente começa a mudar já na década de 1930, com o final da Primeira República, visto que as escolas particulares pressionavam o governo para que houvesse o reconhecimento legal de suas atividades. De acordo com a legislação da época, o reconhecimento viria somente se as escolas tivessem em seu quadro funcional professores formalmente habilitados.

Somente em 1931 com o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, foi instituída a Faculdade de Filosofia, que entre suas funções estava a de preparar o quadro docente para a escola secundária, dava-se, assim, o ponto de partida para o processo de organização das universidades e para a instituição dos cursos superiores voltados à formação do profissional em educação. As primeiras faculdades de Letras foram criadas nas universidades situadas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Especialistas estrangeiros foram convidados para iniciar o quadro docente no ensino superior. Os cursos para as várias áreas do conhecimento foram concebidos do seguinte modo: três anos para o bacharelado, seguidos de um ano suplementar para a licenciatura. De acordo com Fialho e Fideles (2008), os professores de línguas provinham de três setores dentro do curso: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Assim, o licenciado era preparado para o exercício do magistério. De acordo com Libâneo (1996) à época os cursos de licenciatura:

[...] já nascem com a marca da dicotomia entre conteúdos específicos e formação pedagógica, onde o *lôcus* dessa formação se dá numa unidade acadêmica e administrativa que é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à qual é reservada a competência de formar o bacharel e o professor para o exercício do magistério em nível de ensino médio. As tentativas de se criar uma Faculdade de Educação, nesse período, foram sempre frustradas.

No ano de 1962, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 283, que propunha o currículo mínimo para os cursos de Letras. Em 1966 a Universidade de São Paulo

(USP) encaminhou ao Conselho um estudo sobre a licenciatura única em Língua Estrangeira, voltada somente àquela instituição (à época somente o estado de São Paulo contava com dezoito cursos de Letras e a USP considerava haver cursos suficientes para atender à demanda do mercado por professores de Língua Portuguesa). O relator do estudo foi favorável à possibilidade de habilitação em Língua Estrangeira e Respectiva Literatura, não somente à USP, mas a todo território nacional.

Em 1969, através da Resolução do Conselho Federal de Educação 09/69, a formação pedagógica foi contemplada:

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:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem;
- b) Didática;
- c) 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.

Percebemos no documento acima que não há referência à didática específica para o ensino de Língua Estrangeira. A didática na formação docente tinha um caráter mais genérico e era desenvolvida por professor sem formação específica e sem conhecimentos amplos de linguística e linguística aplicada.

Em 1970 foi fundada a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês – *ABRAPUI*, que visava reunir docentes para discutir assuntos da área. A *ABRAPUI* é atuante até os dias de hoje, promove eventos bienais e a publicação da revista “Estudos Anglo-Americanos”. Ainda no ano de 1970, segundo indicado em HELB (2007), surgiu o primeiro Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o objetivo de formar professores de línguas para o magistério superior. Hoje, o Programa chama-se Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Lael, ofertando cursos de mestrado e doutorado e sendo referência no Brasil e no exterior.

Na década de 1980 foi criada a TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*, em português “Professores de Inglês a Falantes de Outras Línguas”) pela falta de

uma organização mundial que envolvesse professores e administradores dos níveis de educação que tivessem como interesse o ensino da Língua Inglesa a falantes de outras línguas.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei 9.394/96 a segunda Lei de Diretrizes e Bases – LDB brasileira, que tornava obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do Ensino Fundamental; e para o Ensino Médio estabelecia que fosse obrigatório o ensino de uma língua estrangeira (escolhida pela comunidade escolar) e uma segunda língua estrangeira em caráter optativo, de acordo com as possibilidades da instituição. Na maioria dos casos, as escolas somente forneciam a Língua Inglesa como opção, seja pelo fato de ser a língua oficial (ou “semi-oficial”) de grandes potências mundiais, ou pelo caráter multicultural ou ainda por ser a língua das telecomunicações, das relações exteriores e da *internet* (HELB, 2007).

Em complemento à LDB, em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que enunciam que a “aprendizagem de Língua Estrangeira deve contribuir para o processo educacional como um todo, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.” (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998 p. 37). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM foram regulamentados e publicados em 2000, de forma a atender uma necessidade de atualização da educação, uma vez que as diretrizes anteriores haviam sido elaboradas no fim da década de 1960.

Os novos Parâmetros organizam o Ensino Médio em três grandes áreas: Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos. Os principais objetivos das áreas de conhecimento são: organizar, interligar e contextualizar as disciplinas. A área de Linguagens e Códigos é onde se insere o ensino de língua estrangeira, desse modo, a língua estrangeira assume a função de ser o veículo de acesso ao conhecimento, e objetiva conduzir o aluno a comunicar-se de maneira adequada nas mais diversas situações cotidianas.

4.1.4 O século XXI

No ano de 2004, a Lei 10.861 (BRASIL, 2004) que regula a avaliação dos cursos de graduação foi promulgada. Com tal lei foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, bem como o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE. O exame não avalia somente os cursos de licenciatura, mas todos os cursos de

graduação, no entanto, é importante ressaltar que o exame foi um grande passo para que os cursos realmente transmitissem a seus discentes o que consta no Projeto Político Pedagógico.

Outro sistema importante para a regularização dos cursos de graduação é o sistema *e-MEC*, que funciona desde 2007. Através da *internet*, pelo *site* do Ministério da Educação, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, solicitam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos. A título de levantamento quantitativo realizamos, em junho de 2013, uma pesquisa no *e-MEC* onde foi constatado que atualmente o Brasil conta com 826 cursos de licenciatura em Língua Inglesa, regularmente cadastrados no sistema.

Retomando o tópico do ensino de língua estrangeira, em 2010, pela primeira vez em doze anos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizou questões de língua estrangeira (inglês e espanhol) o que de acordo com o documento matriz do exame tem por objetivo que o aluno conheça e use a língua estrangeira como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.

Outro grande avanço para o ensino de língua estrangeira foi obtido no ano de 2011. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 1929 e ao longo do tempo apresentando diferentes nomes e formas de execução, iniciou a distribuição de livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

4.1.5 O Programa Ciências sem Fronteiras

Em 2011 o governo federal lançou o Programa Ciência sem Fronteiras – CsF. O Programa foi resultado de esforço conjunto do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia “busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, 2015).

Em quatro anos serão distribuídas 101.000 bolsas que visam promover intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação para realização de estágios no exterior, onde, de acordo com o *site* do Programa, com terá contato com sistemas educacionais competitivos no tocante a tecnologia e informação. O CSF também visa atrair pesquisadores estrangeiros que queiram se fixar no Brasil ou ainda estabelecer parcerias com pesquisadores das áreas prioritárias do programa.

De acordo com a Portaria Interministerial nº 1 de 09 de janeiro de 2013, são dezoito áreas e temas prioritários, sendo: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. É interessante apontarmos que dentre as áreas contempladas, a formação docente foi preterida, e mesmo sendo um programa que visa a a promoção de intercâmbio de conhecimento e contato com outros idiomas, o Ciência sem Fronteiras não contempla o ensino e a aprendizagem formal de línguas.

Somente em 2014, por meio da Portaria 973 de 14 de novembro, foi instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras, onde vemos:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior.

§ 2º O Programa Idiomas sem Fronteiras fará a seleção dos participantes por meio de editais específicos.

Art. 2º - São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

Compreendemos que a capacitação linguística é essencial para o desenvolvimento acadêmico dos participantes do CSF, mas questionamos o quão capacitados seriam os profissionais envolvidos nas atividades do Programa Idiomas sem Fronteiras, se estes não tem a oportunidade de vivenciar a língua e cultura estrangeira *in loco*.

Em seu Artigo 6º, a Portaria 973/2014 nos traz:

Art. 6º - Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres deverão, necessariamente:

I - incluir especialistas dos departamentos dos idiomas das IES nos processos de planejamento e implementação propostos;

- II - fortalecer o investimento na área, especialmente nas IES que não possuem corpo docente especializado no ensino de idiomas; e
- III - fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa.** (grifo nosso)

Nessa passagem entendemos que o programa, mesmo visando a formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento, exclui as licenciaturas de língua, mas propõe o fortalecimento das licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas. No entanto, acreditamos que também seria proveitoso que as licenciaturas (bem como as demais Ciências Humanas) fossem incluídas nas áreas e temas contemplados. Ainda de acordo com os documentos norteadores dos programas aqui vistos, não há a preocupação com a formação linguística do bolsista (mesmo que sejam necessários testes de língua estrangeira e tradução do histórico escolar).

Tendo em vista o percurso histórico apresentado, percebemos a influência dos modelos de educação do passado refletidas nos profissionais do presente. Percebemos que muito aconteceu e ainda deve acontecer; os avanços na oferta e execução do ensino são significativas. No tocante ao professor de língua inglesa, pouco se sabe e pouco se pesquisa sobre a sua trajetória histórica e sua importância. Nas licenciaturas (e em especial nas analisadas) quase não há a preocupação de incluir, em sua grade curricular, uma disciplina que trate do assunto. Acreditamos que qualquer profissional deva conhecer e refletir sobre seu passado para que possa vislumbrar um futuro melhor em seu campo de atuação.

Acreditamos que a formação docente deve ocorrer no interior das escolas e instituições de ensino superior, garantindo a indissociabilidade entre a tríade *ensino, pesquisa e extensão*. Somente a união entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos é capaz de constituir uma formação eficaz e que seja capaz de constituir profissionais – e cidadãos – conscientes e críticos.

A qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil, bem como da educação como um todo, exige que os interessados (alunos, professores, autoridades educacionais) tenham empenho e união.

Acreditamos que nos dias atuais, a língua inglesa é imprescindível, visto que a globalização faz com que o conhecimento do idioma se torne algo fundamental. O Inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, enfim, a língua da comunicação com todo o mundo. É comum em nosso cotidiano termos contato com palavras

de origem inglesa (*light, diet, fitness, internet, download, show*, dentre outras) e por vezes não percebemos a importância e influência em nossa cultura.

As instituições de ensino superior hoje se mostram mais conscientes da importância do inglês no contexto social e profissional, tanto que em seus processos seletivos cada vez mais tem sido dada importância ao conhecimento do idioma. Por tal razão não só os profissionais que atuam no mercado devem ter o conhecimento da língua, mas também o jovem que queira ingressar no curso superior. No mercado de trabalho, a língua inglesa se tornou um diferencial para conquistar vagas de nível universitário.

Com a globalização, as viagens ao exterior, quer seja para lazer, estudo ou trabalho tem ocorrido, da mesma forma o Brasil tem recebido muitos estrangeiros com as mesmas finalidades, tornando o conhecimento da língua inglesa cada mais necessária.

No próximo capítulo discutiremos o estágio supervisionado para formação docente à luz dos documentos legais concernentes ao tema.

5. A CAMINHADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O ato de ensinar não é algo simples. Ele requer um trabalho específico e reflexões mais amplas acerca do fazer pedagógico. O ponto onde há a troca entre o aluno e o conhecimento sistematizado oferecido pela escola é onde a profissão docente está situada. Desse modo, essa mediação entre o saber e o aluno é o que constitui o processo de ensino e de aprendizagem.

Para refletirmos sobre a profissão docente, é necessário que compreendamos que ao realizar sua ação docente, o professor também aprende e continua a desenvolver o seu conhecimento. A articulação entre teoria e prática pedagógica, uma das bases da profissão do professor, é o que estabelece o trabalho como princípio educativo. As atividades do docente tornam indissociável a teoria e a prática, visto que o trabalho é o eixo articulador entre esses dois elementos indissociáveis. Nessa perspectiva, repensar a prática e a realidade, bem como a constante construção da identidade pessoal possibilita compreender as várias faces da formação docente.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14)

O trabalho do professor é ensinar, essa é sua ação, onde o saber pedagógico (elementos de formação docente), o saber científico (conhecimentos específicos de sua área/disciplina) e o saber da experiência (elaborados em seu cotidiano) e o saber social, político, dentre outros, se entrelaçam e formam os saberes docentes (TARDIF, 2002). Mesmo inconscientemente, o professor tem esses saberes presentes em sua prática docente, indicando sua visão de mundo, evidenciando diferentes modos de agir e pensar. Um desses modos de agir e pensar é aquele visto de forma separada, onde o professor passa o ensinamento isoladamente em sua sala de aula.

A escola é vista fora do contexto e a sala de aula é um ambiente neutro, onde os alunos que são inteligentes ou esforçados podem aprender e os que não forem ficam à margem. Essa conduta valoriza a ciência e é indiferente ao condicionamento histórico e social do conhecimento. Essa visão linear não acredita que o ato de ensinar seja capaz de transformar alunos e professores, e a sociedade como um todo.

No entanto, também há um modo mais abrangente de ver a educação. Como nos lembra Mendes (1983, p. 60) “[...] a Educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica.” Com base nessa abordagem, o trabalho pedagógico adota uma maior dimensão que se soma à outras influências, ou seja, se contextualiza, e o homem pode interferir, ser o agente da história. O professor pode, assim, transformar a sala de aula em um espaço transformador, e isso é o que se chama de *práxis* docente. Segundo Vasquez (1977, p. 24) “[...] a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro.” Sendo assim, depreendemos que a *práxis* docente relaciona tanto a teoria quanto a prática envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

O professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade por meio do redimensionamento de sua prática e da reflexão acerca de suas ações. Para Pimenta (1994, p. 105) o saber pedagógico e as experiências do professor poderão ser compreendidos partindo do entendimento de que a “[...] atividade docente é uma atividade de educação como prática social, então a atividade docente é uma prática social (*práxis*)”. Tal definição de *práxis* vai ao encontro do pensamento de Vasquez (1977), em que, entre outras, a prática criadora é apresentada como fundamental, visto que amplia as possibilidades para que a pessoa em seu trabalho, enfrentando novas situações e saciando necessidades possa, seguindo seu grau de conscientização, intervir na realidade. A *práxis* criadora é inovadora, a realidade social (que ajusta e modifica as transformações) se encontra entre o planejado e o concreto.

Ao realizar sua ação, o professor também aprende, forma e transforma seu conhecimento. Enquanto princípio educativo (SAVIANI, 1986), o trabalho situa-se na articulação entre a teoria e a prática pedagógica, desse modo, ocorre a indissociabilidade entre aqueles dois termos, por meio das atividades do professor na ação-reflexa refletida. Nessa perspectiva, a formação docente se dá através da revisão da realidade e da prática docente, bem como através da construção contínua da identidade pessoal.

Uma boa aula nos lembra os bons professores que ao longo da caminhada escolar (dentro de fora da escola) nos apresentaram e convenceram através de suas práticas. Tais lembranças também remetem à condição de cidadão do docente, à sua porção política. Seguindo essa ideia, a ética media o encontro da porção técnica (conhecimentos de sua área) com a porção política (visão de mundo, cidadania) do professor. Ética é o sentido que se dá à profissão, o compromisso e o respeito com a aprendizagem e o aluno, independente de qual

escola o aluno frequenta e como é a sua vida fora dos muros escolares. Por vezes, o único meio de acesso ao conhecimento sistematizado é o professor, e este pode, ou não, conduzi-lo com a seriedade devida.

O espaço para discutir, avaliar e aprofundar o debate dessas questões é o Estágio Supervisionado (Prática de Ensino, ação docente supervisionada). O estágio é o lugar para se repensar o conceito do que vem a ser a profissão docente, compreender o seu papel, bem como o papel da escola na sociedade. O estágio, através da teorização sobre a formação docente, ao intervir no cotidiano escolar é de grande contribuição para a Prática de Ensino: direciona o futuro professor e pode redirecionar a prática daquele que já está em atividade. Pimenta e Lima (2014) veem este espaço como atividade instrumentalizadora da práxis do futuro professor, ele é o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho:

[...] o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (p.61)

A educação acumula conflitos, contradições e defeitos; diversas relações e vínculos estabelecidos entre os níveis e instâncias de ensino passam pelo Estágio Supervisionado. Assim, como já apontado anteriormente, o estágio é um espaço/momento de debates e questionamentos. A perspectiva formadora na disciplina levanta questionamentos acerca do que vem a ser o processo em si, se o estágio pode ser uma estratégia de profissionalização ou um rito de iniciação profissional, se seria uma espécie de treinamento ou o espaço/momento de prática de todo o conhecimento adquirido.

É necessário observar que a prática sempre se fez presente na formação docente: seja como imitação de bons exemplos de profissionais bem sucedidos, ou através de tentativa de reprodução de práticas e novas técnicas, ou ainda por meio da unidade teoria-prática quando pensado o que e como ensinar para quem e sob quais circunstâncias se dará o ensino.

Enquanto disciplina, o Estágio Supervisionado não deve ser tido como mera modalidade de estágio ou simples questão metodológica. A interação professor-aluno e a postura desse professor ultrapassam barreiras e englobam outras dimensões, tais como: o modo de o professor pensar a realidade, sua história, os alicerces do seu saber pedagógico; concepções de vida, mundo, educação. Tal pensamento é confirmado por Nóvoa (1992):

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar e

se desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É importante separar o eu profissional do eu pessoal. (p. 17)

Diante do entendimento de autores anteriormente citados, é incontestável a compreensão do espaço curricular que o Estágio Supervisionado deve ocupar na formação docente, por isso apresenta-se a seguir o percurso histórico da disciplina nos currículos da formação docente.

5.1 O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular

Gonçalves e Pimenta (1990, p.129) consideram que o Estágio Supervisionado tem por finalidade auxiliar o aluno com a realidade em que atuará. Dessa maneira, ele tem sua finalidade distanciada do entendimento de que é somente o momento de prática no curso. Assim, os autores defendem uma redefinição da finalidade do Estágio Supervisionado, que deve se dirigir à reflexão a partir e sobre a realidade. A proposta conceitual de Gonçalves e Pimenta (1990) é fortalecida por Pimenta (1994, p.121) quando afirma que “[...] o estágio não é uma práxis, é uma atividade instrumentalizadora”.

Concebendo a educação como processo dialético, onde ela ocorre no próprio movimento de mudanças sociais, o professor exerce uma prática sócio educativa. Segundo Libâneo e Pimenta (1999) a Pedagogia enquanto ciência que estuda o fenômeno educacional, e a Didática (área que analisa questões de ensino-aprendizagem dentro da Pedagogia) serão necessárias para que o professor compreenda e adquira o preparo para que sua prática docente seja a práxis educativa. Enquanto componente curricular, o estágio é atividade basal da Didática, que não tem limites disciplinares, visto que abrangem de maneira articuladora todas as disciplinas do curso.

Ainda no ponto de vista dialético, a atividade docente é práxis e acontece no momento de articulação da teoria com a prática. Pimenta (1994) aponta que o sentido dialético da ação docente, enquanto prática transformadora que acontece no ponto em que o conhecimento promove a crítica à sociedade e direciona para a emancipação humana. A educação, desse modo teria o professor como agente do processo de formação (educação) e o estágio pode ser visto como um ponto no caminho entre a licenciatura e o exercício profissional, se tornando um espaço para refletir sobre os problemas e contradições vividos em seu percurso.

5.2 O caminho histórico e legal do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores no Brasil

Até o final da década de 1930 a formação de professores no Brasil não era ligada a uma formação universitária. Somente em 1939 com o Decreto Lei 1.190/39 (BRASIL, 1939) foi estabelecida a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que viria a ser o lugar de preparação e formação de professores para o ensino secundário e normal. Tal Decreto também apontava que o acadêmico tinha a opção de, ao final dos três anos de bacharelado, cursar mais um ano de curso em Didática e receberia o título de licenciado. Esse esquema de formação acadêmica era denominado “3+1” - três mais um, ou ainda “Reforma Francisco Campos (RODRIGUES, 2011). Anterior à promulgação do Decreto percebemos que

[...] antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’ (TANURI, 2000, p. 63).

Tanto o método mútuo⁴ quanto o sistema de professores adjuntos⁵ se apresentavam como abordagens práticas e assim, vemos surgir juntamente a Faculdade de Nacional de Filosofia e as modificações trazidas pelo Decreto Lei 1.190/39, a formação docente e em nível superior.

Até a implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto Lei 8.530/46 (BRASIL, 1946) os Estados tinham autonomia para gerir os cursos de formação docente, assim, somente após esse Decreto que se passa a ter um currículo único para cada Estado, sendo estruturado em dois ciclos (RODRIGUES, 2011).

O primeiro ciclo, chamado de Escolas Normais Regionais, era dedicado à formação docente para o ensino primário. Com duração de quatro anos, o primeiro ciclo, de acordo com Andrade e Resende (2010), tinha em seu currículo a predominância de disciplinas e cultura geral em detrimento daquelas de formação especial como Didática, Psicologia, Pedagogia e Prática de Ensino (essas eram ofertadas somente no último ano de curso). Por sua vez, o

4 O ensino mútuo se dava quando um professor instruía monitores que atendiam aos demais alunos. Tais monitores eram treinados para conduzir o restante dos alunos e aprendiam o método. Conforme explica Guedes e Schelbauer (2010, p. 233): “Dessa forma, considerava-se como uma iniciativa de formação de professores, assim se apresenta o que chamamos de formação na prática ou treinamento em serviço: ao mesmo tempo, o aluno atuava como monitor, e era treinado para o ofício de mestre”.

5 De inspiração holandesa e austríaca, o sistema de formação de professores adjuntos “[...] consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

segundo ciclo durava três anos com um currículo mais especializado, com oferta de disciplinas como Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Biologia Educacional, História e Filosofia da Educação e no último ano de curso a Prática de Ensino.

Conforme sugerido pelo Decreto Lei de 1946, o esquema “3+1” tentava manter uma grade de ensino para equiparação de conhecimentos relativos às modalidades de bacharelado e licenciatura, visto que os três primeiros anos eram cursados conjuntamente. Já aqueles que visassem o título de licenciado somente teriam a partir do quarto ano de curso a oportunidade de formação didática, teórica e prática, sinalizando assim, a separação e distanciamento entre os estudos teóricos direcionados ao bacharelado e aqueles direcionados à formação docente.

Um movimento de modificação nos cursos de formação docente, no tocante ao distanciamento entre a teoria e a prática, foi observado no fim da década de 1950 e início de 1960. O estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 – garantia mais autonomia curricular aos Estados. O Parecer CFE 292/62 definiu, pela primeira vez, que a Prática de Ensino fosse tida como Estágio Supervisionado, um componente curricular mínimo obrigatório para todos os cursos de formação docente à época. Até a publicação de tal documento, a Prática de Ensino não era obrigatória, mas era um tema de programa de disciplina. O Parecer CFE 292/62 também apontava que ao menos 1/8 (um oitavo) da carga horária do curso, ou um semestre, deveria ser dedicada a disciplinas de formação pedagógica. (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p. 3)

Em 1964 foi dado Golpe Militar no Brasil e com ele observa-se que houve uma mudança radical no que vinha sendo proposto e aplicado nos cursos de formação docente: passa a ser preconizada uma formação técnica tendo como prioridade a profissionalização. Em 1971 com a Lei 5.962/71 foi criada a habilitação profissionalizante em 2º grau (atual Ensino Médio), o que possibilitava a formação em três anos, tendo apenas nos dois últimos anos a oferta de disciplinas do magistério. No tocante a essa formação profissionalizante, Oliveira (1994) aponta que:

[...] seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público, o que provoca uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade e sim à quantidade (p. 20).

Isso demonstra que a expansão do ensino público não estava atrelada à melhoria de qualidade dos cursos (como pretendido nas Resoluções precedentes), mas o ponto central era

o aumento do número de profissionais de ensino para atuarem no mercado. Tendo em vista esse novo paradigma e o contexto político brasileiro à época, o Parecer CFE 349/72 é aprovado. Tal Parecer nos traz a seguinte passagem sobre Didática e Prática de Ensino:

A **Didática** fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à **Prática de Ensino** e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia. (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972). (Grifos no original).

Percebe-se que a Didática deveria conduzir a Prática de Ensino que, por sua vez, seria realizada na forma de Estágio Supervisionado nas escola-campo de estágio. Podemos apontar que a formação do professor estaria ligada somente às disciplinas pedagógicas, uma vez que afirma que as questões que poderiam surgir durante a Prática de Ensino deveriam ser respondidas pela Metodologia. No tocante à relação existente entre a Prática de Ensino e a Didática temos a seguinte proposição.

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º Grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitantemente e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras, **por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática**, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972). (Grifo nosso).

De acordo com essa passagem, o documento sugere que se tem vantagem na realização de Prática de Ensino simultaneamente à Didática, que consiste em “[...] manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática” (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972 1972); tal afirmação nos remete à desagregação entre teoria e prática apontada desde o Decreto Lei 1.190/39, através do esquema “3+1”.

A valorização do ensino voltado à formação docente por meio da obrigatoriedade do Estágio Supervisionado e do aumento da carga horária deste enquanto disciplina, se deu entre o fim da década de 1980 e o início dos anos de 1990. Acreditamos que a redefinição do conceito de prática foi o ponto de partida para o desenvolvimento de uma formação modelada pela articulação de atividades teóricas e práticas.

Uma valorização do magistério, que teria o padrão de qualidade direcionado aos profissionais do ensino, pôde ser constatada na Constituição de 1988 e na Lei 9.394/ 1996 – a LDB de 1996. No Artigo nº 62 da LDB/1996 é apontada a preocupação de promoção de uma formação universitária de docentes para atuar na Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LEI nº 9.294/1996).

Nota-se uma maior preocupação na consistência de uma formação docente em nível superior. No tocante ao tempo reservado à Prática de Ensino, o Artigo nº 65 diz que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Entretanto, é palpável a desarticulação entre modelos teóricos e práticos na formação do futuro docente. Somente após a superação desses modelos e a reorganização do currículo que se espera para a formação docente, poderemos ter as bases para formar um profissional capaz de atuar – efetivamente – após a graduação em um curso de licenciatura.

A modificação no conceito de prática foi apontada no Parecer CNE/CP 9/2001:

[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001).

A mudança no conceito de prática é confirmada tendo em vista que até então a prática era vista como um “divisor de águas” entre os estudos teóricos e a prática durante o Estágio Supervisionado. O documento ainda nos traz que “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p.23), assim, observamos que o texto legal sugere que a nova ideia de prática seja vista como uma reflexão, presente na sala de aula das Universidades e das escola-campo de estágio.

A reflexão sobre a realidade da atividade educativa, desse modo, se torna uma tarefa das licenciaturas como um todo, deixando de ser uma preocupação e competência exclusiva do professor supervisor de estágio. Tendo como foco e exposto, o Parecer CNE/CP 28/2001 amplia o tempo de duração dedicado à Prática de Ensino:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001).

A justificativa para o aumento da carga horária é sustentada pela compreensão de que “[...] a prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, p. 09). Nessa perspectiva a prática deve ser impregnada de teoria, e esta deve direcionar e orientar a atuação e tornando o Estágio Supervisionado o momento em que o estagiário vivencia situações reais de trabalho, a dinâmica do cotidiano escolar, sendo acompanhado e supervisionado por um professor mais experiente, tendo a oportunidade de relacionar a sua atuação profissional à prática permeada de teorias.

O curso de Letras teve um parecer atualizado em 2001 que suscitou o debate que resultou nas atuais diretrizes curriculares, que produziram como orientação curricular a necessidade da flexibilização dos tempos e espaços para garantir uma formação profissional não centrada nas disciplinas apenas, mas em toda e qualquer atividade acadêmica que garanta o perfil de saída do futuro professor.

A concepção de prática no Parecer CNE/CP 28/2001 também está presente na Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Os Artigos 12 e 13 reiteram a prática enquanto reflexão, o estágio é apresentado como o momento para exercer a ação-reflexão-ação, onde se privilegia a resolução de situações-problema como uma estratégia didática.

Art. 12. §1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CP 2/2002 onde foi estabelecido que os cursos de formação docente para a Educação Básica em nível superior teriam 2800 horas organizadas da seguinte maneira: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 (mil e oitocentas) horas de conteúdos curriculares, 200 (duzentas) horas para atividades acadêmico-científicas.

Para Pimenta e Lima (2012) essa distribuição de carga horária é um retrocesso, pois, mantém a fragmentação entre teoria e prática. Acreditamos que esse ponto de vista se deve ao fato de que somente 1000 (mil) horas do total do curso sejam dedicadas aos conhecimentos específicos para a formação docente que são vivenciados no momento/espço do Estágio: a atividade de ensino, a realidade e dificuldades reais da profissão.

Um ponto central neste documento de 2002 é quando ele se refere à prática do Estágio Supervisionado como sendo “[...] articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”.

Não observamos, todavia, no texto nenhuma referência de como o trabalho de integração curricular deve ser feito, tendo em vista a abrangência e polissemia teórico-conceitual e filosófica que o termo interdisciplinar assume (JAPIASSU, 1976; SANTOMÉ, 1998; FAZENDA, 2012).

A LDB, Lei nº 9.394/96 em sua sétima edição (publicada em 2012) confirma a leitura de Pimenta e Lima (2012), visto que parece manter a desarticulação entre teoria e prática, remetendo às legislações anteriores à Resolução CNE/CP 1/2002, que viam a prática como o conhecimento favorável à reflexão, que não deve estar vinculada somente ao estágio supervisionado, mas permeando todo o curso. O documento nos traz:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;**
- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (grifo nosso)

Assim, verificamos que a legislação reitera a desagregação entre teoria e prática através da afirmação de que o estágio é o componente que favorece a conexão entre teorias

estudadas previamente no curso e a prática vivenciada no decorrer do Estágio Supervisionado. A Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 que trata dos estágios de estudantes traz em seu Artigo nº 10 a divisão de carga horária de estágio tendo em vista as diferentes modalidades de ensino, apontando que existem cursos que revezam teoria e prática através de aulas presenciais e da vivência do estágio.

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante. (BRASIL, LEI 11.788/2008)

Tendo em mente todas as resoluções e pareceres, diretrizes curriculares apontadas e concernentes ao campo formativo, constatamos alterações legais. Novos regulamentos foram elaborados de acordo com o momento histórico brasileiro e com a situação educacional em cada um desses momentos, visando preencher lacunas existentes. Entretanto, permanece a concepção de que o Estágio Supervisionado é um espaço que propicia a ligação entre a teoria e a prática no curso de formação. Por outro lado, acreditamos à coordenação do curso, juntamente com os seus professores, caberia a tarefa de transformar a prática em componente curricular, e conseqüentemente promover a articulação entre todas as disciplinas, como preconizado pelo Parecer CNE/CP 9/2001.

5.3 Os diferentes caminhos do estágio

Nesta seção abordaremos como o Estágio Supervisionado é concebido a partir da visão de estudiosos como Pimenta e Lima (2012), Freitas (1993), Kulcsar (1991) e Piconez (1991).

Pimenta e Lima (2012) apontam quatro modelos de estágio que ao longo do tempo tem sido adotados na formação docente: 1) estágio como imitação de modelo; 2) estágio como

instrumentalização técnica; 3) estágio como debate entre teoria e prática; e por fim 4) estágio como pesquisa.

Para alguns autores, apontam Pimenta e Lima (2012) o primeiro modelo é o que chamamos de “artesanal”, por ter como principal ponto de fundamentação a imitação de modelos. Nessa concepção, o estágio seria a observação de professores em sala de aula e a imitação de suas práticas, assim, a “[...] observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar” (Id., p.36). Nesse modelo de estágio, a reflexão é deixada de lado, visto que a realização da atividade docente assumiria que todos os contextos escolares são idênticos.

O estágio como instrumentalização técnica está direcionado à aplicação de técnicas, abordagens e métodos apreendidos e passá-los para a sala de aula. No entanto, a existência de heterogeneidade que as salas de aula apresentam no tocante aos alunos (idades e níveis de aprendizagem diferentes), bem como as diversas realidades escolares, acabam sendo negadas ao aplicar técnicas se reflexão.

Em relação à terceira visão de estágio, há de se explicitar que a atividade de estágio é por excelência teoria e prática; onde a prática deve ser embasada em teorias que a sustente e oriente, e por sua vez deve ser estudada considerando a atividade profissional docente.

Acreditamos que o estágio como pesquisa pode possibilitar a investigação, pelo estagiário, sobre o contexto da escola-campo para obter uma melhor visão do contexto educacional ao qual será inserido.

Alinhando-nos ao apontado, percebemos o estágio como o momento de experienciar o ensino, bem como, o aprender a ensinar. O estágio, desse modo, é um momento de representações sobre o ensino e a aprendizagem, possíveis reorganizações do agir educacional, abarrotado de experiências. Nessa perspectiva, o estágio é a experiência da teoria através da prática e esta sendo suportada pela teoria.

Freitas (1993) por sua vez, aponta em seu estudo que o trabalho pode ser o eixo articulador da relação teoria-prática no interior do curso, onde o aluno poderia vivenciar todo o processo de trabalho pedagógico da escola, desde o começo de sua formação e pela sua atividade prática o apresentando ao universo da pesquisa. Para a autora, devem-se aprofundar os estudos acerca da relação educação-trabalho na formação docente. A professora aponta que a prática de ensino e especialmente o Estágio Supervisionado vivem uma situação contraditória: são desvalorizadas por serem consideradas atividades “menores” em relação ao conjunto das disciplinas e áreas vistas como “teóricas”, são também tidas como a “tábua de salvação” na formação teoria-prática dos futuros profissionais. Freitas considerada que a

valorização/desvalorização e diferentes concepções de Prática de Ensino acabam por apontar diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade:

[...] diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e produção de conhecimento e diferentes projetos históricos (FREITAS, 1993. p. 31).

Dessa forma, a autora nos mostra que o estágio é o momento para desenvolver propostas metodológicas inovadoras, é o espaço em que o contato com a realidade escolar cria possibilidades de vivência do trabalho pedagógico, concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana cultural e material.

Kulcsar (1991) nos apresenta o estágio como “[...] parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. Desse modo, a universidade e o aluno/estagiário tem papéis essenciais, na atuação crítica do profissional de ensino durante a vivência do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, esse tipo de comportamento curricular é fundamental para a formação do professor, uma vez que é o momento que prepara o aluno estagiário para o trabalho, onde a escola serve de espaço de formação de consciência e união entre teoria e prática. Para alcançar tal objetivo, o estágio deve ser aquele que possibilita mudanças e deve ser desburocratizado. Os estagiários podem e devem observar, juntamente da comunidade escolar, a realidade tendo por base a teoria aprendida e por fim, levantar possibilidades de atuação tornando o estágio em um processo contínuo de investigação.

Piconez (1991) nos traz sua experiência com estágios na Universidade de São Paulo. Para a autora é primordial a aproximação com a relação dialética: prática, teoria e prática recriada, elaborada do cotidiano que abre caminho para o improvável e o imprevisível, mais soluções visto que nem sempre o planejado é executado. Percebe-se que o trabalho da autora se dá por meio de pequenos projetos de investigação da realidade; desenvolve projetos de exercício de ação docente e da tarefa pedagógica continuada e refletida. A autora afirma que “[...] O estágio deve ampliar sua característica política, epistemológica e profissional, uma vez que sendo uma atividade teórica-prática envolve a totalidade das ações do currículo do curso magistério” (p. 31). A autora resgata uma função primordial do estágio como espaço curricular da formação docente que é a integração dos vários conhecimentos na prática da profissão em processo de aprendizagem do ser docente.

Até o momento, podemos afirmar que o trabalho com o Estágio Supervisionado não pode, e não deve, ser pensado isoladamente dos demais componentes curriculares. Ele é parte

de um projeto geral dos cursos de formação de professores. A socialização de experiências e pesquisa sobre o assunto é muito importante, e para tal situação tão desejada é necessária a articulação do trabalho pedagógico dos docentes de outras disciplinas, além do Estágio Supervisionado. Docentes que se dispõem a desenvolver ações curriculares de forma articulada também promovem o compartilhamento de saberes e atividades com o responsável pela Prática de Ensino. Essa articulação deve ser estendida ao supervisor (e toda comunidade escolar) na escola-campo de estágio para que não seja somente o professor orientador o responsável pelo trabalho em torno da união teoria-prática. O conflito e debate por uma melhor elaboração do estágio não deve ser isolada da necessidade de melhoria dos cursos de formação docente, nem da necessidade de valorização do magistério e por uma educação mais eficiente.

O estágio também pode ser concebido como um momento/espço de (re)configuração do agir do professor formador, pois este pode modificar sua atividade docente a partir do intercâmbio de informações iniciados com as atividades, observações e fazeres durante o período. Neste sentido a instituição formadora colabora direta e indiretamente com a formação continuada em serviço dos docentes (BORGES, 2010).

5.4 O estágio na formação do docente de língua inglesa

A maioria dos modelos de formação docente (inicial e continuada) que são apresentados em nosso país como propostas de política repousa, segundo Gatti (2009), nas concepções de *professor-reflexivo*, expressas em obras de autores como Schön (2000) e Zeichner (1993), que imperam como guias para fomentar os currículos que garantem um modelo que confirma a culpabilização do fracasso escolar.

Significativa análise acerca desses autores é desenvolvida por Silva (2008), a autora contribui para esse debate ao discutir que: “Na formação de professores, a perspectiva individualista coloca eles próprios como responsáveis diretos para que a escola forme o homem do novo século, sendo sua responsabilidade o sucesso e principalmente o fracasso da empreitada” (p. 135). É importante destacar que esta visão monocular muitas vezes não leva em conta, as condições materiais de trabalho/produção do profissional do ensino.

A autora chama a atenção para a panacéia pelas quais muitos cursos de formação inicial docente se transformaram ao perderem sua gênese: a docência, pois não conseguem oferecer as condições necessárias para a consolidação de um pesquisador, no sentido *stricto*

sensu, nem mesmo de um profissional do ensino engajado na luta pelas transformações sociais de sua época.

No espaço curricular do Estágio Supervisionado, aqui analisado, percebemos pelas falas de nossos interlocutores de pesquisa, o que também pode se constatar na análise dos documentos legais e institucionais, que versam sobre o assunto, que a premissa teórica pela autora levantada anteriormente se confirma em nossa investigação, qual seja, a de que o estágio supervisionado na licenciatura não tem dado conta do seu real papel formativo de preparar o docente para o exercício da profissão. Evidentemente que o estágio não tem esse papel isoladamente, mas exerce um protagonismo na relação teoria e prática sobretudo no eixo da profissionalização, na oportunidade que o futuro professor tem de acessar a sua realidade no mundo do trabalho, no espaço escolar ou em outra instituição de trabalho educativo.

Em pesquisa recente, Santos (2010) ao debater a relevância da reconceitualização das práticas de formação – embora a autora centre sua pesquisa na formação continuada – desvela as contradições evidentes entre os programas oficiais de formação docente e as condições laborais em que os mesmos necessitam ser implementados, nos quais estas estruturas condicionais não são levadas em considerações.

Silva (2011) defende uma formação profissional docente fincada nas advertências pertinentes de Marx e Gramsci, sobretudo nos itens que nos direciona a perceber o professor como trabalhador que está no esteio das contradições das relações do sistema capitalista. Deste modo a autora denomina de crítico-emancipadora a concepção de formação de professores que,

[...] busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. (p. 22)

Ao defender a pesquisa, com base em Gramsci, como ferramenta irrestrita no campo da ciência, Silva (*idem*) nos adverte que a mesma não pode servir de motor para alimentar a prática docente que se baseie apenas no senso comum, por isso a relevância dos espaços curriculares de prática docente, já na formação inicial. Entendemos que são estes momentos onde o saber é reconstruído em seu mais alto nível, podendo ser basilar na construção de práticas laborais para o magistério que emancipem os sujeitos: todos os que participam do processo de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o curso de Letras são as mesmas que regulamentam os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001), cursos que, excluindo Filosofia, História, Geografia e Ciências Sociais, não graduam licenciados. No texto do Parecer CNE/CES 492/2001 somente nos apresenta tópicos relacionados à estágios para os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Para a formação do docente de Letras, somente há menção à necessidade de haver estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- **propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.** (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001.p. 30) (grifo nosso)

Pelo trecho do documento, estágio para o curso de Letras deve ser regido segundo definição da Instituição de Ensino que oferta e gere o curso, seguindo somente a determinação de carga horária presente nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, no Artigo 65 da LDB/96.

Para o texto legal, o curso de Letras foi concebido para formar profissionais aptos a atuar em diversas profissões: “[...] professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (p.30). Percebemos uma tendência de valorização da formação geral e ampla, o que acarreta uma grande diversidade curricular para o curso de Letras, e por consequência na formação inicial do professor da área.

Concordamos com Paiva (2005) quando aponta que: “Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira”. (p.11)

É preciso que a formação do docente de língua estrangeira seja revista e repensada, afim de alcançar os objetivos das DCN's para o curso de Letras.

A formação docente deve ocorrer no interior das escolas e universidades brasileiras, garantindo a indissociabilidade entre a tríade *ensino, pesquisa e extensão*. Somente a união entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos é capaz de constituir uma formação eficaz e que seja capaz de constituir profissionais – e cidadãos – conscientes e críticos.

A eficácia do ensino de língua inglesa no Brasil, bem como da educação como um todo, exige que os interessados (alunos, professores, autoridades educacionais) tenham empenho e união, visto que com aponta Freire (1997) “(...) A educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B mas de A com B”.

6. OS ACHADOS DE PESQUISA

Nesse capítulo mostraremos as análises dos dados da nossa pesquisa, com base nos documentos legais, publicações e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Conforme abordado em capítulo anterior, as frequentes mudanças na legislação educacional brasileira contribuem para que os estudos acerca da formação do docente de língua inglesa estejam, cada vez mais, presentes em temas de seminários e congressos da área. Alguns estudos abordam a construção da identidade profissional e da formação acadêmica enquanto outros objetivam discutir o ensinar e o aprender a ensinar uma língua estrangeira.

Por meio da análise de três currículos de cursos de Letras – Inglês ofertados no Distrito Federal (duas habilitações em Língua Inglesa e uma habilitação dupla em Língua Portuguesa e Inglesa), percebemos que os alunos são apresentados a um leque de informações que tem início nas disciplinas de aprimoramento linguístico: estudos de aspectos estruturais, semânticos, fonéticos e léxicos da Língua Inglesa. Entendemos que se faz necessário que o futuro professor adquira durante o curso de formação inicial um nível de proficiência satisfatório, visto que o idioma será sua ferramenta de trabalho para o exercício da docência.

A primeira habilitação em língua Inglesa apresenta disciplinas obrigatórias: *Expressão Escrita e Oral em Língua Inglesa I, II e III; Fonética e Fonologia e suas Interfaces; Sintaxe e suas Interfaces; Prática e Análise de Língua Inglesa I, II e III* (totalizando 735 horas). A segunda habilitação simples oferta disciplinas obrigatórias como *Introdução à Morfossintaxe do Inglês, Morfossintaxe do Inglês 1; Fonética e Fonologia do Inglês; Inglês: Compreensão de textos escritos 1 e 2; Inglês: Expressão Escrita 1, 2 e 3; Inglês: Expressão Oral 1 e 2*. (totalizando 600 horas). Por fim, a dupla habilitação dedica disciplinas como: Língua Inglesa I a V e Conversação em Língua Inglesa (totalizando 460 horas). No caso do último curso, é interessante observar os conteúdos abordados são: Cultura Latina Americana no Mundo, Linguística Aplicada - Estudos Semânticos Discursivos da Língua Inglesa, Leitura e Organização Textual da Língua Inglesa, Literaturas Contemporâneas da Língua Inglesa, incluindo os Métodos e as Práticas de Ensino e Aprendizagem na Língua Inglesa, respectivamente, sem menção a estudos fonéticos ou sintáticos. As diferenças de carga horária são grandes, e demonstram que não há um currículo mínimo para a formação linguística do docente. Segundo Paiva (2003),

[...] até hoje, há um número significativo de Faculdades de Letras no país, cuja formação do professor de LE fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e

sem familiaridade com conceitos da lingüística e da lingüística aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas. (p.79)

Acreditamos que um professor de línguas deva estar conectado com as novas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, e que esteja ciente que a língua é dinâmica, provida de processos de transformação. Essa dinâmica requer frequente atualização e estudo, visto que o professor é multiplicador de conhecimento. Entendemos que a responsabilidade do educador ultrapassa os limites da sala de aula, e estende-se a valores éticos e morais, que são fundamentais na formação do indivíduo para convívio em sociedade. A visão de Leffa (2001) corrobora essa visão:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. (Id. p. 333)

6.1 O perfil – que se espera - do professor de Língua Inglesa

O cenário brasileiro é pano de fundo para diversas realidades socioeconômico e culturais, o que torna complexa a tarefa de delinear um perfil para o profissional das letras. Celani (2001) aponta um perfil de professor que representaria o desejável para o país:

Não é por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professo?) mas “um ser humano independente” com sólida base na disciplina (a língua que ensina), mas com estilo característico de pensar (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade de mundo e não mera transmissão de conhecimento). (CELANI, 2001, p. 32)

A visão de Leffa (2001) a respeito do perfil do professor de língua inglesa, versa sobre o entendimento de que o perfil não é determinado por fatores exclusivos do próprio profissional, mas também de todas as decisões econômicas e políticas que atingem o agir docente.

Os diversos setores da sociedade reconhecem a importância e a responsabilidade da profissão docente, que por sua vez ainda acolhe profissionais de outras áreas. Essa acolhida por vezes dificulta e interfere no delineamento do perfil do professor de línguas. Existe uma grande parcela de profissionais e estudantes de áreas alheias à educação que assumem a sala

de aula, de modo passageiro, até que consigam a posição desejada de acordo com formação acadêmica. Celani (2001) aponta essa situação:

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores 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 desta situação. (p. 33)

O primeiro curso analisado nos traz o objetivo e perfil desejado para seu egresso, nele percebemos a preocupação com a formação de um profissional ético, reflexivo e consciente em relação ao seu papel na sociedade, que esteja apto a desenvolver práticas acadêmicas que ampliem as possibilidades de leitura e interpretação do seu campo de conhecimento. Ainda ressalta que o curso tem como proposta a formação de um profissional licenciado com considerável bagagem teórica e postura crítica perante os desafios da educação brasileira, e com clara percepção sobre a necessidade de aperfeiçoamento contínuo.

O curso seguinte apresenta um perfil onde os licenciandos (futuros professores) recebem além da formação na área pedagógica, uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do Curso, que são subdivididos em três grandes áreas: formação em teoria e análise linguística, formação na língua estrangeira objeto da sua habilitação, formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. A instituição ressalta ainda que o futuro profissional de língua/linguagem deve, também, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social que ira enfrentar no mercado de trabalho.

Por sua vez, o terceiro curso nos apresenta o perfil do egresso como contemplado com o domínio da expressão em Língua Portuguesa e Inglesa que esteja preparado para as exigências do mercado de trabalho em diversos campos de atuação. Para tanto, o curso objetiva suas ações para o desenvolvimento de um conjunto de competências entendidas como capacidades intelectuais, culturais, políticas e éticas; bem como saberes instrumentais necessários ao exercício de competências como domínio linguístico; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; conhecimento amplo a respeito da produção histórica e atual das literaturas em língua inglesa e portuguesa, para o exercício de uma atividade crítica e reflexiva acerca das condições que tornam o ato da escrita um exercício de Literatura. O

documento ainda reforça que o seu egresso será centrado nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática docente o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, porém esse traço não figura como obstáculo para que o profissional esteja apto a atuar também em outros contextos profissionais.

Com os apontados pelos perfis percebemos a preocupação com a preparação para o mercado de trabalho e conhecimentos linguísticos apurados e reflexão crítica sobre sua prática e papel na sociedade. É interessante ressaltar que o último curso aponta que o seu egresso também é apto a atuar em outros contextos profissionais. Acreditamos que esse último ponto contradiz o pensamento de que a profissão docente é respeitada coletivamente, uma vez que a própria instituição formadora prevê a possibilidade de atuação em outros contextos profissionais fora da escola.

Em contraponto, é comum a contratação de falantes nativos como professores de idiomas, por vezes estes somente apresentam a fluência linguística sem os conhecimentos metodológicos, essa atitude é uma amostra do não reconhecimento das exigências pedagógicas e linguísticas inerentes à formação docente.

Os três perfis abrangem a exigência de perfil dos formandos presente no Parecer CNE/CES 492/2001 que aponta:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001, p.30)

O documento legal ressalta o domínio do uso da língua, sua cultura e estrutura de funcionamento são tão fundamentais quanto a compreensão que a formação é um processo contínuo e permanente (este último somente apontado pelo perfil do primeiro curso). O uso de tecnologias para auxílio do ensino é defendido no Parecer CNE/CES 492/2001, mas não é contemplado pelos cursos. Acreditamos que no contexto social atual a tecnologia, quando

bem explorada ajuda o ensino e a aprendizagem dos alunos. De acordo com Júnior e Silva (2010) :

O uso da tecnologia propicia às pessoas de diferentes idades, classes sociais e regiões acesso à informação e vivência de conteúdos. Para tanto, os profissionais devem ter a competência pedagógica para implicar estratégias eficientes sem perder de vista o foco educacional (p. 88)

Nenhum curso analisado menciona a preparação do futuro profissional quanto à inclusão e uso de tecnologias na sala de aula. Cada vez mais é comum de plataformas de ensino como o *Moodle* para o apoio de aprendizagem e ensino à distância. Os currículos dos cursos também não ofertam disciplinas sobre o uso da tecnologia no ensino.

O acompanhamento tecnológico nos remete ao fato que historicamente, o professor de línguas era entendido como mero aplicador de métodos de ensino, auxiliado e refém dos materiais didáticos, com raso conhecimento das teorias linguísticas sobre a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira. Por vezes essa visão é amparada pelo fato de haver professores que não buscam atualização contínua de seus conhecimentos, aplicando as mesmas estratégias de ensino, sem refletir o seu agir docente.

Celani (2002) acredita que os professores de língua inglesa estão abandonados, necessitam de maior atenção dos órgãos governamentais, da equipes diretivas da rede privada, de modo a alcançarem um *status* adequado para desenvolver em seus alunos uma aprendizagem significativa. A autora relata que a pior situação se encontra no setor público, devido à falta de materiais pedagógicos adequados que contribuam para o desenvolvimento das atividades didáticas e pedagógicas. Essa situação leva a comunidade escolar a questionar a contribuição da disciplina para a formação do cidadão, na medida que acompanham a contribuição e importância da língua inglesa nas relações profissionais e internacionais. Entendemos que apesar de configurar na LDB/96 como obrigatória a oferta de uma língua estrangeira nos currículos dos ensinos fundamental e médio, é necessário que ocorra uma mudança no cenário educacional brasileiro, que ultrapasse essa obrigatoriedade. Acreditamos que os problemas enfrentados pelos alunos da educação básica se repetem no Ensino Superior, tais como a reduzida carga horária destinada à língua estrangeira (como ocorre no terceiro curso analisado), a falta de aproximação entre os conhecimentos teórico-práticos apresentados nas disciplinas ofertadas ao longo do curso e as exigências presentes no mercado de trabalho.

O Parecer CNE/CES 492/2001 salienta que “o profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e

literários” (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001, p.30), entendemos que essa reflexão sobre a própria prática está distante do docente em serviço, como afirma Moita Lopes (1996) a formação desse profissional foi baseada em certos modismos acerca do ensino de línguas. Mas as novas possibilidades de pesquisa tem motivado os cursos de pós-graduação a pensar e atribuir mais atenção na formação inicial e continuada.

6.2 Um estudo sobre a organização curricular dos cursos analisados

Como havíamos comentado em outro trecho do texto, reiteramos a conceituação de documento como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p. 38), entretanto as mesmas autoras alertam para o fato de que qualquer análise acadêmica que verse sobre o intercruzamento de fontes primárias - como é o caso de legislações oficiais e o uso de outros referenciais teóricos - exige por parte do pesquisador certo cuidado metodológico para que se consiga captar as tramas que estão em torno destes registros oficiais (período histórico de aprovação, sujeitos envolvidos com sua discussão, instituições oficiais atingidas por ele e setores da sociedade civil ouvidos e/ou silenciados).

A seguir traçaremos um comparativo entre os três currículos analisados. Para efeito de compreensão dos dados empíricos, as instituições serão denominadas com nomes fictícios com vistas a preservar o anonimato das mesmas, sendo: 1, 2 e 3.

Ressaltamos que o curso 2 apresenta mudança curricular a partir do segundo semestre letivo de 2014, no entanto para nossa pesquisa, o currículo analisado será o que estava em vigência até o primeiro semestre de 2014, visto que os respondentes do questionário foram graduados entre 2006 e 2011. Nossa análise destaca algumas semelhanças e diferenças dos cursos de licenciatura em língua inglesa:

- a) Os cursos 1 e 2 são habilitações simples, somente contemplam a língua inglesa, e o curso 3 é uma dupla habilitação em língua portuguesa e inglesa.
- b) Os cursos 1 e 3 são organizados em 7 semestres letivos enquanto o curso 2 em 8 semestres.
- c) O curso 1 apresenta um total de 2.850 horas, o curso 2 tem 2.700 horas e o curso 3 apresenta 3.600 horas.
- d) No quesito quantidade de disciplinas a serem cursadas para formação: cursos 1 e 2 contam com 32 disciplinas, o curso 3 conta com 40 disciplinas.

- e) No entanto o curso 2 é o que apresenta o maior *roll* de disciplina optativas⁶.
- f) Somente o curso 3 é noturno, enquanto o curso 1 é matutino e o curso 2 é diurno (integral, com disciplinas nos períodos matutino e vespertino).
- g) Informações sobre pré-requisitos foram encontradas nos cursos 1 e 2.
- h) O curso 2 oferta somente uma disciplina de estágio supervisionado em língua inglesa que totaliza 60 horas, contra 2 disciplinas do curso 1 e 3, que totalizam 400 horas e 300 horas, respectivamente.

Um fator que merece destaque é em relação ao período de oferta do curso 3, que por ser noturno, pode contar em seu corpo discente com futuros profissionais que possivelmente desempenhem outras atividades profissionais em período integral. No entanto não podemos afirmar que os alunos dos outros dois cursos não desempenhem outra atividade profissional. A escolha pelo curso noturno também pode ser influenciada pela localização, fatores econômicos, quantitativo de vagas, etc (GATTI e BARRETO, 2009).

Durante a pesquisa nos chamou atenção a estrutura curricular e organizativa do Curso 1, pela consistência teórico e metodológica perfilada na explicitação das disciplinas pedagógicas a serem cursadas pelos estudantes e que não foram observadas nas outras instituições, - como “Formação e Prática Docente” e “Aprendizagens e contextos Educacionais”.

Mas o elemento documental que destacou esta instituição das anteriores, em termos de atenção ao estágio supervisionado foi a criação de um documento regulatório interno, que é de uso obrigatório, por conter orientações importantes para o sucesso dos estudantes durante o curso, criado especificamente para o curso de Letras, desde as legislações vigentes e os documentos que didatizam o processo como metodologia e avaliação do estágio.

Em 38 páginas o graduando consegue compreender a relevância dos momentos de atividades de práticas pedagógicas ao longo do curso, nas disciplinas, bem como nos estágios supervisionados, além da interface entre teoria e prática.

A instituição 3 explicita em sua “grade curricular”, a necessidade de 4 momentos para o Estágio Supervisionado, do 5º ao 8º semestre, além de reservar o 7º e 8º períodos para a realização dos estágios em língua inglesa com a explicitação da etapa: ensino fundamental e médio. Parece-nos que o curso, ao menos a nível documental, preocupa-se em garantir uma base prática de atuação para o futuro docente.

6 Disciplina optativa é entendida como um componente de escolha do acadêmico, o qual poderá oferecer um aprofundamento em determinada área de concentração do curso.

Ainda sobre esta instituição verificamos que no 1º semestre da 2ª habilitação, que na verdade se configura como 7º semestre existe a oferta da disciplina Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental) concomitantemente com três disciplinas de Língua Inglesa, além de representar uma possível sobrecarga de atividades acadêmicas.

O próprio documento curricular apresenta inconsistências teóricas importantes que merecem atenção: em suas observações é dito que estes três componentes curriculares versarão sobre Cultura Latina Americana no Mundo, Linguística Aplicada, Discursos Semânticos, Discursivos da Língua Inglesa e Leitura e Organização Textual da Língua Inglesa ao mesmo tempo não observamos quaisquer menções a assuntos centrais na formação acadêmica do docente em língua inglesa, como: fonética e fonologia ou mesmo gramática em nenhum momento do fluxo curricular, o que resulta numa contradição entre o que realmente é relevante como conhecimento válido e o que é elevado como oficial nos documentos curriculares, geralmente fruto de decisões arbitrárias.

Paiva (2003) nos alerta, que a maioria dos cursos de Letras do país se constitui sob forma de habilitação dupla privilegiando o ensino de língua portuguesa deixando a carga horária de língua estrangeira, na maioria dos cursos, à metade do número mínimo de horas exigidas.

Observamos que ainda existem lacunas consideráveis no documento prescrito e tais brechas podem significar mais um fator de precarização já no momento inicial de formação no estágio supervisionado, pois entendemos que esta atividade acadêmica deve acompanhar as realizadas ao longo do curso, ou seja, num movimento que possa garantir uma sólida formação ao futuro docente, no entendimento que o espaço curricular deva garantir o acesso a esta cultura acadêmica, que passa pela teoria e prática, como nos lembra Sacristán (2000, p. 15), “[...] o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”.

O curso 2 por sua vez, não apresenta a quantidade mínima de horas totais e de estágio supervisionado preconizadas pela Resolução CNE/CP 2/2002, em seu artigo I, onde são exigidas 2800 horas de estudo para a integralização do curso; sendo 400 horas atividades práticas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Como componente curricular, é necessário que a prática tenha tempo e espaço, desde o início de um curso, e que haja supervisão da instituição formadora, assim como do campo de estágio. Ao estudarmos o documento, não encontramos indicação de qualquer outro componente curricular que complemente ao longo do curso, as horas

necessárias de prática docente. Essa fragilidade na formação inicial docente é uma preocupação presente na obra acadêmica de autores como Pimenta e Lima (2012) e Freitas (1993).

O Artigo 65 da LDB explicita a carga horária mínima para garantir que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de trezentas horas. O estágio supervisionado é uma modalidade especial de atividade de capacitação em serviço, que só pode acontecer em unidades escolares onde o estagiário atue efetivamente como professor regente de classe, cumpra as exigências do Projeto Político Pedagógico e das necessidades próprias do ambiente escolar, tendo assim, suas habilidades e competências testadas por um período determinado de tempo. De acordo com essa visão, Araújo (2010) aponta que,

Entendemos que há a necessidade de articular teoria e prática na formação do professor, sendo, desse modo, o estágio supervisionado elemento importante nessa articulação. Nesse sentido, o estágio, numa perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria/prática, é compreendido como uma atividade que é, simultaneamente, prática e teórica. Prática enquanto subordinada a uma instituição (escola), que tem cultura própria, com finalidades definidas. Teórica por ser uma atividade que busca conhecer, fundamentar, dialogar e intervir na realidade. Concebemos, portanto, esse componente curricular como uma ação reflexiva, que envolve prática e teoria como aspectos indissociáveis. (p. 4)

As disciplinas de formação pedagógica e específica do docente de língua inglesa, que antes da LDB/96 concentravam-se a partir do 5º semestre de curso, visando adequação às novas normas passam a ser ofertadas já no terceiro semestre. O curso 1 mantém em seu currículo a oferta de uma disciplina relacionada à aprendizagem em contextos educacionais já no 2º semestre de curso. O curso 2 oferta em seu 3º semestre uma disciplina que versa sobre os fundamentos do desenvolvimento e da aprendizagem. Por sua vez, o curso 3 oferta duas disciplinas concernentes à formação pedagógica em seu 3º semestre: a primeira versa sobre o planejamento educacional e a outra sobre conhecimento pedagógico e docência.

Percebemos que somente no curso 1 é requerida a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC (nos sexto e sétimo semestres). Esse curso em conjunto com o curso da instituição 3 atende às diretrizes da atual política educacional sobre o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A política que tem trazido crianças e adultos surdos ao ensino regular. No entanto, os alunos surdos, ainda se deparam com alguns obstáculos, como: preconceito no ambiente educacional e o despreparo de alguns educadores em lidar com suas necessidades de aprendizagem, como nos lembra Gomes (2008).

Os obstáculos humanos são os mais difíceis de romper, visto que a mudança de postura em relação aos alunos surdos depende de um trabalho complexo de conscientização dos profissionais da educação, bem como de toda a comunidade escolar.

Nunca é demais lembrar que legalmente os cursos de formação docente, de acordo com o Decreto 5626/05, devem incluir a disciplina de LIBRAS na formação de professores para exercício do magistério, seja em nível médio ou superior. No entanto, acreditamos que por se tratar de ensino da língua inglesa, há a necessidade de ensino da língua de sinais em língua inglesa. De acordo com o site do Instituto Cultural, Educacional e Profissionalizante de Pessoas com Deficiência do Brasil (ICEP Brasil)⁷ em 2013 o Instituto ofertou um curso com 30 horas de duração sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) língua de sinais, por meio da qual a comunidade surda nos Estados Unidos da América, nos lugares de expressão anglófona do Canadá, e algumas partes do México, se comunica. Assim como outras línguas de sinais, a sua gramática e sintaxe são distintas das línguas orais. Estima-se que a ASL seja usada por cerca de 500. 000 a 2 milhões de surdos, só nos Estados Unidos da América. Desse modo, acreditamos que além de LIBRAS o futuro docente de Língua Inglesa deveria ter contato com a ASL, afim de promover a inclusão de todos os estudantes ao idioma.

6.3 Análise dos dados do questionário

O questionário aplicado em nossa pesquisa (Apêndice B) contava com 18 questões que versavam desde idade, sexo e período de formação, até sobre disciplinas cursadas e experiências docente antes e durante o estágio supervisionado. Os questionários foram enviados via *e-mail* para dezoito egressos de diversos cursos ofertados no Distrito Federal. Dos dezoito questionários, sete foram respondidos. A quantidade de respondentes foi influenciada pela resistências encontrada junto às IES em fornecer dados e contatos de seus egressos, desse modo, os participantes da pesquisa foram recrutados em escolas de educação básica e cursos livres de idiomas. Desse modo, as opiniões dos Egressos não podem ser consideradas opiniões generalizadas, mas que refletem os achados na análise dos currículos e dos documentos legais.

7 ICEP - Instituto Cultural, Educacional e Profissionalizante de Pessoas com Deficiência do Brasil:
<http://www.icepbrasil.com.br>

As respostas compiladas nos mostraram que dos 7 respondentes 4 se graduaram em instituição de ensino pública em 2011, enquanto os graduados em instituição privada se dividiram entre os anos de 2006 (2 respondentes) e 2010 (1 respondente).

Na questão acerca da formação complementar, 4 respondentes afirmam ter realizado curso de especialização nas áreas de: Literatura, Metodologia de Ensino, Docência do Ensino Superior, e Coordenação Pedagógica. As respostas corroboram a ideia de Celani (2002) de que a educação contínua

[...] não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar certa técnica – em um momento ou período determinados. (p. 22)

Entendemos com as respostas dos egressos respondentes e o pensamento de Celani (2002) que somente a formação inicial não é suficiente. Segundo Mello (2000) a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica. Assim, os docentes buscam cursos afim de aprimorar sua prática.

No tocante às disciplinas de metodologia de ensino, todas as respostas foram afirmativas quanto ao curso dessas disciplinas, no entanto, somente um respondente afirmou ter cursado disciplinas optativas que versavam sobre o assunto.

Questionamos os participantes sobre a realização de estágios extracurriculares, dos nossos 7 sujeitos, 4 realizaram estágios extracurriculares, sendo que as escolas de ensino regular e cursos livre de idiomas dividem os respondentes quanto ao local do estágio. A oferta de cursos livre de idiomas apontam uma necessidade do aluno em recorrer a uma escola especializada em língua estrangeira mesmo depois de anos de aula no colégio regular. Essa necessidade tem como causa tanto a baixa carga horária da disciplina na escola até a falta de qualificação dos professores.

(Estagiei) De julho de 2008 a julho de 2009. Substituição de professores, aulas de reforço. Atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e Ensino Médio (1º ano).

Percebemos, que as atividades desempenhadas pelo respondente envolviam substituição de docentes e aulas de reforço. Essas atividades apontam que mesmo sendo

realizado em escola de ensino regular, o estagiário por vezes assumia a regência da sala de aula, e assim, aponta a baixa qualificação docente (mesmo que passageira) em sala de aula.

Apesar da crescente demanda do mercado e da Academia, a língua estrangeira estudada e ensinada na escola ainda é cercada de mitos: os alunos acreditam que a língua inglesa não se aprende na escola regular, os professores das outras disciplinas acreditam que os professores de língua inglesa ensinam repetidamente o verbo *to be*, e caso haja necessidade por parte de outras disciplinas o inglês deve ceder seu horário.

A falta de identidade da língua inglesa enquanto disciplina, bem como de uma política nacional que seja capaz de articulá-la, são entraves para que as aulas de idiomas nas escolas regulares sejam mais eficientes. Por vezes, as escolas de Ensino Médio abordam de forma irregular o idioma: nos dois primeiros anos os alunos são divididos por nível de proficiência e utilizam livros importados, já no terceiro ano a leitura ganha enfoque visando os exames de entrada ao Ensino Superior.

Outro respondente apontou que seu estágio extracurricular, ocorreu no período noturno, em escola de Ensino de jovens e Adultos, onde por vezes os alunos eram mais velhos, estavam cansados após o dia de trabalho e não tinham interesse nas aulas de língua inglesa.

A falta de identidade e baixa qualificação do professorado resultam na baixa desenvoltura no idioma inglês, que foi comprovada pelo EPI 2013 (*English Proficiency Index – Índice de Proficiência em Inglês*)⁸. Tal estudo foi realizado pela EF *Education First*, escola especializada no ensino de idiomas e intercâmbios, avaliando compreensão textual, gramática, leitura, vocabulário de aproximadamente 1,7 milhão de adultos em 60 países. O Brasil, em 2013 se encontrava na 38ª posição, sendo que em 2012 era o 46º colocado, e em 2011 o 31º. Outro estudo, publicado pela organização não governamental britânica *British Council* em agosto de 2012, revela que somente 5% da população brasileira pode ser considerada fluente em língua inglesa.

Em nossa pesquisa, dentre os que realizaram estágio extracurricular, três relataram suas experiências no período e como esse estágio contribuiu para a formação docente:

Egresso 1: “Pude presenciar a dinâmica escolar em todas as instâncias: participei de conselhos de classes, elaborei exercícios, aulas e provas, participei de reuniões de pais.”

⁸ Tal índice classifica 63 países e territórios no total. Para criar a classificação desses países, são utilizados dados de exames de 750.000 alunos maiores de 18 anos que fizeram exames de Inglês em 2013. Também foram olhados dados de 2007, o primeiro ano que se tem dados do EPI da EF, para ver quais países e regiões melhoraram e quais não. Entendemos que esse índice pode não representar a realidade brasileira, mas é o maior estudo realizado na área.

Egresso 2: “Me ajudou a me aperfeiçoar antes do fim da graduação, seja no quesito conteúdo ou didática.”

Egresso 3: “Ajudou- me a ter didática, preparar aula e escolher meu campo de atuação.”

Através das declarações, os respondentes explicitam a importância que a prática de ensino tem ao dar espaço para o exercício das teorias e conhecimentos adquiridos durante o curso.

Perguntamos sobre a suficiência da oferta do Estágio Supervisionado ofertado pelo curso de Letras - Inglês para a integração da teoria à prática em sala de aula. Das 7 respostas, uma considerou suficiente a oferta de estágio sob a qual graduou-se, as outras 6 respostas foram negativas, sendo que uma não comentou a insuficiência:

Egresso 1: “Não. A realidade vivenciada no estágio ofertado é muito pequena para realmente preparar o professor para estar apto a entrar em sala de aula. A experiência é muito pequena para a realidade escolar vivida no DF, em termos de cursos livres e escolas de ensino particulares e públicas. Vejo que em outros cursos, como por exemplo o Direito, os alunos fazem vários estágios obrigatórios durante o curso, isso faz com que consigam colocar em prática a teoria com mais clareza e objetividade..”

Egresso 2: “Talvez a questão não seja a duração do estágio, mas sim a abordagem adotada no ensino de teorias pedagógicas na universidade. As aulas quase sempre ficam muito na teoria e muitos professores usam as aulas como uma forma de influenciar alunos de graduação a adotar suas visões políticas, deixando de lado o "como dar aulas".

Egresso 3: “Não é suficiente, no meu curso há somente um estágio, com 60h de duração, no último semestre. Senti falta de mais estágios supervisionados no decorrer do curso, que englobassem outras áreas de ensino e não só o curso livre de idiomas.”

Egresso 4: “Não é suficiente, poderiam ter mais disciplinas com práticas durante o curso.”

Egresso 5: “Não. A teoria nos dá alunos perfeitos, mas a verdade é que a maioria dos alunos está desestimulado a aprender de modo geral, imagine um idioma novo.”

A insuficiência de carga horária, a falta de integração entre teoria e prática, a pouca prática ao longo do curso, permeiam as falas dos nossos sujeitos. Essas falas corroboram a ideia de que o “estágio é teoria e é prática” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 41). O estágio, enquanto prática, associa-se ao conceito de ação e implica atividades pedagógicas desenvolvidas por sujeitos em formação profissional. O visão de teoria se dá pela viabilização da aproximação com a sala de aula, com a escola, com os sistemas de ensino, no sentido de

fundamentar e instrumentalizar a prática docente. Desse modo, as autoras propõem uma organização sistemática do estágio em termos de planejamento, execução e avaliação, elegendo a pesquisa como uma opção para a realização do estágio e como “uma estratégia, um método de formação do futuro professor” (PIMENTA e LIMA, Id, p. 46).

Quanto ao espaço para a prática pedagógica, questionamos se os respondentes acreditam que possa haver mais espaço para a prática pedagógica e profissional dentro do curso. Todas as respostas foram positivas, mas somente três comentaram a opinião:

Egresso 1: “Sim, vários cursos têm estágios curriculares no decorrer do curso. Acredito que a formação de professores também deveriam seguir essa tendência.”

Egresso 2: “Sim, mas não saindo do horário das aulas, pois como aconteceu em meu caso, trabalhando o dia todo e sem muitas possibilidades de se afastar do trabalho, não foi possível. Me dedicar a outras atividades.”

Egresso 3: “Sim. Há todo o potencial para que isso ocorra. Hoje, como coordenadora pedagógica, vejo que a maior parte dos professores saem dos cursos sem saber o que fazer em sala de aula e qual é o seu papel. Acredito que se houvesse mais pratica, teríamos melhores possibilidades de profissionais mais preparados e habilitados para desempenhar o seu papel com excelência.”

Mais uma vez há a indicação de que os egressos acreditam que o curso deveria ofertar mais disciplinas de prática ao longo do curso. A fala do Egresso 1 nos demonstra que por mais que as diretrizes preconizem um mínimo de 400 horas de prática como componente curricular, a realidade para os alunos é que ela não é evidente durante o curso. O Egresso 2 aponta a necessidade de manter a prática durante o horário de oferta do curso, para que o aluno-professor possa se dedicar às atividades desenvolvidas. Por sua vez, o Egresso 3 aponta que a prática, quanto mais trabalhada melhor preparará o docente para exercer sua profissão com excelência.

Por fim, a última pergunta enviada aos sujeitos da pesquisa versa sobre o que o egresso considera importante em relação ao currículo da sua formação docente. Recebemos três comentários:

Egresso 1: “Acredito que algumas matérias, tais como literaturas e latim, se não banidas, poderiam ter seu papel na formação do professor de língua inglesa repensados. Como graduado pela UnB, tenho a sensação de que a maior parte dos 4 anos que passei na instituição não foram realmente relevantes para o que estou fazendo agora.”

Egresso 2: “Poderia ser dado mais espaço para disciplinas práticas e de métodos de ensino.”

Egresso 3: “Como foi dupla habilitação, tudo foi muito fragmentado.”

O Egresso 1 tem a visão que pode ser considerada radical, de que algumas disciplinas de literatura e de língua latina poderiam ser abolidas ou ao menos ter seu papel dentro do curso repensados. Acreditamos que o latim deva ser mantido nos currículos, é necessário que um professor de línguas tenha conhecimentos da formação e morfologia das palavras, onde o latim é grande provedor, muitas palavras “importadas” que remontam do latim: em informática usa-se o verbo *deletar*, do inglês *to delete*, que por sua vez em latim é o verbo *deleo*, que significa destruir. Portanto, aprender ou não o latim não seria a questão, ele já está conosco. Como já explicitado anteriormente, o conhecimento linguístico e literário deve ser preconizado na formação docente como descrito no Parecer CNE/CES 492/2001:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001, p.31) (grifo no original)

O Egresso 2 nos aponta que as disciplinas de prática e métodos de ensino deveriam ter mais espaço no curso, e ele tem razão visto que o Parecer CNE/CES 492/2001 preconiza que :

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.
O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. (BRASIL, PARECER CNE/CES 492/2001, p.31) (grifo no original).

O Egresso 3 apontou que sua graduação foi uma dupla habilitação. No entanto o Parecer CNE/CES 83/2007 esclarece que mesmo o curso de letras tendo sua habilitação duplicada, este deve seguir as mesmas carga horárias que a legislação recomenda para as licenciaturas simples: mínimo de 2.800 horas para integralização do curso, onde no mínimo 300 horas são reservadas ao estágio supervisionado. O Parecer também nos informa que as instituições tem autonomia para criar cursos, realizar alterações no Projeto Político Pedagógico.

Das falas dos Egressos 2 e 3, podemos perceber a preocupação com divisão das disciplinas de prática e metodologia de ensino. E eles não estão enganados quanto a necessidade de maior espaço a essas áreas. Paiva (2003) aponta que a tentativa de se dividir a didática em geral e específica divide o indivisível, como se não houve conexão entre o estudo de métodos e técnicas, e o planejamento e a avaliação, sem haver uma problematização da

língua, sobre o que é língua, o que é língua estrangeira e como se aprende ou adquire essa língua. Disciplinas do campo da sociologia e da psicologia, por vezes, acabam por desconhecer as especificidades do aprendiz de LE e do contexto histórico-social em que essa língua se insere.

Com todos os apontamentos e análises elencadas, percebemos que a contradição, enquanto categoria de fundamental da dialética, se faz presente. Compreendemos que a contradição garante que a pesquisa busque a relação constante entre posições contrárias, para que desse contato a superação aconteça. Partimos do pressuposto que a dialética parte do movimento e da mudança, visto que nada existe em permanência, e toda realidade é passível de superação.

Essa superação é o esperado em nossa pesquisa, buscamos a mudança, o ponto de desenvolvimento que resulte em um currículo de formação dos professores de língua inglesa que articule a teoria e a prática de modo mais próximo, onde o estágio seja elemento integrador e formador do futuro docente.

7. CONCLUSÃO: POR UM CURRÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO

Entendemos a relevância do tema aqui tratado nossa pesquisa não foi intencionada a esgotar o assunto, mas ampliá-lo e refleti-lo a partir da realidade delineada pelo objetivo central: qual tem sido o espaço do estágio supervisionado no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) do curso de licenciatura em língua inglesa?

Buscamos responder ao questionamento central através de três perguntas secundárias: Os currículos dos cursos de graduação em licenciatura em Língua Inglesa e o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) tem contemplado a relação teoria-prática? Os currículos dos cursos de graduação em licenciatura em Língua Inglesa tem espaço para outros campos curriculares que contemplem a articulação entre teoria e prática? Qual a contribuição e importância do Estágio curricular Supervisionado no curso de Letras Inglês, na formação docente?

Em relação à primeira pergunta: “O currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de graduação em licenciatura em Língua Inglesa tem contemplado a relação teoria-prática?”, utilizamos como ações metodológica a construção do referencial teórico por meio e leituras críticas de autores da área curricular como: Sacristán (2000), Silva (2011), Apple (2001), Young (1971), Freire (2003); também realizamos a análise de documentos relativos à formação do docente de línguas: LDB/96, Parecer CNE/CP 9/2001, Resoluções CNE/CP 01/2002 e 2/2002, bem como três currículos de cursos de Letras – Inglês ofertados no Distrito Federal. Percebemos que os currículos tem a relação teoria-prática restrita às disciplinas de estágio supervisionado.

As análises foram baseadas sob a orientação do método materialista histórico-dialético (MARX, 1998, 1998b; FRIGOTTO, 2000) com abordagem qualitativa (MINAYO, 2010; GODOY, 1995; TRIVIÑOS, 2011; NETTO, 2009). A aplicação de questionários foi o instrumento utilizado para coleta de dados junto a egresso do curso de licenciatura em língua inglesa. Tal aplicação foi *online*, agilizando a compilação e análise dos dados.

Compreendemos que o estudo do fenômeno tem por base as várias relações que o determinam, trata-se do esforço para apreender o objeto em estudo em sua totalidade. Acreditamos que tudo muda e está em constante movimento, assim, nosso estudo não objetiva encerrar a discussão a cerca da relação teoria-prática e do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Língua Inglesa, mas lançar nosso olhar acerca do tema e suscitar reflexões.

Através das respostas dos questionários e análise dos currículos dos cursos selecionados, respondemos à segunda pergunta secundária da pesquisa: “os currículos dos cursos de graduação em licenciatura em Língua Inglesa tem espaço para outros campos curriculares que contemplem a articulação entre teoria e prática?”. Percebemos que a integração da teoria com a prática somente ocorre durante a realização do Estágio Supervisionado. Os entrevistados apontaram que a prática de ensino e as disciplinas de metodologia de ensino necessitam de mais espaço no decorrer do curso. Ressaltamos que o Estágio Supervisionado, conforme preconiza os documentos legais deve corresponder no mínimo a 400 horas do total de 2500 horas mínimas para a integralização do currículo. Os egressos apontaram a realização de estágios extracurriculares, que “ajudou a aperfeiçoar antes do fim da graduação, seja no quesito conteúdo ou didática.” ou ainda que “ajudou-me a ter didática, preparar aula e escolher meu campo de atuação.” Os apontamentos nos mostram que há a necessidade de uma maior integração da teoria com a prática na formação do docente de Língua Inglesa.

Uma análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período compreendido entre os anos de 2002 e 2014. Elegemos o ano de 2002 visto que esse ano se deu a publicação do Parecer CNE/CP 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Foram encontradas onze pesquisas, sendo quatro apresentando como objeto/tema/eixo central “Estágio Supervisionado” e “Língua Inglesa”. Não nos ativemos em selecionar somente trabalhos realizados em Faculdades ou Departamento de Educação, visto que a Linguística Aplicada também em interesse nos tópicos abordados.

No tocante à última questão “Qual a contribuição e importância do Estágio curricular Supervisionado no curso de Letras Inglês na formação docente?” os respondentes do nosso questionário nos apontaram a realidade da sala de aula é muito maior que aquela vivida por um período restrito vivido durante o estágio supervisionado, a teoria nos dá alunos “perfeitos”, o campo não reflete a realidade das escolas regulares e cursos livre de idiomas, por exemplo. No entanto confirmam que o estágio supervisionado “ensina a dinâmica de uma escola e sala de aula” ou que “é extremamente importante para o professor entender a rotina de sala de aula, preparação de aula e a importância do seu papel em sala de aula.” ou ainda que “contribuiu no sentido de ensinar a ser professora, colocar em prática o que aprendi no curso.” Percebemos que a preocupação dos egressos em relação ao estágio supervisionado é fortemente conectada com preparação para o trabalho após a graduação, entendemos essa

preocupação com o futuro trabalho como um ponto positivo, que pode levar a uma excelência no ensino.

Por fim, a análise dos documentos e dados confirmou nossa tese de que é necessário haver mais integração entre a teoria e a prática na formação docente, em especial do professor de Língua Inglesa. Também compreendemos que o estágio supervisionado é fundamental para a prática, mas seu espaço dentro do curso ainda é limitado.

Nossa pesquisa encontrou entraves quanto a liberação, por parte das instituições de ensino, em liberar dados e contatos de seus egressos. No entanto os sujeitos selecionado se mostraram muito receptivos, o que foi essencial para o sucesso da pesquisa, onde a intenção não é encerrar o estudo do tema, mas suscitar reflexões e debates, que podem acarretar mudanças no currículo prescrito dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa.

Ousamos sugerir que sejam ofertados mais Estágios Supervisionados no decorrer do curso, bem como, a oferta de disciplinas onde os alunos possam vivenciar as rotinas e práticas escolares. Conforme as diretrizes e resoluções concernentes à área, o Estágio Supervisionado deve ser ofertado a partir da metade dos cursos, e totalizar 400 horas. Sugerimos que essas horas de Estágio Supervisionado sejam divididas entre: Estágio Supervisionado para a Educação Básica, Estágio Supervisionado para o Ensino Médio, Estágio Supervisionado para o Ensino de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado em Cursos Livres, desse modo abarcando todas as possibilidades de atuação do docente de língua inglesa. As universidades, por sua vez, poderiam realizar parcerias com escolas regulares e cursos livres de idiomas para que o aluno pudesse ter a vivência das realidades de ensino que o curso de Língua Inglesa tem possibilita aos seus egressos.

A dinâmica da pesquisa dialética, a partir de Karl Marx, que preconiza a anterioridade da matéria em detrimento da consciência, nos lembra também que seu método de pesquisa está ligado a um projeto revolucionário de sociedade, é relevante destacar, que segundo Netto (2009) Marx não deixou uma lógica metodológica apenas, mas a lógica do Capital. Apesar disto, o contexto atual da educação brasileira não nos permite constatar a materialização desse projeto revolucionário, entretanto ele existe na utopia de seus intelectuais, entre os quais nos debruçamos sobre seus estudos por compreender que a transformação da matéria, em forma de síntese, como propunha o próprio Karl Marx ocorre pela apreensão das múltiplas determinações que o objeto de pesquisa possa apresentar e pelo próprio acúmulo de estudos na área. Não nos esqueçamos também que mesmo, em ciência, qualquer teoria e método, como nos alerta Minayo (1994) apresenta falhas e lacunas.

Compreendemos que uma análise crítica das inovações nos currículos e nos cursos de formação docente Gatti e Barreto (2009) apontam que as propostas de inovação esbarram na representação tradicional e nos interesses instituídos, o que dificulta que a formação seja pensada de maneira integrada e com novas bases. A implementação de novos formatos que levariam a avanços qualitativos também acabam sendo dificultados.

Borges, Aquino e Puentes (2011, p.109) afirmam que a história da formação docente no Brasil, “[...] explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.” No histórico apresentado, percebemos que as sucessivas mudanças, que no entanto, ainda não estabeleceram um padrão de preparação docente que seja consistente para a resolução dos problemas que a educação brasileira enfrenta.

Acreditamos que a prática de ensino é importante para a sólida formação docente e que tal prática deva ter uma forte conexão com a teoria apreendida no decorrer do curso. O estágio supervisionado docente nos moldes apresentados nos currículos aqui analisados ocupa um lugar periférico na formação do docente de língua inglesa.

Esta foi nossa tentativa em vislumbrar as várias faces do currículo de formação do curso de letras, a partir da concretude que o constitui (documentos, instituições, contextos e sujeitos) e ao mesmo tempo buscar a dinâmica que as teorias utilizadas na área curricular e de formação docente, a partir da categoria central de análise, a contradição, para encontrar as primeiras respostas de uma síntese objetiva, mas situada num momento histórico, que apresenta as contradições comuns a qualquer época.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. R. e RESENDE, M. R. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica.** *In: Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010
- APPLE, M. **Política cultural e educação.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **Formação Docente: as possibilidades de aprendizagem no contexto real.** *In: X Simpósio de Produção Científica da UESPI.* Teresina: EDUESPI, 2010.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura.** parte 3 da 5. ed. da obra **A cultura brasileira.** São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.
- BATISTA, H. M. de A. , GURGEL, C. R. e SOARES, L. de A. Soares. **A prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção.** UFPI, 2006. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PDF> Acesso em: 04 Abril 2014
- BOBBITT, F. **The Curriculum.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, L.F.F. **Um currículo para a formação de professores.** *In: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes (orgs). A escola mudou que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- _____. **Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e atuação profissional”.** *In: KASSAR, Mônica de C. M; SILVA, F. de C. T. (Orgs.). Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- BORGES, M.C., AQUINO, O.F., PUENTES, R.V. **Formação de professores no Brasil: história, política e perspectivas.** *In: Revista HISTEDBR Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.*
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 21 Dezembro 2014
- _____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2011: Relatório Síntese – Letras.** INEP: 2012
- _____. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 Dezembro 2014
- _____. **Constituição política do Império do Brasil,** de 2 de março de 1824. Constituição política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro II em 25 de março de 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 30 Maio 2015

_____. **Parecer CFE N° 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 17 Janeiro 2015

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 10 Fevereiro 2015

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 10 Fevereiro 2015

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 08 de maio de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 27 Dezembro 2014

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 27 Dezembro 2014

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Recomenda a aprovação das propostas diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 10 Março 2015

_____. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 08 Abril 2015.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm> Acesso em 06 de Abril 2015.

_____. **Lei n.º 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 08 Fevereiro 2015.

BRITTES, L.R. e FERREIRA, L. S. **O “entrecruzamento cultural” e as políticas públicas na escola: uma abordagem sobre o trabalho dos professores numa perspectiva discursiva**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

CAMARGO, A. M. de A. e MORAES, R. B. de. **Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro (1808-1822)**. São Paulo: Edusp/Kosmos, 1993, v. 2.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** *In*: LEFFA, V. J. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DÓRIA, E. **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. 1997

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *In*: Caderno de Pesquisa n. 115, março/2002.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2012.

FIALHO, B. **Um Grande Problema Nacional: estudos sobre o ensino secundário**. São Paulo: Irmãos Pongetti, 1937.

FIALHO, D. da S. e FIDELES, L.L. **As primeiras Faculdades de Letras no Brasil**. *In*: **HELB – História do ensino de línguas no Brasil**. v. 2 janeiro/2008.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador da teoria prática**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. *In*: FAZENDA, I. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, R. I. e MOREIRA, A. F. B. (org) **Currículo na contemporaneidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *In*: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**: UNESCO, 2009.

GUEDES, S.T.R e SCHELBAUER, A. R. **Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática da formação de professores no Brasil do XIX**. *In*: **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 227-245, mai. 2010.

GOMES, N. L. **Currículo e Diversidade**. *In*: **Indagações sobre o Currículo**. Brasil, MEC, SECAD, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *In*: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35 n. 2 Mar/Abr 1995.

GOODSON, I. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto:Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo: teoria e prática**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL (HELB). **Linha do tempo sobre o ensino de línguas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhado/index.php>> Acesso em 19 Abril 2014

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

JÚNIOR, M. A. de O. e SILVA, A. L. **Novas tecnologias na sala de aula**. In: ECCOM, v. 1 n. 1 p.83-90, jan/jun, 2010.

KLIEBARD, H. M. **Burocracia e teoria do currículo**. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n. 2, pp. 5-22, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>> Acesso em 09 Maio 2015.

_____. **Os princípios de Tyler**. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n. 2, pp. 23-35, Jul/Dez 2011b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>> Acesso em 09 Maio 2015.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integrada**. In: PICONEZ, S.B.C. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

LEFFA, V. J. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor pré--serviço através de uma prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

_____. e PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol. 20, n. 68, pp. 239-277. ISSN 0101-7330.

MAIA, S. F., e MENDES, B. M. M. **A formação do professor de inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior**. Universidade Federal do Piauí, 2009. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf> Acesso em 05 Maio 2013.

MARCONI, M. A e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5ed, 2003.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

_____. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2ed, 1998b.

MELLO, G.N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva. v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10 Maio 2015.

MENDES, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NETO, C. O. **Trabalho de campo como descoberta e criação**. In: Minayo, S. C. M. (Orgs.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade (51-66). Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

NETTO, J.P. **Introdução ao método na teoria social**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2006. 182 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi/db2www/PGRo490.d2w/input?linPrg=pt>> Acesso: em 30 de nov. 2014.

NÓVOA, A. (Org.) **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote. 1992.

OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

PACHECO, J. A. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. In: Revista Portuguesa de Educação. p.49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>> Acesso em: 10 Maio 2015

PAIVA, V. L. M. **O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras**. In: TOMICH, L. M. B. et al. (orgs.) A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

_____. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do 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, p. 53-84, 2003.

- PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação.** Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PORTUGAL. **Alvará de 28 de junho de 1759.** Disponível em <<http://www.iuslusitaniai.fcsh.unl.pt>> Acesso em: 30 Maio 2015.
- REGISTRO, E.S.R. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente : um estudo de caso em um curso de Formação Inicial.** 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio.** 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, PB.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo: reflexão sobre a prática.** 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: Concepções e Práticas de uma Política em Construção.** (tese de doutorado). UFPE, Recife, 2010.
- SAVIANI, D. **O nó no ensino de 2º grau.** Bimestre. São Paulo: MEC/INEP CENAFOR, n. 1 out. 1986
- _____. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** *In:* Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez. 2010; pp.4-17
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós - Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- _____. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Linhas Críticas.FE/UnB. Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr., 2011b.

SILVA, P. R. B. S. **A Prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TANURI, L. M.. **História da formação de professores.** *In:* Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago, 2000, p. 61-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre, Editora Globo, 1975.

VEIGA, I.P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

YOUNG, M. F. D. **An approach to the study of curricula as socially organized knowledge.** *In:* _____ . (Ed.) Knowledge and control: new directions for the sociology of education. Londres: Collier; Macmillan Publishers, 1971. p. 19-46.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996.
- Diretrizes e Bases para o Ensino Superior e Diretrizes e Bases para o Curso de Letras.
- Currículos dos cursos de língua inglesa selecionados para análise.

Questionamentos:

- Há nos cursos pesquisados outros campos curriculares/disciplinas que promovam a articulação entre teoria e prática, além da disciplina de estágio supervisionado?
- Como está explicitada a relação teoria-prática nos currículos analisados?
- Qual o lugar do estágio supervisionado no currículo analisado?

APÊNDICE B: TERMO DE PARTICIPAÇÃO E QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS

Você está sendo convidado (a) a participar de um projeto de pesquisa que tem como objetivo analisar o lugar do Estágio Supervisionado na formação do docente de Língua Inglesa. Este projeto consiste na pesquisa de campo de minha dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

A participação de será realizada mediante o termo de aceite da pesquisa e o preenchimento do questionário (link <http://www.surveio.com/survey/d/G7D2Q1J9W4A8K7Y8R>), que visa coleta de informações o egresso do curso. Todos os dados serão utilizados de forma estritamente confidencial, portanto não é necessário identificar-se. Caso tenha alguma questão em dúvida, por favor, entre em contato comigo ou com a professora orientadora Livia Freitas Fonseca Borges, conforme telefone e endereços eletrônicos disponíveis abaixo.

O questionário levará aproximadamente 15 minutos para ser preenchido.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração com a pesquisa.

ÍVINA NATALINO DO CARMO

Mestranda em Educação

E-mail: ivina_nc@hotmail.com

ivinatalino@gmail.com

Telefone: (61) 9105-2795

LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES

Professora Orientadora

E-mail: liviaborges@fe.unb.br

Questionário

- Indique o ano de graduação em Licenciatura de Língua Inglesa:

- A graduação foi obtida em instituição de ensino:

() Pública

() Privada

- Formação acadêmica complementar:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área: _____

- Há quanto tempo atua na área educacional como docente?

() até 2 anos () entre 2 e 5 anos () entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos () mais de 15 anos

- Durante a licenciatura, você cursou disciplinas relacionadas à formação docente e metodologia de ensino?

() Sim () Não

Qual (is)?

- Além das disciplinas obrigatórias da área de metodologia de ensino, cursou alguma optativa?

() Sim () Não

Qual (is)?

- Realizou estágios extracurriculares na área docente antes do Estágio Supervisionado?

() Sim () Não

Qual (is)?

- Em caso de realização de estágio extracurricular, este foi realizado em escola de nível básico ou curso livre de idiomas?

() Nível básico () Curso livre de idiomas

Comente quais níveis, duração e atividades exercidas.

- Em caso afirmativo, qual a contribuição que ele teve na sua formação docente?

- Você percebe a importância e contribuição do estágio curricular supervisionado (obrigatório) para sua prática pedagógica?

Comente

- Durante o estágio supervisionado, você teve acompanhamento/supervisão de professores?

() Sim () Não

Comente

- Em sua opinião, o Estágio Supervisionado ofertado pelo curso de Letras Inglês é suficiente para a integração da teoria à prática em sala de aula?

Comente

- Você acredita que poderia haver mais espaço para a prática pedagógica e profissional dentro do curso?

() Sim () Não

Comente

- Gostaria de acrescentar algum (ns) aspecto (s) que considera importante em relação ao currículo da sua formação docente?

Comente
