

MESTRADO

CLARA CORRÊA DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR
PROFESSORES DE CURSO DE LETRAS QUE ATUAM NA
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

**Rio de Janeiro
2015**



Estácio

*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9742*

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CLARA CORRÊA DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR
PROFESSORES DE CURSO DE LETRAS QUE ATUAM NA LICENCIATURA EM
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Helenice Maia

Rio de Janeiro

2015



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES
DE CURSO DE LETRAS QUE ATUAM NA LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

elaborada por

CLARA CORREA DA COSTA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 17 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Helenice Maia Gonçalves

Presidente

Universidade Estácio de Sá

Prof^a Dr^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Universidade Estácio de Sá

Prof^a Dr^a Heloisa Gonçalves Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha mãe, que sempre me incentivou e esteve fielmente ao meu lado em todos os momentos da minha vida. A ela eu dedico mais esta conquista, pela qual ela também é responsável.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo e protetor, que transforma os meus sonhos em realidade.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Helenice Maia, minha fonte de inspiração, exemplo de sabedoria e competência, aquela me fez ver que eu sou capaz.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que tiveram papel fundamental ao longo desta caminhada.

Às professoras Heloisa Barbosa e Stella Pedrosa, que, gentilmente, aceitaram o convite para fazer parte da banca de minha defesa.

À secretaria de Pós-Graduação pelo atendimento sempre tão atencioso.

Aos professores dos Cursos de Letras das universidades em que a pesquisa foi realizada, que, gentilmente, se disponibilizaram a participar da pesquisa.

À minha mãe Rosângela, minha maior impulsionadora, responsável por todas as minhas conquistas.

À minha irmã Amanda, minha parceira, amiga de todas as horas, aquela que está sempre pronta para me ajudar.

Ao meu irmão Vítor, que, com sua tranquilidade particular, incansavelmente, intercede a Deus por minhas vitórias.

Ao meu marido Victor, meu companheiro, aquele que, com paciência e sabedoria, me dá o suporte que eu preciso para ir além.

Aos meus avós Adalto e Rosa, aqueles que, com amor de pai e mãe, sempre vibraram com minhas conquistas.

Aos amigos que fiz ao longo desta trajetória no Mestrado em Educação, que me apoiaram nos momentos em que eu precisei e comemoraram comigo as minhas vitórias.

Quanto mais nos encantamos com o que fazemos, mais cores e brilhos colocamos no que temos a fazer e, assim, encantamos a vida, as pessoas e tornamos o mundo um pouco melhor.

José Carlos Serrano Freire, 2006.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo buscar indícios de representações sociais de professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa a respeito de formação pedagógica. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, baseando-se na abordagem processual, em que se busca identificar as representações sociais por meio de seus processos formadores: objetivação e ancoragem. Essa abordagem traz à tona elementos que possibilitam compreender como o funcionamento do sistema cognitivo dos envolvidos interfere nas interações que mantém como os outros e em suas práticas sociais e como estas interferem na elaboração cognitiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como lócus de investigação quatro universidades do Rio de Janeiro, sendo duas públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares, tendo sido definidos como sujeitos 30 professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa dessas universidades. Foram utilizadas como técnicas de investigação análise documental, em que foram analisados os documentos que regulam o ensino, especificamente, a LDBEN e as DCN, os currículos dos cursos e entrevistas conversacionais com os professores, acerca do atual modelo de formação dos Cursos de Letras. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Desta análise foi possível identificar que, embora os professores reconheçam a necessidade de oferecer aos alunos de Curso de Letras uma formação inicial que articule conteúdos específicos e conteúdos relativos à formação pedagógica, ainda há diversos fatores que dificultam sua efetivação, tais como o apego à “tradição”, identificada em suas falas como defesa da permanência do modelo de formação conhecido como “3+1”, e a disputa entre os Departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade da formação pedagógica. Observou-se que a experiência profissional contribui para a promoção dessa articulação, mesmo que esta ainda não esteja formalizada nos currículos dos cursos, mas está expressa na prática docente. Foi apontada pelos professores participantes como um elemento dificultador para a efetivação desta articulação a indisponibilidade dos alunos para a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos que não estão de acordo com seus interesses ou que não consideram muito necessários para seu exercício profissional futuro, o que não deixa de ser preocupante, uma vez que se preparam para o exercício da docência. Pode-se dizer que nos quatro cursos analisados foi identificada a simultaneidade de dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos e do pedagógico-didático, com mais peso para o primeiro, o que ratifica a persistência do modelo “3+1” registrada na fala dos professores. Quanto à representação social de formação pedagógica, esta pesquisa ratifica resultados de outros estudos, evidenciando que, diretamente relacionada à persistência deste modelo, os professores de licenciaturas ainda a desvalorizam e a colocam em um segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Pedagógica; Curso de Letras; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study aimed to look for indications of social representations of teachers who work in the Bachelor of Arts major in English language about teacher training. It was based on the Social Representation Theory, developed by Serge Moscovici, based on the process approach, which seeks to identify the social representations through their formative processes: objectification and anchoring. This approach brings out elements that make it possible to understand how the functioning of the cognitive system of the involved people interferes in the interactions they keep with one another and in their social practices and how they interfere in the cognitive development. The research, qualitative approach, had as the locus of research four universities of Rio de Janeiro, two public (federal and state) and two private, having been defined as subjects 30 teachers who work in the Bachelor of Arts with specialization in English language of these universities. There were used as investigative techniques document analysis, which examined documents such as *LDBEN*, *DCN*, and the curriculum of the courses, as well as conversational interviews with teachers, about the current training model of the course. The collected material was treated based on content analysis suggested by Laurence Bardin. From this analysis we can identify that, although teachers recognize the need to provide the students initial training that articulates specific content and content related to teacher training, there are still several factors that hinder its effectiveness, such as the "tradition", identified in their speech as a defense of the permanence of the training model known as "3 + 1", and the dispute between the Departments of Arts and Education from the responsibility of teacher training. It was observed that the experience contributes to this articulation, even if it is not formalized in the curricula of the courses, but expressed in teaching practice. It was appointed by the participating teachers as a complicating factor in the realization of this joint unavailability of students to appropriate didactic and pedagogical knowledge that are not according to their interests or who do not consider much necessary for their future professional practice, what is worrisome, as they are being prepared for the exercise of teaching. It can be said that in the four courses examined it was identified the simultaneity of two training models: the cultural-cognitive and pedagogical-didactic content, with more emphasis on the first, which confirms the persistence of the model "3 + 1", present in the speech of the teachers. As for the social representation of pedagogical training, this research confirms results of other studies showing that directly related to the persistence of this model, the degrees of teachers still devalue and neglect it, justifying such behavior either by the fragmentation of base training in two distinct blocks, sometimes by the lack of interest of the students.

Keywords: Social Representations; Teacher Training; Language Graduation; English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS	20
3 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	29
4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
4.1 – Local	39
4.1.1 – A universidade Pública Federal	40
4.1.2 – A Universidade Pública Estadual	41
4.1.3 – A Universidade Particular	44
4.1.4 – A Universidade Particular Empreendedora	45
4.1.5 – Síntese	46
4.2 – Sujeitos	47
4.3 – Técnicas de coleta de dados	47
4.3.1 – Análise de documentos	47
4.3.2 – Entrevistas	48
4.4 – Técnica de análise de dados	49
5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
5.1 – Análise de documentos	52
5.1.1 – Proposta curricular da U1	53
5.1.2 – Proposta curricular da U2	55
5.1.3 – Proposta curricular da U3	57
5.1.4 – Proposta curricular da U4	59
5.1.5 – Análise dos currículos	61
5.2 – Perfil dos sujeitos	63
5.2.1 – Professores da U1	63
5.2.2 – Professores da U2	64
5.2.3 – Professores da U3	65
5.2.4 – Professores da U4	66
5.2.5 – Análise do perfil dos professores	67
5.3 – Dilemas	67
5.3.1 – Análise do Dilema 1: Modelos de formação	68
5.3.1.1 – Categoria 1: Persistência do modelo “3+1”	68
5.3.1.1.1 – Tradição	68
5.3.1.1.2 – Disputa	70
5.3.1.2 – Categoria 2: Modificação do modelo “3+1”	72
5.3.1.2.1 – Currículo	72
5.3.1.2.2 – Articulação teoria e prática	79
5.3.1.2.3 – Experiência profissional	86
5.3.1.2.4 – Aprendizagem	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica é uma temática que vem sendo amplamente discutida pela comunidade científica a partir da década de 1980. Inicialmente, no cenário internacional, emergem as discussões sobre o pensamento crítico, incentivando as investigações para a superação da dicotomia entre teoria e prática no âmbito educacional. O ensino passa a ser visto como uma atividade reflexiva e o professor, como um profissional reflexivo em contínua formação. A prática crítico-reflexiva é apresentada como uma possibilidade de superação dos modelos tradicionais, levando os professores a produzirem conhecimento a partir da análise das ações adotadas em sala de aula (SCHÖN, 1983). Tal como propõe Schön, a prática crítico-reflexiva não se constrói por mera acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas, cujos saberes se consolidam pela troca de experiências.

No contexto brasileiro, o debate toma fôlego a partir dos anos 1990, promovendo maior aprofundamento nos estudos. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, pensando a formação numa abordagem que não é apenas acadêmica, mas também engloba o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem surge em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Ele acrescenta, ainda, que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (NÓVOA, 1995, p. 19).

Historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores têm sido priorizados em detrimento daqueles da formação pedagógica (cf. SCHEIBE, 1983, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SCHEIBE; DURLI, 2011). Essa negligência tem sua origem nos anos 1930, quando surgiram no Brasil os primeiros cursos de licenciatura para a formação de professores para atuarem no que, atualmente, chamamos de ensino fundamental e médio. Nesses cursos, foi implantado um modelo que ficou conhecido como "3+1", no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, possibilitando a formação de bacharel. Depois desse período, acrescentava-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura. As instituições, que, até então, formavam apenas bacharéis, tomaram esse modelo como base para a implantação dos cursos de licenciatura, o que Scheibe (1983, p. 32)

considera ser um “mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério”.

Embora novas discussões acerca do assunto tenham ocorrido desde a sua origem, salvo alguns esforços esparsos, os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas em seu modelo. Ainda hoje, há pouca ou nenhuma articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico. Além disso, o contato com a prática de sala de aula permanece ocorrendo, majoritariamente, nos últimos anos da formação, sendo esta experiência predominantemente dissociada das teorias apresentadas ao longo dos primeiros anos do curso (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009).

Autores como Candau (1987), Gatti (1997) e Freitas (1999) já apontavam, há mais de uma década, uma grande valorização do bacharelado por relacionar-se com a formação do pesquisador em detrimento da licenciatura, por estar vinculada à sua formação para o exercício da docência. Também sinalizavam a desintegração entre a licenciatura e a realidade onde o licenciando atuaria. Tais aspectos refletem claramente a desarticulação entre formação e prática que perpetua até os dias de hoje.

Cabe ressaltar que a dicotomia entre o conhecimento da disciplina a ser lecionada e a formação pedagógica não ocorre apenas no Brasil. Shulman (1986) observou que a organização de programas de formação de professores com ênfase no conhecimento da disciplina pelo professor ou na formação pedagógica ocorria em função de esses aspectos serem tratados de forma excludente nas pesquisas. Como uma tentativa de superação deste panorama, o pesquisador construiu o modelo de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluindo a compreensão do que significa ensinar determinado conteúdo de uma disciplina, bem como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. No entanto, parece que essa dicotomia ainda não foi superada.

Diante dessa situação, diversos estudos apontam a necessidade de se estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, o que foi amplamente explorado a partir da década de 1980. Segundo Nóvoa (2009), essa perspectiva fornece aos professores os meios para fortalecimento do pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de formação participada com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A esse respeito, Dutra (2000, p. 41), em pesquisa sobre a prática reflexiva, desenvolvida com professores em formação, afirma que, a partir da experiência da reflexão, “as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva”.

Desde o início dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, fazendo com que o movimento teórico de compreensão do trabalho docente, proposto por Schön (1983), fosse confundido com a reflexão como uma característica própria do ser humano. As reformas apresentadas pelo autor propunham que a formação docente não mais ocorresse nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação, ficando por último a prática do estágio, em que os alunos aplicariam os conhecimentos técnico-profissionais. Deveriam ser valorizadas a experiência e a reflexão na experiência.

Essas propostas apresentadas por estudiosos americanos chegaram ao Brasil e foram interpretadas, por muitos educadores, de maneira equivocada. Pimenta (2002, p. 3) faz uma crítica à apropriação generalizada da perspectiva de reflexão nas reformas educacionais. Segundo a autora, há grande preocupação em apenas permanecer no nível do discurso, constituindo um modismo na educação, uma vez que “não está sustentada na análise das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação”.

É possível que a apreensão equivocada do que seria um professor crítico-reflexivo e, conseqüentemente, a implementação dessa proposta feita de forma generalizada, buscando atender a um modismo, tenham contribuído, dentre outros fatores, para que a formação persistisse no modelo “3+1” por tanto tempo.

Com relação a esse problema, que se arrasta por décadas, percebe-se, na literatura sobre formação pedagógica, duas posições distintas. Uma está vinculada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca constituir uma base comum de formação para todas as licenciaturas do País, contemplando as dimensões epistemológica, profissional, humana e política como forma de organizar essa área de profissionalização e superar a dicotomia entre teoria e prática. Entre os representantes dessa posição, destacam-se Leda Scheibe, Márcia Ângela Aguiar e Helena de Freitas. A outra posição propõe uma ampla reflexão sobre o processo educacional, com base em uma formação teórica, científica e técnica, com enfoque na pesquisa pedagógica. Seus principais representantes são José Carlos Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta.

Acreditamos que a proposta da ANFOPE esteja mais próxima de atender as necessidades da formação de professores, pois apresenta a preocupação de explicitar, em uma base nacional comum, os componentes curriculares de formação pedagógica que devem ser desenvolvidos juntamente aos componentes de formação específica em todos os cursos de

formação docente. Os representantes dessa associação consideram que, dessa forma, será possível melhorar a atuação do professor por meio do aprofundamento das diversas áreas do conhecimento que compõem o programa dos cursos.

Nesse sentido, Scheibe (2008) afirma caber às universidades integrar diferentes áreas, unidades e instâncias visando superar efetivamente o modelo tradicional, presente nas estruturas curriculares e institucionais. Destaca, também, a necessidade de estabelecer programas de avaliação e supervisão das licenciaturas para que atendam tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica.

Em pesquisa sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) afirma que há uma grande preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas com a finalidade de contextualizar os desafios do trabalho docente, o que propicia uma prática consciente do professor. Entretanto, o oferecimento dessas teorias dissociadas da prática é insuficiente para as atividades de ensino.

Esta realidade afeta, de maneira significativa, os alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, cujo ensino em escolas de ensino fundamental e médio vem sendo historicamente secundarizado em função de interesses, sobretudo, políticos e econômicos.

Em 1934, a constituição atribuiu à União a competência de traçar diretrizes para a educação nacional. Um projeto inicial de lei foi encaminhado à Câmara Federal em 1948. Nesse período, surgiram debates em que predominaram as discussões sobre a centralização e a descentralização da educação entre o grupo de educadores de corrente ideológica escolanovista e os de corrente tradicional (RIBEIRO; COSTA; ABDALLA, 2006).

Após longos 13 anos de discussões, foi aprovada a primeira LDBEN, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), dando grande importância aos cursos profissionalizantes em todos os graus e modalidades de ensino. Assim, a educação passou a ter como foco principal o desenvolvimento de competências técnicas visando à formação de profissionais para a indústria (FERRETI, 1997; DIAS, 2002; MAUÉS, 2003).

No artigo 35 da LDBEN, está estabelecida a obrigatoriedade de até cinco disciplinas em cada ciclo, ficando a língua estrangeira entre as disciplinas de caráter optativo, que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. No entanto, essas disciplinas não estão especificadas no texto legal, o que acabou por identificar as línguas estrangeiras como optativas e complementares, cabendo a estas um papel de “disciplinas secundárias” (CHAGAS, 1979).

Por conta dessa secundarização do idioma por parte da LDBEN, o ensino de línguas foi reduzido a menos de 2/3 do que vinha sendo desenvolvido até então. O Latim foi retirado

do currículo, o Francês teve sua carga horária reduzida e o Espanhol funcionou como uma alternativa. O Inglês, devido à demanda do mercado de trabalho, tornou-se a língua da escola, sendo mais valorizado em relação às demais. No entanto, por conta da redução de sua oferta na Educação Básica, as classes privilegiadas procuravam garantir a qualidade do ensino buscando cursos de idiomas, ficando os alunos das classes mais baixas às margens do pouco que era oferecido nas escolas (LEMOS, 2008).

Consideramos a falta de obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na Educação Básica, proposta pela LBDEN de 1961, um retrocesso para o desenvolvimento do País, tendo em vista que essa já era uma demanda da sociedade, que reconhecia a sua importância e necessidade diante da situação econômica e cultural em que o País se encontrava.

Durante a década de 1970, o País vivia um regime militar. Houve, nesse período, a urgência de se aprovar uma nova lei. Assim, foi aprovada em 1971 a Lei n. 5692 (BRASIL, 1971), com características de uma pedagogia tecnicista, priorizando o ensino para a qualificação profissional, manifestando as ideologias governamentais do regime da época (RIBEIRO; COSTA; ABDALLA, 2006).

Foi estabelecida, então, a redução de um ano de escolaridade, de 12 para 11 anos, ficando o 1º grau¹ com oito anos e o 2º com três. Por conta do enfoque dado na formação com ênfase na habilitação profissional, questões mais tecnicistas foram privilegiadas, havendo uma drástica redução na carga horária de língua estrangeira, agravado ainda mais pelo Parecer n. 853/71 do então Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu que a língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento. O ensino da língua estrangeira era apenas uma recomendação, não uma obrigatoriedade. Este Parecer fez com que muitas escolas tirassem a língua estrangeira do 1º grau e, no 2º grau, não fosse oferecida mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, concluíram a educação básica sem nunca terem estudado uma língua estrangeira, como já sinalizava Leffa (1999).

O descompasso entre a Lei n. 5692 (BRASIL, 1971) e a realidade socioeconômica e política do País gerou ampla discussão no final da década de 1970, dando início ao movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, que buscava uma alternativa nacional unitária para a formação de professores voltada para a qualidade social (SCHEIBE; AGUIAR, 1999), o que contribuiu para a criação da ANFOPE, em 1990. Embora

¹ A LDBEN, Lei n. 9394, de 1996, alterou as nomenclaturas “primeiro grau” e “segundo grau” para “ensino fundamental” e “ensino médio”, respectivamente.

essa discussão tenha favorecido a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas, ainda hoje há grande desarticulação entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico.

Após a Constituição de 1988, foi apresentado na Câmara dos Deputados, um novo projeto de Lei, que refletia uma série de discussões que vinham ocorrendo no Brasil em congressos, seminários e outros eventos educacionais. Foram realizadas várias reuniões em que a nova proposta foi discutida, e novas sugestões foram incorporadas. No entanto, a tentativa de uma manobra regimental política desestabilizou a sequência de debates que vinham ocorrendo, fazendo com que educadores de todo o Brasil se mobilizassem para protestar. Assim, após amplos estudos, discussões e reivindicações, é promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), que vigora até os dias de hoje, embora algumas adaptações já tenham sido feitas.

A Lei estabelece, em seu Artigo 26, uma base nacional comum a ser complementada "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". O Inciso 5º desse mesmo Artigo ressalta a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". Em relação ao Ensino Médio, a Lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III).

O ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatório em virtude de mudanças político-econômicas e culturais, oriundas da crise do sistema capitalista, iniciadas nos anos 1970, que intensificaram-se no Brasil na década de 1990, fazendo-se necessário atingir um novo patamar de trabalho, que atendesse as novas demandas provenientes da mundialização da economia, da reestruturação produtiva e das novas tecnologias. A busca de informação aliada à necessidade de comunicação em âmbito mundial fez com que o domínio da Língua Inglesa fosse valorizado internacionalmente (FERRETI, 1997; DIAS, 2002; MAUÉS, 2003).

A legislação não fez menção específica em relação ao idioma a ser ofertado. Embora houvesse uma política de valorização da adequação do currículo da Educação Básica no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), criado no início da década de 1990 – o Espanhol e o Português –, em função das mudanças político-econômicas e culturais que vinham ocorrendo no Brasil, por muito tempo

permaneceu a hegemonia da oferta da Língua Inglesa nos estabelecimentos de ensino como única língua estrangeira, não abrindo espaço para o ensino de outros idiomas. De acordo com Farias (2008), o predomínio dessa língua pode ser explicado pelo seu alto valor simbólico, cujo domínio é caracterizado como forma de ascensão social. Por essa razão, durante muitos anos, os alunos permaneceram restritos à aprendizagem dessa língua estrangeira.

Percebemos que a educação brasileira reconhece o valor cultural do aprendizado de línguas estrangeiras, ao incluir seu estudo no currículo da Educação Básica. Na prática, porém, como apontam Ialago e Duran (2008), uma série de fatores inviabiliza a sua realização, tais como professores com pouco domínio oral da língua, salas de aula com número excessivo de alunos e carga horária reduzida. Esses, dentro outros fatores, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna seja desenvolvido primordialmente centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem que seja dada a devida atenção à habilidade oral. Segundo as autoras, muito pouco tem sido feito no sentido de promover o ensino de língua estrangeira eficiente aos alunos da Educação Básica e uma formação de qualidade para o professor que com ele atuará.

Diante dessa situação, faz-se necessário pensar a formação do professor de língua estrangeira, que não engloba apenas o domínio da língua, em suas diversas habilidades, mas também o domínio da ação pedagógica, como explica Leffa (2001, p. 334):

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

No entanto, segundo Pachane (2005), a formação pedagógica é caracterizada, em cursos de formação de professores, como supérflua, enfocando conteúdos que garantam o domínio do conteúdo a ser ensinado. Em relação a essa questão, Bolzan (2004) sugere que o processo de constituição do conhecimento pedagógico seja reorganização de forma contínua, aliando-se os saberes pedagógicos, teóricos e práticos, pensando-se novas estratégias de ensino.

Embora a Lei por si só não tenha o poder de alterar a realidade educacional, ela pode produzir efeitos em relação a essa realidade. Nesse sentido, a LDBEN, no que tange a formação docente, trata de questões que envolvem a formação para a atuação na Educação

Básica, impondo a necessidade de repensar o processo de formação de professores. A partir de então, novas medidas são tomadas em nível federal, que buscam definir as diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Após um diagnóstico da situação em que se encontra a educação brasileira quanto ao processo de formação de professores, Guedes (2002) afirma que os problemas da educação básica existem em função da má-formação do professor que ali atua. No entanto, não se pode responsabilizar apenas os professores pelos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem ao longo da Educação Básica, pois há diversos fatores, como esclarece Gatti (2010), que concorrem para que isso aconteça, tais como as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, a estrutura da gestão escolar, a formação dos gestores, os aspectos culturais, entre outros.

Com a promulgação da LDBEN, emergem também novas discussões acerca dos métodos de ensino. De acordo com o Art.3º, Inciso III, o ensino será ministrado com base no princípio de "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", o que nos leva a perceber que a ideia de um único método de ensino, tido como certo, é abandonada. Maior flexibilização curricular também é dada, de acordo com o Inciso IV, do Art. 24: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares". No entanto, percebe-se, na prática, que as turmas continuam sendo organizadas de forma tradicional, sem que o nível do domínio da língua estrangeira do aluno seja levado em consideração.

Mesmo com as mudanças oriundas da publicação da LDBEN, que torna o ensino de língua estrangeira obrigatório, a sua desvalorização frente às demais disciplinas parece ainda não ter sido superada. (BASSO, 2001; ALMEIDA FILHO, 2000; PAIVA, 2004; LAJOLO, 2005 et al.).

Embora haja na literatura sobre formação docente um consenso acerca da imprescindibilidade de uma formação articulada, em que os conteúdos específicos da área de atuação estejam diretamente relacionados aos conhecimentos pedagógicos, para que o trabalho do professor seja melhor desenvolvido, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada. Nos Cursos de Letras isso se agrava ainda mais, pelo fato de, em sua maioria, serem organizados em modelo de dupla habilitação, em que se habilita o professor a lecionar tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira. Esse é um dos fatores que acabam inviabilizando o desenvolvimento de uma formação específica para ensinar ambas as línguas, sendo a formação pedagógica desenvolvida de forma mais genérica (GIL, 2008;

IALAGO; DURAN, 2008).

Por tratar-se de uma dificuldade que vem se perpetuando até os dias de hoje, em que práticas pedagógicas ainda se encontram cristalizadas, alicerçadas em um modelo tradicional de formação, faz-se necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, essa mudança, o que torna nosso estudo relevante em termos de contribuições para o processo de ampliação do conhecimento na área.

O conjunto de informações, crenças, imagens e valores associados pelos professores às experiências vividas nos ambientes sociais em que realizaram a sua formação e em que tiveram a prática do magistério no Ensino Superior pode interferir na maneira como representam a formação pedagógica e, conseqüentemente, na forma como suas práticas em sala de aula são conduzidas. De acordo com Jodelet, as representações sociais são elaboradas e compartilhadas no meio social. Segundo ela:

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361-362).

As práticas que estes professores realizam diariamente demonstram possíveis indícios de representações sociais, os quais orientam suas condutas. Suas práticas, tal como são conduzidas, estão diretamente relacionadas ao ambiente em que eles estão inserido, em que mantém relações com outros professores, com os quais, em conversas diárias, se manifestam acerca da formação pedagógica no curso de Letras, fazem julgamentos e tomam posições.

O estudo das representações sociais de docentes que atuam na Licenciatura em Língua Inglesa de Curso de Letras sobre a formação pedagógica possibilitará perceber suas experiências, comportamentos, valores, crenças e símbolos tal como são expressos por eles mesmos. O Inglês foi a língua estrangeira selecionada como foco desta investigação por assumir papel de língua global, tornando-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais. Para isso, foram elaboradas duas questões que orientaram o desenvolvimento do estudo:

- Que crenças, valores e comportamentos são associados pelos professores que atuam na licenciatura em Língua Inglesa de Curso de Letras à formação pedagógica?
- Segundo os professores, como a formação pedagógica pode contribuir para

o trabalho que realizarão em sala de aula?

Com o intuito de responder a essas questões, foram organizados os seguintes capítulos: o primeiro intitulado **Formação Pedagógica no Curso de Letras**, apresenta um breve histórico da formação de professores de língua estrangeira no Brasil, com base na legislação que rege o referido curso. Em seguida, é apresentada discussão relativa à estrutura do curso e a diversos fatores que podem influenciar a forma como o ensino vem sendo conduzido nos cursos de Letras. No segundo capítulo, **A Teoria das Representações Sociais**, encontra-se o referencial teórico. Nele, é apresentado o conceito da teoria na qual a pesquisa está alicerçada, partindo, essencialmente, das obras de Serge Moscovici e Denise Jodelet. No terceiro, **Procedimentos Metodológicos**, é delineado o caminho percorrido no decorrer da pesquisa, apresentando o contexto em que foi realizado o estudo, a caracterização dos sujeitos pesquisados e a exposição dos métodos de coleta e análise de dados. No quarto capítulo, **Apresentação e discussão dos resultados**, a partir de análise feita com base nas representações sociais dos envolvidos, pretende-se identificar os motivos pelos quais a desvalorização da formação pedagógica ainda é uma realidade nos cursos de Letras. Por fim, nas **Considerações Finais**, procurou-se responder as questões de estudo e contribuir para o debate acerca da melhoria da qualidade da formação dos professores de Língua Inglesa, indispensáveis no atual mundo globalizado, em que o domínio do referido idioma pode favorecer a aquisição e ascensão profissional.

2 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS

O primeiro Curso de Letras foi inaugurado em 1837, no Colégio Pedro II, na modalidade bacharelado. A completa ausência de tradição dificultou a criação de um padrão universitário no País.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, introduziu mudanças no ensino, que promoveram maior ênfase às línguas modernas – Inglês, Francês e Alemão –, que passaram a prevalecer sobre o Latim, considerada por três séculos a língua estrangeira recomendada, vista como uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades intelectuais no aprendiz (VIEIRA, 2007). Foi proposto, a partir de então, o Método Direto, que Brown (1994) acreditava ser mais uma postura em relação ao ensino de línguas do que um método propriamente dito, por não apresentar uma base teórica sólida. Seus princípios básicos estavam centrados no ensino de língua por meio de conversação e discussão, desenvolvidas essencialmente na língua estrangeira, sem que regras gramaticais fossem explicitadas. O fato de exigir grande domínio da língua, sem que existissem materiais didáticos disponíveis, fez com que, conforme aponta Chagas (1979), a rotina e a improvisação vencessem.

Somente em 1934, em decorrência da forte pressão pela diversificação e expansão dos sistemas escolares, foi criado o primeiro Curso Superior de Letras no Brasil. Os moldes existentes para a sua criação eram, essencialmente, os do próprio Colégio Pedro II, além de alguns outros colégios secundários e escolas normais. Esses cursos tiveram seu modelo importado do bacharelado com duração de três anos, sendo-lhes acrescentado um ano de formação em Didática para a habilitação em licenciatura. Os currículos passaram a ser organizados desta forma para todo o País (FIALHO; FIDELIS, 2008). Era o início da história do modelo “3+1” nos cursos de Letras.

O modelo de formação em relação à criação do Curso de Letras, Teixeira (1966, p. 281) esclarece que

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar esse problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização desse novo sistema escolar. Mas a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas [...] levou a Faculdade a buscar sua distinção no preparo de especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando a função do preparo dos professores secundários como função residual.

Percebe-se, então, que a formação do professor de língua estrangeira, conforme o modelo proposto pelas Faculdades de Letras, não fugiam às tendências observadas na formação de professores, ficando a formação do professor para atual na Educação Básica relegada a segundo plano.

Acerca do propósito para a criação dos cursos, Fialho e Fidelis (2008, p. 4) afirmam que:

os cursos de Letras foram estabelecidos com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e realizar pesquisa nos vários domínios da língua-cultura que constituem o objeto de seu ensino.

Desde a sua criação até o ano de 1939, o Curso Superior de Letras era dividido em Letras Clássicas e Português ou Letras Estrangeiras. A partir de então, houve uma reorganização no curso, que passou a ser dividido em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, com ênfase nos estudos literários (FIORIN, 2006).

Em 1942, a Reforma Capanema prescrevia um ensino prático. Visando atender a essa disposição, foi indicado o método Áudio-lingual para o ensino de língua estrangeira. O ensino deveria ser desenvolvido exclusivamente na língua estrangeira. Suas principais características incluem a apresentação do tema por meio de diálogo, memorização de um conjunto de orações, padrões de estruturas ensinados através de exercícios de repetição e utilização de mímica. Acerca dessa proposta de mudança de método de ensino de línguas, Santee (2001) comenta que a falta de orientações didáticas e, principalmente, a falta de professores habilitados foram fatores que dificultaram a sua efetivação.

Em 1962, por meio do Parecer n. 283 (BRASIL, 1962), de Valnir Chagas, foi aprovada a primeira proposta de currículo mínimo para o curso de Letras, estabelecendo a dupla licenciatura (Português e uma língua estrangeira), sendo a licenciatura única permitida apenas para o Português. O currículo era composto por oito disciplinas, sendo cinco obrigatórias, referentes ao ensino da língua materna e três, a serem escolhidas dentre as oferecidas, referentes à língua estrangeira.

Com a promulgação da LBDEN em 1996 (BRASIL, 1996), extinguiu-se a obrigatoriedade do currículo mínimo, flexibilizando as estruturas curriculares. A separação entre bacharelado e licenciatura foi, então, recomendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com o Conselho Pleno (CP), por meio do Parecer CNE/CP 009 (2001, p.

6) da seguinte maneira:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Como um complemento à LDBEN, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de línguas estrangeiras, baseados no princípio da transversalidade² (BRASIL, 1997). Embora não seja proposta uma metodologia específica para o ensino de línguas, é sugerida uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. A sugestão é justificada pelas necessidades do aluno, por tratar-se, segundo o documento, de uma habilidade que se pode usar em seu próprio contexto social imediato, e pelas condições de aprendizagem, pela possível inviabilidade de serem trabalhadas as quatro habilidades comunicativas³ dentro da carga horária proposta.

Percebe-se que, em vez de se procurar desenvolver meios para garantir um ensino de língua estrangeira de qualidade partindo-se da base, ou seja, revendo a organização e a carga horária destinada ao ensino da língua, no sentido de viabilizar o desenvolvimento do trabalho com as quatro habilidades comunicativas, busca-se um meio alternativo, limitando o ensino da língua estrangeira a apenas uma das habilidades comunicativas.

A ênfase dada à leitura pelos PCN gerou muitas críticas por parte dos professores logo após a sua publicação por restringir a ação do professor, contrariando o que havia sido estabelecido pela LDBEN em relação ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (cf. Art.3º, Inciso III), como afirmou Leffa (1999) em estudo sobre o ensino de língua estrangeira.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, levando-se em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao mercado de trabalho e às condições de exercício profissional. Partindo-se do princípio de que a Universidade não pode ser vista apenas como um reflexo da sociedade e do

² Os princípios de transversalidade visam propiciar aos alunos possibilidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

³ As quatro habilidades comunicativas são: leitura, escrita, compreensão oral e produção oral.

mundo do trabalho, mas, também, da necessidade de se atender ao pragmatismo da sociedade moderna, foram estabelecidas para o curso de Letras 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; deem 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, 2002, p. 29)

De acordo com o documento, os conteúdos básicos do curso de Letras referentes à língua materna e à língua estrangeira deveriam estar integrados aos da formação profissional, o que Paiva (2004, 2005) interpreta como uma proposta de extinção da antiga formação “3+1”.

A intenção da proposta apresentada das DCN era extinguir o modelo de formação em que o licenciando cursava os conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a uma complementação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada na prática de sua área de atuação, que lhe habilitava para o exercício do magistério. No entanto, como aponta Paiva (2005), a maioria dos cursos de Licenciatura em Letras ainda se encontra alicerçada no de bacharelado, o que impede que as disciplinas sejam direcionadas para o exercício da docência.

Embora as universidades tenham feito alterações em seus cursos visando atender às exigências legais, pode-se perceber que, até hoje, há uma desvalorização das disciplinas que dizem respeito à formação pedagógica para o exercício da docência em língua estrangeira no Curso de Letras. Maia e Mendes (2009) acreditam que o redirecionamento dos processos formativos e das práticas pedagógicas em que os professores de Língua Inglesa do Ensino Superior estão inseridos ainda se constitui um grande desafio. Segundo eles, este profissional deve, não apenas, ser proficiente na língua, mas conhecer as ciências da educação e da linguagem, relacionando-as as suas práticas.

Concordamos com Basso (2001), que, em pesquisa sobre as competências do professor no curso de Letras, afirma que a dupla habilitação é um fator que dificulta a viabilização do tempo necessário a se destinar à formação pedagógica. Almeida Filho (2000) aponta uma ênfase histórica aos estudos literários e linguísticos, que vêm sendo priorizados

desde a criação dos cursos de Letras, em detrimento da formação pedagógica, o que faz com que o desempenho no âmbito da atuação profissional seja insatisfatório.

Sobre a estrutura curricular dos Cursos de Letras que oferecem dupla habilitação, Paiva (2005, p.360) esclarece que:

os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha um *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. 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.

Em estudo sobre a formação de professores de Língua Inglesa, Vieira (2007) aponta como um obstáculo o tempo insuficiente para se promover, concomitantemente, a formação do professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. Segundo ela, a dupla habilitação pode levar a uma formação incompleta em ambas as áreas, contribuindo para o despreparo do professor por ele formado para atuar na Educação Básica. Paiva (2005) salienta, ainda, que conteúdos da formação específica do professor de língua estrangeira que tratem do ensino e aprendizagem da língua são praticamente ignorados, sendo oferecidos no curso de dupla habilitação em carga horária irrisória.

Diante deste panorama, Gimenez e Furtoso (2008) caracterizam a formação pedagógica como supérflua e acessória nos cursos de Letras e alertam para uma possível alternativa: a separação em dois cursos distintos, um de língua materna e outro de língua estrangeira. Porém, Paiva (2005) afirma que ainda há muita resistência quando se trata do assunto, especialmente por parte das universidades privadas, por haver grande receio de que alguns cursos fechem, pelo fato de o curso de habilitação única não atender as demandas das transformações da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Mesmo assim, a autora afirma que continuar formando professores despreparados para o exercício da docência seria pior do que a possível perda de alguns cursos.

Paiva (2004) aponta, também, a necessidade de se oferecer, além dos conteúdos específicos de cada habilitação, conteúdos que focalizem o processo de ensino-aprendizagem e técnicas pedagógicas como uma forma de inter-relacionar teoria e prática na reflexão, buscando na teoria respostas para a prática e vice-versa. Compartilhando da mesma ideia, Almeida Filho (2000; 2006) acredita que possuir apenas o conhecimento da língua estrangeira

não seria suficiente para a condução do ensino. Segundo ele, é preciso oferecer condições para que o futuro professor possa desenvolver sua competência profissional. Sendo bem específico, o autor recomenda que sejam incluídos, no mínimo, dois períodos de Linguística Aplicada nos cursos de Letras para que, a partir dos conceitos discutidos, possam ocorrer mudanças na prática dos professores.

Embora a manutenção do atual modelo de formação do Curso de Licenciatura em Letras tenha relação com as práticas dos professores que nele atuam, há outros elementos que contribuem para a sua permanência, relacionados à forma como o curso é organizado pelas universidades e às próprias características dos licenciandos.

Em pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura, Gatti (2010) apresenta características das licenciaturas em geral, apontadas também por Paiva (2004) em relação ao Curso de Letras, que podem interferir na sua qualidade do ensino e que parecem não terem sido superadas. Segundo a autora, os projetos político-pedagógicos continuam apresentando currículos organizados de forma tradicional, em que a licenciatura encontra-se sustentada no bacharelado. Os estágios, em sua maioria, seguem o modelo de observação, sendo feito sem que haja orientação e acompanhamento sistemáticos. Além disso, mesmo após décadas de sua criação, na maior parte dos cursos continua sendo verificada uma desarticulação entre as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica.

Abordando dificuldades específicas do Curso de Letras, Abreu-e-Lima e Margonari (2002) consideram que a prática deveria estar presente desde o início da Licenciatura, permeando todo o curso. Desse modo, a formação pedagógica prática ocorreria não como uma disciplina isolada, mas seria parte integrante de todo o curso. Ele propõe que sejam inseridos nas disciplinas teóricas os conhecimentos pedagógicos necessários para a atuação do professor. Compartilhando esta ideia, Giordani et al. (2006) sugerem “uma nova visão de atuação no Ensino Superior que supere a visão fragmentada de exercício apenas como repassador de conhecimentos e se volte à formação de um novo tipo de profissional”.

Com relação à organização dos cursos, Freitas e Machado (2013) sinalizam que geralmente fica a cargo de pedagogos, que não possuem uma formação específica para o ensino de línguas. Estes que acabam importando as propostas curriculares de outras licenciaturas, as quais não possuem dupla habilitação. Com relação à seleção desses profissionais, Paiva (2005) alerta que, em alguns casos, é feita por critérios políticos das instituições, o que agrava ainda mais o quadro.

Esses autores destacam, ainda, a disputa entre os departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade das disciplinas didático-pedagógicas do curso. Com base em

investigação sobre o perfil dos cursos de licenciatura em Letras, Paiva (2005) verificou que, em algumas universidades, a disputa entre esses departamentos deixava falhas nos currículos, evidenciando falta de integração e políticas de formação incompatíveis. Constatou que havia diferença no que diz respeito ao foco do ensino: em determinadas universidades, o Departamento de Letras defendia a formação do professor com maior ênfase nas habilidades comunicativas, enquanto o Departamento de Educação priorizava a formação voltada para o ensino de leitura. O autor apontou, também, a existência de universidades em que o Departamento de Letras se eximia da participação na formação docente, alegando ser competência dos pedagogos.

Gatti (2010) sinaliza a necessidade de se considerar, também, as características dos alunos dos cursos de licenciatura, uma vez que estas influenciam na aprendizagem e, conseqüentemente, na atuação profissional. De acordo com investigação feita sobre o assunto, a autora apresenta o seguinte perfil dos licenciandos em Letras: menos da metade dos estudantes encontra-se na faixa etária ideal, que seria de 18 a 24 anos; a maioria encontra-se, em proporção semelhante, entre 25 a 29 anos e na faixa de 30 a 39 anos. Entre os alunos do curso, aproximadamente metade é oriunda de famílias de renda média, sendo aproximadamente metade filhos de pais que frequentaram apenas até a 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental). Além disso, os estudantes são oriundos, em sua maioria, de escolas da rede pública de ensino, cujo ensino, de acordo com dados do Ensino Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresenta grandes carências no domínio de conhecimentos básicos. Grande parte destes alunos opta pelo curso não pelo desejo de ser professor, mas como uma forma de “seguro desemprego”, ou seja, como uma possibilidade no caso de não haver outra oportunidade de emprego. O fato de os cursos de licenciatura apresentarem, geralmente, custo mensal relativamente baixo e com acesso menos disputado, acaba sendo decisivo na hora da escolha pela futura carreira dos jovens. Segundo a autora, esta realidade faz com que o professor crie baixas expectativas em relação a seus alunos, não se envolvendo com sua formação com o empenho necessário.

Além disso, os futuros professores trazem para seus cursos um aglomerado de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e, às vezes, como professores de cursos livres. As experiências anteriores dos alunos dos Cursos de Letras parece interferir na forma como se mostram disponíveis para absorver os conhecimentos com os quais são postos em contato. Williams (2001) aponta, no entanto, que a bagagem com a qual esses alunos iniciam o curso de Letras é, em sua maioria, fruto de programas de treinamento para professores de língua estrangeira, oferecidos em cursos livres.

Leffa (2001) entende treinamento e formação como duas práticas distintas. Por treinamento entende o ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente sem que haja preocupação com a fundamentação teórica. De acordo com o seu ponto de vista, a formação é mais abrangente, pois une conhecimento adquirido no treinamento com um embasamento teórico e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento. Busca-se o motivo por que uma ação é feita da maneira como é feita. Kumaravadivelu (2003), partindo do mesmo ponto de vista, afirma que o treinamento constitui um conhecimento temporal, com início, meio e fim, que prepara o professor para agir em uma situação específica, porém, não o prepara para enfrentar as situações de conflito que poderá encontrar em sua docência.

Em contrapartida, Tattersall (1995) valoriza o treinamento em detrimento da formação. Conforme explica a autora, o treinamento é um pré-requisito para o magistério, uma forma de acompanhar a rapidez das mudanças do mundo, que muitas vezes nem a formação inicial, nem a continuada consegue acompanhar.

Sobre a divergência entre os conceitos de treinamento e formação, Vieira-Abrahão (2006) afirma que, aos poucos, o treinamento de professores tem dado lugar à formação, fazendo com que a ação de desenvolver e formar um professor seja vista como uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade de ensino específica. Portanto, ao ingressar no curso de Letras, as experiências advindas dos treinamentos dos alunos-professores precisam ser somadas a outras, mais abrangentes. Assim, os conhecimentos prévios tornar-se-ão aliados na construção de sua prática pedagógica.

Percebe-se, também, um desequilíbrio entre a oferta e a procura de professores, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores de língua estrangeira é maior do que a oferta de profissionais competentes. O resultado desse desequilíbrio é o surgimento de propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas de línguas estrangeiras ou em instituições estrangeiras que atuam dentro do Brasil, o que tem provocado a reação de muitos especialistas, como Volpi (2000), que defende a universidade como a instância responsável pela formação do professor.

Entendo que é papel da universidade e dos formadores de professores contribuir para a construção de uma base sólida que envolva, além do suporte teórico, a prática e a experiência do futuro professor, para que este atenda às necessidades do mercado de trabalho e busque formação específica, quando necessário, diante das diversas realidades com que se defronte. O que falta nas universidades não é uma reflexão quanto à mudança de concepção no que diz

respeito à formação do professor de Língua Inglesa, mas a possibilidade de efetivar tais mudanças, em vista das dificuldades, sobretudo, políticas e econômicas.

Verifica-se, conforme o exposto, a existência de diversos fatores que dificultam a superação do modelo 3+1 de formação dos professores nos cursos de Letras, tais como a sua origem histórica, a dupla habilitação, a organização do curso, a disputa entre os departamentos de Letras e de Educação, as características dos cursos de Letras, dos professores em que neles atuam e dos licenciandos e o meio social em que estão inseridos. Estes obstáculos exercem forte influência na aprendizagem do futuro professor, o que, certamente, afetará a sua prática em sala de aula.

Diante desses apontamentos, recorreremos à Teoria das Representações Sociais, por possibilitar uma investigação com base em crenças, valores e símbolos, funcionando como um valioso instrumento de compreensão da realidade. As representações sociais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem constituem-se relevantes por serem saberes do senso comum, que se constroem coletivamente e influenciam as práticas sociais. De acordo com Abric (1998), a representação determina os comportamentos e práticas dos indivíduos a partir da interpretação da realidade social e física em que estão inseridos.

3 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O referencial teórico que orienta esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici. Ele buscava compreender, em seu estudo sobre a psicanálise, como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A noção de representações sociais foi introduzida pelo autor em seu livro *La Psycanalyse, son image et son public*, publicado na França em 1961 e lançado no Brasil em 1978. Para Moscovici, este trabalho era uma proposta inicial, que não deveria ser considerada uma teoria, mas um novo campo de estudos flexível, uma vez que desejava que a teoria fosse sendo constituída ao longo do crescimento do campo (JODELET, 2011).

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são “teorias do senso comum” que se elaboram coletivamente no seio das interações sociais, num determinado tempo, local e cultura. Elas transformam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. A Teoria das Representações Sociais estuda grupos de indivíduos como sujeitos que pensam de forma autônoma, enquanto questionam a realidade, buscam soluções e refletem sobre ela (MOSCOVICI, 2010). A busca pela compreensão das novas questões e eventos que surgem no meio social faz com que os sujeitos tentem encontrar explicações, posicionando-se, fazendo julgamentos. Estas interações sociais criam um certo consenso entre o grupo e as explicações deixam de ser opiniões, tornando-se “teorias do senso comum” (representações sociais), que constituem a identidade social do grupo e orientam suas práticas. Nas palavras de seu criador, as representações sociais “determinam o campo de comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

Durkheim, cujas ideias inscrevem-se “numa visão de sociedade na qual a coerência e as práticas são reguladas pelas crenças, saberes, normas e linguagens que ela mesma produz”, tinha uma concepção estática das representações. Para ele, as representações coletivas eram duradouras, tradicionais, ligadas à cultura, transmitidas de geração a geração entre os sujeitos, tendo por função “preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme” (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Embora essas ideias tenham exercido certa influência sobre Moscovici no desenvolvimento do conceito de representações sociais, ele divergia de Durkheim em

determinados aspectos, como ele mesmo esclarece:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo' (MOSCOVICI, 2010, p. 49).

Embora o conceito de representações coletivas proposto Durkheim tenha servido como ponto de partida para a elaboração de sua teoria, Moscovici também contou com as teorias desenvolvidas por Piaget, Freud e Lévy-Bruhl para orientá-lo na reformulação deste conceito, dando origem à Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 106), dos estudos de Piaget, Moscovici “retirou dimensões centrais de sua psicologia social: a conceituação de representação, a investigação do senso comum, a preocupação com a mudança e o desenvolvimento”. Segundo a autora, outro aspecto da obra de Piaget que se relaciona à teoria das representações sociais é a transformação do saber, uma vez que esta trata da produção e transformação do conhecimento. Os processos de assimilação e acomodação, propostos por Piaget, serviram de base para Moscovici explicar como o conhecimento é modificado e se move de uma forma estrutural a outra. Essa característica pode ser identificada na Teoria das Representações Sociais no sentido de que estas “constituem campos de saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetivação para tornar o não-familiar, familiar” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 108).

No entanto, Jovchelovitch (2008) esclarece que Moscovici se afasta de Piaget no que se refere ao conceito de desenvolvimento. Para Piaget, durante esse processo, as formas de pensamento mais elementares vão sendo substituídas por outras mais complexas, até que se alcance o pensamento lógico, situado ao final de uma escala evolutiva. Nesse sentido, a autora entende que Moscovici se distancia de Piaget, preferindo a concepção de pluralidade da razão defendida por Lévy-Bruhl, para quem “pensamento primitivo não é nem um estágio primário do pensamento científico nem um estágio a ser substituído: é uma forma de pensar que necessita ser entendida” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 100). Lévy-Bruhl contribui para a teoria de Moscovici em seu caráter mais dinâmico da produção das representações sociais e de como o conhecimento científico pode ser transformado pelos indivíduos conforme se apropriam dele.

Com relação às contribuições de Freud, Jovchelovitch (2008) afirma que foi por meio de sua obra que Moscovici encontrou os meios necessários para a compreensão dos processos inconscientes que contribuem para a produção dos saberes sociais. Nas palavras de Jovchelovitch, (2008, p. 116), Freud contribuiu para a Teoria das Representações Sociais por meio de seus trabalhos sobre “interiorização, os processos pelos quais as representações passam da vida de todos para a vida de um, do nível da consciência para o nível do inconsciente”.

Embora as representações sociais circulem, se cruzem, tornando-se permanentes no cotidiano, nas relações que os indivíduos estabelecem com o mundo, por meio da comunicação com o outro, seu conceito ainda é bastante complexo, conforme explica Moscovici (2010, p. 40-41):

Há muitas boas razões pelas quais o conceito de representações sociais não é facilmente compreendido. Na sua maioria elas são históricas e é, por isso, que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las. As razões não históricas podem ser todas reduzidas a uma única: sua posição “mista” no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos. É nesta encruzilhada que nós temos que nos situar. O caminho certamente pode representar algo pedante quanto a isso, mas nós não podemos ver outra maneira de libertar tal conceito de seu glorioso passado, de revitalizá-lo e de compreender sua especificidade.

De acordo com o autor, a primeira questão da teoria é considerar como um fenômeno o que antes era considerado como um conceito, tanto na Sociologia quanto na Psicologia, e a segunda é teorizar este fenômeno. Estas questões fazem com que críticos avaliem a teoria das representações sociais como teoricamente ambígua e, conseqüentemente, metodologicamente imprecisa, dificultando a constituição de conhecimentos confiáveis nas pesquisas que a utilizam como referencial teórico.

Jahoda (1988) e Potter; Litton (1985) consideram a obra de Moscovici vaga e inacabada devido à sua característica flexível. Por outro lado, autores como Lahlou (2011), defendem esta flexibilidade, argumentando ser possível que outros pesquisadores do campo contribuam com a teoria, configurando um trabalho coletivo.

Ibañez (1992), embora considere aceitáveis as concepções da teoria das representações sociais acerca do pensamento social e seus processos, afirma que tais concepções não são originais, pelo fato de boa parte dos psicólogos sociais já virem defendendo há algum tempo a ideia de que os indivíduos constroem coletivamente suas crenças, saberes e sentimentos em um determinado meio social por meio da comunicação, criando certo consenso, o que orienta

suas ações. Com relação à natureza e aos mecanismos do pensamento social, o autor considera a teoria uma contribuição original, porém, questionável, tanto pela distorção do que não era familiar ao se tornar familiar, quanto pelo risco de se deixar fascinar pelo sucesso da Teoria das Representações Sociais na Psicologia Social e abandonar qualquer censura à teoria.

Esse autor critica, também, a divisão entre social e individual, argumentando, de acordo com sua interpretação, serem geralmente postos em oposição na teoria. Justifica sua crítica pelo fato de as representações individuais serem socialmente geradas, não se opondo, assim, às representações sociais. Segundo ele, o indivíduo é necessariamente social e a oposição adotada pelos teóricos das representações sociais retoma a antiga concepção não social do indivíduo, gerando uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Além disso, critica a nomenclatura “representações sociais”, argumentando que a substituição do termo “representações coletivas” por “representações sociais” fortalece as concepções individuais dos sujeitos, e que a utilização do termo “coletivo” não seria referente à soma das representações individuais. Assim, segundo ele, o uso do termo “social” na nomenclatura da teoria mascara exatamente esta concepção.

De acordo com Moscovici (2010), essas críticas ocorrem em função de a Teoria das Representações Sociais ser uma teoria sociopsicológica, característica que fez com que houvesse uma dificuldade de aceitação por parte dos sociólogos e dos psicólogos.

Moscovici procurou responder às críticas que lhes foram feitas. No que diz respeito à originalidade da teoria, Moscovici (2010) nunca negou a influência de alguns autores como Piaget, Lévy-Bruhl, Freud e Durkheim, entre outros, no processo de sua elaboração. Em relação à diferenciação feita entre “coletivo” e “social”, ele se refere ao conceito de representações coletivas estabelecido por Durkheim, que compreende estas representações como “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (DUVEEN in MOSCOVICI, 2010, p. 15). Ao preferir o termo “social”, o próprio Moscovici afirma que “queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim” (DUVEEN in MOSCOVICI, 2010, p. 14). Segundo ele, a Teoria das Representações Sociais considera o sujeito e o social como sendo indissociáveis.

Moscovici teve como principal colaboradora Denise Jodelet, que contribuiu para o aprofundamento da teoria, procurando melhor esclarecer o conceito de representações sociais. Jodelet (2002) explica que o conceito de representação social foi introduzido na Psicologia Social para investigar as interações dos indivíduos com o mundo, uma vez que os modelos clássicos, inspirados no Behaviorismo, analisavam a relação sujeito-objeto em termos de

estímulo-resposta, dissociando os universos interior e exterior. De acordo com ela, uma representação social é sempre a representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto); são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22). Os sujeitos, ao construírem a representação de um objeto, mantêm relação com ele e se servem dos elementos descritivos, simbólicos e normativos do meio em que se encontram e que influenciam os seus comportamentos.

Ao explicar os conceitos de representação social na obra de Moscovici e Jodelet, Séga (2000) apresenta as cinco características essenciais das representações sociais: (1) são sempre de um objeto; (2) possuem um caráter imaginante e a propriedade intercambiar sensações e ideias, percepção e conceito; (3) possuem caráter simbólico e significante; (4) possuem caráter construtivo; e (5) possuem caráter autônomo e criativo. Ele evidencia que a base da teoria moscoviciana está assentada numa dupla questão: como o social intervém na elaboração psicológica da representação social e como a essa elaboração intervém no social.

A Teoria das Representações Sociais deu origem a três correntes teóricas: a abordagem processual, desenvolvida por Serge Moscovici, tendo com sua principal colaboradora Denise Jodelet, em que a investigação das representações sociais se dá com base nos processos de objetivação e ancoragem; a abordagem estrutural, elaborada por Jean-Claude Abric, que enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural da representações sociais; e a abordagem societal, desenvolvida por Willem Doise, que se baseia numa perspectiva sociológica das representações sociais.

A abordagem estrutural é um desdobramento proposto por Abric (2003, p. 38), que define as representações sociais como um conjunto estruturado de informações, crenças, valores, opiniões e atitudes, que se constitui em “um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central, também chamado de núcleo central, e um sistema periférico”.

O núcleo central corresponde à base comum, estável e coerente da representação, resultando da memória coletiva, das ideologias, dos valores sociais e histórias de vida dos indivíduos que fazem parte de um grupo social. É a parte da representação mais resistente a mudanças. Já o sistema periférico é dotado maior flexibilidade. Ele compreende elementos mais concretos, determinados de forma individualizada e associada ao contexto imediato, permitindo uma adaptação das representações sociais de acordo com experiências vividas no cotidiano. Por isso, é instável, podendo sofrer alteração de acordo com as mudanças ocorridas no contexto social.

A abordagem societal foi desenvolvida por Doise, que buscava compreender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam as suas representações. Seguindo uma perspectiva sociológica, ele enfatiza explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

De acordo com Doise (2002), esta proposta pressupõe quatro níveis de análise, os quais estão diretamente relacionados: primeiramente, são identificados os processos intraindividuais, analisando-se o modo como os indivíduos organizam suas experiências no meio social em que estão inseridos; em seguida, são focalizados os processos interindividuais e situacionais, buscando-se nos sistemas de interação possíveis explicações para as dinâmicas sociais; posteriormente, centra-se nos processos intragrupais, levando-se em consideração a posição que os indivíduos ocupam nas relações sociais, analisando-se como essas posições modulam os processos dos níveis anteriores; por fim, são identificados os sistemas de crenças, representações e normas sociais, partindo-se do pressuposto de que a cultura e a ideologia características de um grupo social atribuem significados a seus comportamentos, criando diferenciações sociais a partir de princípios gerais.

As abordagens propostas por Abric e Doise apresentam grandes contribuições para a investigação em representações sociais. No entanto, o presente estudo teve com norteadora a abordagem processual, por trazer à tona elementos que possibilitam compreender como o funcionamento do sistema cognitivo dos professores dos Cursos de Letras interfere nas interações que mantêm uns com os outros e em suas práticas sociais e como estas interferem em sua elaboração cognitiva.

As representações sociais podem ser analisadas como produto ou como processo de uma elaboração psicológica do real. O enfoque dado determina o método e o modo de compreensão de determinado fenômeno. Enquanto produto, as representações sociais emergem como pensamento constituído. Assim, busca-se depreender os elementos constitutivos das representações. No entanto, deve-se sempre levar em consideração as condições em que as representações foram produzidas (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

O presente estudo busca compreender uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído (produto), quer sob o aspecto constituínte, que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem. Ao estudar as representações sociais como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, conforme expressos pelos sujeitos. Ao estudá-las como processo, buscamos a relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, por meio de aspectos culturais e interacionais

prevalentes no grupo. Compreendemos, portanto, que se faz necessário estudar os processos e os produtos das representações sociais dos professores envolvidos, por meio da articulação entre dimensões sociais e culturais que regem as suas construções mentais e coletivas.

Partindo da obra seminal de Moscovici, Alves Mazzotti (1994) explica os dois processos dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Objetivar é passar de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas; é transformar algo abstrato em algo quase concreto, com a finalidade de identificar a qualidade icônica de uma ideia. Ancorar é constituir uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

Alves Mazzotti (1994) considera que a análise destes processos é a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici e ilustra como Jodelet (2002) decompôs o processo de objetivação em três fases para sua melhor compreensão:

(1) Construção seletiva - corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria de informações que circulam sobre o objeto de acordo com o grupo social em que está inserido. As informações sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais e, sobretudo, de critérios normativos. Assim, alguns elementos são retidos e outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações retidas passam a fazer parte do universo do sujeito.

(2) Esquemática estruturante - a estrutura conceitual é reproduzida de forma visível através de uma estrutura imaginante, como se o sujeito representasse tais informações em forma de figura. Assim, os conceitos são organizados em um conjunto imaginado e coerente, permitindo a sua compreensão. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo.

(3) Naturalização - consiste no reflexo do abstrato no real. O núcleo figurativo, parte mais sólida e estável da representação, da qual depende o significado desta, permite concretizar a estrutura conceitual, coordenando cada um de seus elementos. A naturalização funciona como instrumento para orientar percepções e julgamentos acerca da realidade.

Segundo Moscovici (2003), no fenômeno da representação social os conceitos das ciências quando interferem na manutenção das identidades sociais dos grupos, tornam-se objetos de conversações e tomadas de decisões. Nesse processo, ocorre a subtração dos aspectos que não atendem aos pressupostos dos membros do grupo, as suplementações de seus valores e as distorções, para que não afetem as suas crenças anteriores. Trata-se de concepções funcionais para a manutenção do grupo.

Jodelet (2002) também procurou explicar esses efeitos que podem ocorrer nas representações durante o processo da objetivação: (1) distorção, quando todos os atributos do

objeto representado estão presentes, mas alguns podem se encontrar acentuados ou minimizados; (2) suplementação, quando ocorre acréscimo de significações a determinado objeto, com a inserção de novos atributos e sentidos que não eram próprios dele; e (3) subtração, quando ocorre supressão de atributos pertencentes ao objeto representado.

Em articulação com a objetivação, ocorre a ancoragem. Através desse processo, procura-se situar ideias a princípio estranhas colocando-as em um contexto familiar. São estabelecidas relações com os conceitos já existentes na memória dos indivíduos.

Ao esclarecer esse processo, Jodelet (2002) mostrou como ele articula as três fases da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e relações sociais. Essas fases possibilitam compreender de que forma é atribuído significado ao objeto representado, como essa representação é utilizada para interpretar o mundo social e instrumentalizar a conduta e como os indivíduos influenciam e são influenciados pelos elementos que ali se encontram.

Santos (2005) ao descrever o processo de ancoragem, explica que, para Moscovici (2003), ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, o que implica três aspectos estruturantes:

(1) Atribuição de sentido – quando o enraizamento de uma representação está inscrita numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir dos valores e conhecimentos postos pela cultura. Assim, um grupo expressa sua identidade pelos sentidos que imprime a suas representações;

(2) Instrumentalização do saber – é possível atribuir valor funcional à representação, uma vez que esta se torna uma teoria de referência que permite traduzir e compreender o mundo social;

(3) Enraizamento no sistema de pensamento – novas representações são inscritas num sistema de representações preexistentes, tornando o novo familiar e transformando o conhecimento anterior. Esse contato entre o novo e o já existente faz com que as representações sejam tanto inovadoras quanto rígidas. No entanto, é possível que o sistema de pensamento preexistente ainda predomine, servindo como referência para os mecanismos de classificação, comparação e categorização. O contexto em que os sujeitos sociais estão inseridos também é importante; a mudança social pode intervir nos modelos de pensamento e conduta, modificando experiências.

Levando em consideração os processos de objetivação e ancoragem, Jodelet (2002) afirma que as representações sociais nascem da necessidade do ser humano de estar informado sobre o mundo que o cerca e sobre como agir nesse mundo, atribuindo sentido à

sua existência. Segundo ela, os indivíduos não reagem automaticamente aos estímulos de seu ambiente físico e simbólico. Com relação a essa questão, ela afirma:

Frente ao mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos apenas automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelos conflitos, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo (JODELET, 2002, p. 17).

Nesse sentido, Jovchelovitch (1995, p. 81) considera que esses dois processos “são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta das representações sociais na vida social”.

Moscovici (1978) aponta que as representações sociais de um grupo social constituem o olhar que os indivíduos pertencentes a esse grupo lançam sobre a sua vida cotidiana, influenciando sua ação. Percebe-se, desse modo, uma intrínseca relação entre o subjetivo, caracterizado pelo olhar do sujeito, e o objetivo, que diz respeito à realidade. Nessa relação, a realidade ganha tons de subjetividade, pois é relacionada pelos indivíduos a símbolos e particularidades, como tentativa de compreendê-la.

Partindo do pressuposto de que a representação social é uma forma de saber prático que liga o sujeito ao objeto, a autora propõe três perguntas, que norteiam a investigação do estudo em representações sociais: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como se sabe?”; “Sobre o que se sabe e com que efeito?” Dessa forma, as representações sociais estão diretamente relacionadas à cultura, à linguagem e à sociedade (JODELET, 2002, p.10). Segundo ela, essas perguntas apontam três ordens de elementos: condições de produção e de circulação; processos e estados; e estatuto epistemológico das representações sociais. Dessa forma, as perguntas propostas por Jodelet fornecem um parâmetro de análise na construção das representações sociais.

Ao mesmo tempo em que as representações orientam as práticas, essas demonstram possíveis indícios das representações. Há uma relação existente entre o sistema de interpretação que elas fornecem e as práticas as quais guiam, o que nos permite identificar uma intrínseca relação entre os processos de objetivação e ancoragem.

Em termos gerais, estudar representações sociais é buscar conhecer como um grupo de indivíduos constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de seu grupo social, o que ele representa sobre determinado objeto.

É nesta perspectiva que tentaremos identificar as representações sociais de formação pedagógica elaboradas por professores de Curso de Letras que atuam na licenciatura em Língua Inglesa, uma vez que este objeto de estudo integra o campo da educação e é apontada como fundamental para a docência.

4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é parte integrante da pesquisa “Representações sociais de formação pedagógica por professores, alunos e egressos das licenciaturas que atuam no ensino fundamental”, desenvolvida por professores-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

Adotou-se a abordagem qualitativa, visto que esta segue uma tradição interpretativa, partindo do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá para se conhecer de modo imediato” (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Este tipo de pesquisa possibilita identificar as possíveis representações sociais que professores que atuam na licenciatura em Língua Inglesa de Curso de Letras apresentam a respeito de formação pedagógica.

Optou-se pelo paradigma Construcionismo Social que “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 133). De acordo com Schutz (1967, p. 11), o objetivo dos construtivistas é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”.

A apresentação dos procedimentos metodológicos será feita por meio de seções dispostas a seguir:

4.1 – Local

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá. Após ter recebido o parecer de aprovação (Anexo 1), entramos em contato com a coordenação dos Cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa de seis universidades do Rio de Janeiro. Pudemos contar com a participação de quatro universidades, sendo duas públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares, que nos deram autorização para a realização da pesquisa. Os coordenadores dos cursos, além de aceitarem participar de uma entrevista, nos deram autorização para entrar em contato com os professores que ministram tanto disciplinas específicas da língua quanto disciplinas que compõem a formação pedagógica.

4.1.1 – A Universidade Pública Federal

Primeiramente, entramos em contato com a universidade pública federal. Nesta universidade, a Licenciatura em Letras é organizada pela Faculdade de Letras, criada em 1968 e situada, desde 1985, em um de seus *campi*.

A Faculdade conta com um corpo docente formado por 165 professores, dos quais quase todos são mestres e mais da metade detém o título de doutor. Ela oferece o Curso de Letras em doze habilitações: Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego, Português-Hebraico, Português-Inglês, Português-Italiano, Português-Japonês, Português-Latim, Português-Literaturas e Português-Russo. As disciplinas são ministradas pelos seguintes departamentos: Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Orientais e Eslavas, Letras Vernáculas, Ciência da Literatura e Linguística e Filologia.

A Faculdade de Letras conta com o Setor de Convênios e Relações Internacionais, o qual busca ampliar os horizontes dos alunos por meio do convívio com outras culturas através de programas de intercâmbio acadêmico. O setor oferece um leque bastante diversificado de convênios aos alunos que desejam enriquecer sua formação com uma vivência acadêmica no exterior.

Os alunos que se formam com coeficiente de rendimento (CR) superior a oito têm direito a receber o *Diploma de Dignidade Acadêmica*. Anualmente, é expedido um edital para a concessão desta modalidade de bolsa. O professor também pode solicitar bolsa a outros Órgãos de Fomento, a exemplo da FAPERJ. Os alunos podem receber bolsa de Iniciação Científica, modalidade que permite ao aluno desenvolver atividades de pesquisa na Graduação junto a professores orientadores. A bolsa de extensão permite ao aluno se desenvolver academicamente, despertando o interesse de trabalhar junto à comunidade. Além disso, a faculdade de Letras conta com o um Curso de Línguas Aberto à Comunidade, projeto desenvolvido para treinamento profissional, em que os alunos das licenciaturas têm a oportunidade de trabalharem como monitores. Desenvolvido pela Diretoria Adjunta do Curso de Línguas, ele tem por objetivo contribuir para o ensino e a pesquisa na área de línguas estrangeiras.

Antes da mudança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o aluno recebia o título de bacharel pela Faculdade de Letras e, caso desejasse, fazia as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, que lhe conferia o título de licenciado. Atualmente, os dois diplomas são expedidos pela Faculdade de Letras. No entanto, os alunos ainda fazem as disciplinas pedagógicas, incluindo-se as Didáticas e os Fundamentos da Educação, na

Faculdade de Educação. Criada, também, no ano de 1968, a Faculdade de Educação situa-se desde 1969 nas dependências do Palácio Universitário, na Praia Vermelha. Este instituto é dividido em dois departamentos, o de Didática e o de Fundamentos da Educação, cada um com seus professores. Estes ministram aulas em turmas mistas, ou seja, turmas formadas por alunos de diversas licenciaturas. Além dos professores que atuam neste *campus*, a Faculdade de Educação cede dois professores para a Faculdade de Letras. Estes ministram as disciplinas de Didática Especial, aquelas que são voltadas especificamente para o ensino da língua.

A Universidade também conta com um Colégio de Aplicação, onde os licenciandos realizam grande parte de sua carga horária de estágio supervisionado. Assim, são acompanhados de perto ao longo dessa trajetória.

Na Faculdade de Letras, o aluno da Licenciatura em Português-Inglês cursa cerca de quarenta disciplinas, divididas de forma balanceada entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, além de quatro disciplinas de Latim Genérico, duas de Grego Genérico e uma de Libras. Porém, cada língua é oferecida pelo Departamento que é responsável por ela, conforme a divisão anteriormente mencionada. Neste *campus*, também cursa quatro disciplinas específicas das línguas, igualmente divididas. Na Faculdade de Educação, cursa duas disciplinas gerais de Didática, planejadas para serem realizadas a partir do quinto período, e quatro de Fundamentos da Educação, a partir do segundo período. No entanto, o aluno que desejar poderá cursar essas disciplinas de Educação antes mesmo do que está previsto pela organização da estrutura curricular. Além dessas disciplinas obrigatórias, o aluno deve cursar dois créditos optativos e realizar os estágios propostos pela Universidade.

Ambos os institutos promovem eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários, ciclo de palestras e exposições, além de cursos, que são oferecidos aos alunos de forma complementar, como oportunidade de aprofundar o conhecimento.

Tivemos uma ótima receptividade para realização da pesquisa nesta Universidade, por parte dos professores e coordenadores tanto da Faculdade de Letras quanto da de Educação. Por intermédio de uma professora desta universidade, conseguimos fazer contato com a coordenação do Curso de Letras da universidade estadual, onde a pesquisa também foi realizada.

4.1.2 – A Universidade Pública Estadual

O Curso nesta universidade também é organizado pela Faculdade de Letras, embora haja disciplinas a serem cursadas na Faculdade de Educação. No entanto, diferentemente da universidade anteriormente mencionada, ambas localizam-se, desde 1976, no mesmo *campus*.

A Faculdade de Letras conta com um corpo docente formado por 146 professores, os quais são, em grande parte, mestres e doutores. Ela oferece sete cursos de dupla habilitação (Português-Alemão, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego, Português-Italiano, Português-Latim e Português-Japonês) e dois de habilitação única (Português-Literaturas e Inglês-Literaturas). Os cursos são organizados pelos seguintes departamentos: Estudos da Linguagem (LING), Letras Anglo-Germânicas (LAG), Letras Clássicas e Orientais (LECO), Letras Neolatinas (LNEO), Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia (LIPO), Literatura Brasileira e Teoria da Literatura (CULT).

Ela também oferece diversos programas e projetos envolvendo alunos e professores em atividades voltadas para as comunidades externa e interna, trabalhando no sentido de sua internacionalização, firmando convênios com universidades estrangeiras.

Além disso, a Faculdade de Letras desenvolve um programa que oferece cursos e oficinas de línguas para a comunidade. O programa articula-se em dois eixos: garante a integração entre universidade e comunidade por meio do reconhecimento de demandas e da elaboração de soluções e assegura aos estudantes, futuros professores de línguas, grande diversificação de campos de estágio, visando o aprimoramento de sua formação profissional. Os cursos oferecidos são ministrados por estagiários (alunos do Instituto de Letras), sob a coordenação de professores do Instituto. A ele estão vinculados projetos específicos de ensino de línguas, que são: o Projeto de Línguas para a Comunidade, que favorece o acesso da comunidade ao aprendizado de Línguas Estrangeiras em nível básico e à atualização e ao aperfeiçoamento em Língua Portuguesa; o Projeto de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade, que colabora para enriquecer e manter ativa a capacidade intelectual, linguística e cultural de alunos da terceira idade por meio do aprendizado de línguas; Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola, que incentiva o aprendizado de línguas para os estudantes do Colégio de Aplicação; além dos Projetos Especiais em Língua Estrangeiras.

A Faculdade de Educação é composta por seis departamentos, dos quais cinco são responsáveis por disciplinas dos cursos de licenciatura. São eles: Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), que oferece as disciplinas de didática e estágio supervisionado; Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE), responsável pela Sociologia da Educação; Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana (DESF), encarregado pela Psicologia e Filosofia da Educação; Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC), que oferece disciplina de Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva; e Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (DEPAG), que oferece disciplinas Políticas Públicas e Educação e Práticas Pedagógicas em

Projeto Político Pedagógico. Essas disciplinas são oferecidas em turmas mistas.

Visando despertar o interesse pela pesquisa, a Universidade possui um Departamento de Estágios e Bolsas, que oferecem as seguintes possibilidades aos alunos: Programas de Monitoria, Estágio Interno Complementar, Iniciação à Docência, Bolsa Incentivo e Bolsa Trabalho. Além de administrar, acompanhar e avaliar esses programas, o Departamento também operacionaliza Bolsas de Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior e a Bolsa de Extensão.

A Universidade também conta com um Colégio de Aplicação, onde os alunos têm a oportunidade de realizar grande parte de sua carga horária de estágio com a supervisão dos próprios professores que ali atuam.

O aluno da Licenciatura em Inglês-Literaturas cursa na Faculdade de Letras cerca de trinta disciplinas de Língua Inglesa e de Literaturas, estando elas divididas de maneira proporcional. Realiza, também neste *campus*, quatro disciplinas de Cultura Inglesa e Americana, igualmente divididas. Além disso, cursa duas disciplinas de Latim e oito de Língua Portuguesa e suas Literaturas, igualmente distribuídas. O aluno também tem cerca de doze disciplinas específicas do ensino de Língua Inglesa, sendo algumas oferecidas na Faculdade de Letras e outras, no Colégio de Aplicação, a partir do segundo período. Na Faculdade de Educação, cursa quatro disciplinas de Fundamentos da Educação e duas gerais de Didática, planejadas para serem realizadas a partir do quinto período. No entanto, o aluno que desejar poderá cursar estas disciplinas de Educação antes mesmo do que é proposto pela organização da estrutura curricular.

Além das disciplinas obrigatórias, a Universidade exige que o aluno cumpra oito créditos de disciplinas eletivas, obedecendo ao seguinte critério: quatro créditos em disciplinas eletivas restritas, sendo dois obrigatoriamente em Língua Inglesa e dois em Educação, e quatro em eletivas universais, em que o aluno pode optar pela disciplina que atende às suas necessidades dentre as que são oferecidas, sem que haja obrigatoriedade de ser de Letras ou Educação. É computada, também, a carga horária de estágio, que deve ser realizado em sua maioria no Colégio de Aplicação.

São organizados por ambos os institutos eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e palestras, visando o aprofundamento de conhecimento dos alunos.

Tanto os professores quanto a coordenação do Curso de Letras desta universidade se mostraram bastante disponíveis para contribuir com a pesquisa ao longo de toda a sua realização.

4.1.3 – A Universidade Particular

Paralelamente à investigação desenvolvida nas universidades públicas, entramos em contato com algumas universidades particulares. Dentre as quatro com as quais fizemos contato, duas se mostraram disponíveis a participar da pesquisa.

Tanto o coordenador quanto os professores do Curso de Letras da primeira universidade particular com a qual fizemos contato se mostraram bastante acessíveis e interessados em participar da pesquisa.

A Instituição localiza-se na zona norte do Rio de Janeiro. Ela foi fundada em 1966, como resultado do sonho e do trabalho de um professor. Desde então, através de um crescimento planejado, multiplicou suas atividades na área de Ensino Superior, em permanente processo de modernização de seus currículos e sistemas pedagógicos.

O Curso de Letras conta com um corpo docente composto por 13 professores, em que há especialistas, mestres e doutores. Ele é oferecido nas habilitações Português-Inglês e Português-Literaturas. O curso foi estruturado pensando-se nas demandas sociais, no sentido de possibilitar a inserção do egresso no mercado de trabalho.

A organização das disciplinas, tanto de conteúdos específicos, quanto de conhecimentos pedagógicos, fica a cargo do coordenador do Curso de Letras. As disciplinas teóricas específicas da língua e as didáticas a elas aplicadas são ministradas por professores com formação na área de Letras. Já as disciplinas de Didática Geral e Fundamentos da Educação são ministradas por professores do Curso de Pedagogia, em turmas mistas. Os estágios são realizados em escolas de Ensino Fundamental e Médio, sem que estas possuam vínculo com a Instituição. Não são considerados estágios realizados em cursos de idiomas.

Esta universidade possui características diferenciadas em relação à forma de organização das disciplinas. Estas são divididas em três grupos: dezenove disciplinas específicas da habilitação, vinte e quatro disciplinas comuns a mais de um curso ou habilitação e quatro disciplinas universais aos cursos da Universidade. Na habilitação Português-Inglês, suas disciplinas específicas compreendem as de teoria e prática de ensino de Língua Inglesa. Do grupo das disciplinas comuns a mais de um curso ou habilitação fazem parte as de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, Latim, as disciplinas de Didática Geral e as de Fundamentos da Educação. São oferecidas desde o primeiro período disciplinas dos três grupos.

Diferentemente das outras universidades onde a pesquisa foi realizada, esta integra ao seu currículo um grupo de disciplinas comuns a todos os cursos, em que são oferecidas as seguintes disciplinas: Ciências Sociais e Ambientais, Língua Expressão e Produção Textual,

Filosofia, Ética e Cidadania e Informática. Outro diferencial é o fato de o Curso de Letras incluir em seu currículo disciplinas como Multiculturalismo e Movimentos Sociais, Literatura, Literatura Infantojuvenil e Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino Médio.

Acreditando na permanente construção dos espaços de formação dos profissionais que atuam nas unidades de ensino e que, de forma participativa, são responsáveis pelo constante processo ação-reflexão-ação, a Universidade desenvolve o Programa Fazer Pedagógico, que promove momentos de troca de experiências em diversas instâncias. Além deste programa, do qual todos os alunos dos cursos de licenciatura são convidados a participar, o Curso de Letras promove regularmente seminários voltados para os alunos de seu curso.

4.1.4 – A Universidade Particular Empreendedora

A outra universidade particular também está localizada na zona norte do Rio de Janeiro. A Universidade foi fundada em 1970 e, hoje, possui *campi* em vinte e sete estados brasileiros. Considerada uma universidade empreendedora, é uma das maiores organizações privadas de Ensino Superior do Brasil em número de alunos matriculados.

O Curso de Letras conta com um corpo docente composto por 16 professores, em que há especialistas, mestres e doutores. São oferecidas as seguintes habilitações: Português-Inglês, Português-Espanhol e Português-Literaturas. O curso foi estruturado com foco no mercado de trabalho. Pensando nisso, a Universidade criou um portal em que são oferecidas milhares de oportunidades de emprego e estágio exclusivamente para seus alunos. Ela possui convênio com mais de trinta mil empresas em todo o Brasil. Além disso, estimula a formação dos alunos que desejam abrir o seu próprio negócio.

A Universidade procura promover meios que viabilizem o acesso e a permanência de alunos oriundos das classes econômicas mais baixas. Possui convênio com programas de financiamento estudantil e com um programa do MEC, que concede bolsas integrais ou parciais a alunos que ainda não possuem nível superior. Além disso, oferece material didático gratuito aos alunos, podendo ser impresso ou em um *tablet*. Também oferece vantagens e descontos em cursos de idiomas, curso preparatório para concurso, plano de saúde, restaurantes e editoras.

A organização das disciplinas, tanto de conteúdos específicos, quanto de conhecimentos pedagógicos, fica a cargo da coordenação do Curso de Letras. As disciplinas teóricas específicas da língua e as suas didáticas são ministradas por professores com formação na área de Letras. As disciplinas de Didática Geral e Fundamentos da Educação são ministradas por professores dos Cursos de Pedagogia e de Filosofia, em turmas mistas. Os

estágios são realizados exclusivamente em escolas de Ensino Fundamental e Médio, não sendo considerados estágios realizados em cursos de idiomas. As escolas onde os estágios são realizados não possuem vínculo com a instituição.

O Curso de Letras com habilitação Português-Inglês é composto por cerca de trinta disciplinas, distribuídas uniformemente entre Língua Inglesa, Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. No entanto, diferentemente dos outros Cursos de Letras em que realizamos a pesquisa, de acordo com a estrutura do curso, o aluno só começa a cursar as disciplinas específicas da Língua Inglesa a partir do sétimo período. São oferecidas a partir do segundo período disciplinas de Fundamentos da Educação e, a partir do quarto, as Didáticas e práticas de ensino, sendo uma geral e quatro específicas do ensino de línguas, igualmente divididas. Entretanto, caso seja de interesse do aluno, ele poderá cursar estas disciplinas de Educação antes mesmo do que está previsto pela organização da estrutura curricular. Além dessas disciplinas obrigatórias, o aluno deve cursar dois créditos optativos e realizar os estágios propostos pelas Universidade. Como um diferencial, a Universidade, considerada empreendedora, integra a seu currículo uma disciplina de Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional e uma de Educação Ambiental, oferecidas em todos os seus cursos.

Buscando um aprofundamento acadêmico, a instituição desenvolve um projeto chamado Aula Nacional, que reúne, ao longo do ano, pessoas que são referência em diversas áreas do saber para realizar palestras nacionais ao vivo, teletransmitidas para todos os *campi*. Além desse projeto, a instituição organiza regularmente seminários de Educação.

Diferentemente das outras instituições nas quais realizamos o trabalho de pesquisa, grande parte dos professores desta universidade se mostrou bastante desinteressada e resistente a participar da pesquisa. Muitos justificaram a não participação por estarem sobrecarregados demais com as demandas de trabalho da Universidade. Foram poucos os que se mostraram disponíveis e interessados.

4.1.5 – Síntese

Todas as quatro universidades têm como objetivo formar docentes para atuarem em estabelecimentos de ensino. No entanto, pela maneira como os estágios supervisionados são organizados, percebe-se que há um enfoque diferente entre as universidades públicas e as particulares. As públicas pretendem formar professores no âmbito escolar e em cursos de idiomas. Já as particulares têm como foco de formação de docentes para atuar no âmbito escolar, não considerando a prática em cursos de idiomas. Além disso, as públicas possuem um Colégio de Aplicação, o que permite uma supervisão mais diligente por parte dos

professores, o que não acontece nas particulares, que não possuem contato com as instituições onde os alunos realizam os estágios.

A estrutura dos Cursos de Letras nestas instituições também apresenta semelhanças e diferenças, independente de serem públicas ou particulares. A universidade federal e as universidades particulares apresentam currículo de dupla habilitação: Língua Inglesa e Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Já a universidade estadual possui currículo de habilitação apenas em Língua Inglesa e suas Literaturas. Em todas as universidades pesquisadas, as disciplinas gerais de Didática e Fundamentos da Educação são desenvolvidas de uma forma generalista, em turmas mistas, formadas por alunos dos mais variados cursos de licenciatura. Há, também, em todas as instituições, disciplinas de didáticas específicas da língua, organizadas de acordo com a especificidade de um Curso de Licenciatura em Letras. No entanto, cada universidade oferece, em seu curso, disciplinas diferenciadas, que não são oferecidas nas demais.

Pode-se perceber, então, uma série de semelhanças e diferenças entre os locais selecionados para a realização da pesquisa, que não se restringem apenas ao fato de serem públicas ou particulares. Tais características nos despertaram grande expectativa de se realizar um trabalho bastante promissor.

4.2 – Sujeitos

Entramos em contato com 45 professores do Curso de Letras que atuam na Licenciatura em Língua Inglesa das quatro universidades anteriormente mencionadas. Destes, 30 professores se dispuseram a participar da pesquisa, incluindo os coordenadores dos cursos, que também ministram disciplinas. Aos professores foi solicitado que respondessem às perguntas de uma entrevista individual. Aos que também atuam na coordenação dos cursos, foram solicitadas, além disso, informações específicas referentes à organização do curso e à sua proposta curricular.

4.3 – Técnicas de coleta de dados

A pesquisa qualitativa requer a utilização de uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Nesse sentido, foram aplicadas as técnicas de coleta de dados a seguir.

4.3.1 – Análise de documentos

Foram analisados os seguintes documentos que regem o ensino: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2002). Tomando como base esses documentos, foram analisados os currículos dos referidos cursos, focalizando a maneira como são organizadas as disciplinas referentes à formação pedagógica.

4.3.2 – Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com os 30 professores do Curso de Letras que atuavam na licenciatura em Língua Inglesa. A eles foi aplicado o instrumento da pesquisa matriz (Anexo 2), que é composto por quatro partes. A primeira trata de informações sobre o perfil do respondente, tais como, idade, nível de formação, tempo de experiência no magistério, instituição em que leciona e disciplinas que ministra. A segunda contém um teste de associação livre de palavras com justificativa a partir da expressão indutora “formação pedagógica”. A terceira é composta por cinco dilemas, que se referem ao modelo de formação pedagógica, à racionalidade prática em oposição à racionalidade técnica, à relação entre área de conhecimento e a formação pedagógica, à natureza da formação pedagógica e à falta de definição sobre o perfil do professor. A última parte contém 10 perguntas que focalizam as disciplinas que correspondem à formação pedagógica, a sua relevância, os conhecimentos e habilidades transmitidos por elas, os elementos necessários para que o professor seja capaz de enfrentar os desafios atuais da Educação Básica, os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para formar o professor, as contribuições dos estágios para a atuação do futuro professor e possíveis razões para a desvalorização da formação pedagógica.

Os dilemas foram inspirados nos Dilemas desenvolvidos por Lawrence Kohlberg para seu estudo sobre o desenvolvimento moral do ser humano. Ele apresentava aos entrevistados situações que remetiam a dúvidas a respeito de que posição tomar e pedia que apontassem uma solução, posicionando-se diante dela e justificando sua decisão. As respostas eram analisadas e categorizadas, considerando-se os argumentos apresentados em suas justificativas, bem como o valor moral intrínseco (BIAGGIO, 1997).

Segundo Ruiz (2003), esta técnica propicia a discussão, pois ocorre de maneira espontânea, no meio de convívio do indivíduo, em que este está diretamente envolvido, tendo as situações a ele expostas consequências para a sua própria vida, de modo que este apresenta preocupação legítima com relação ao que pode vir a acontecer.

No instrumento utilizado nesta pesquisa, os dilemas enfocavam situações do dia a dia do professor. Para o estudo em tela, foi focalizado o primeiro dilema, por tratar diretamente

do modelo de formação que ficou conhecido como “3+1” e do surgimento de uma imensa diversidade de currículos resultantes da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que procuraram modificar este modelo. Procurou-se, por meio desse dilema, identificar os fatores que contribuem para a persistência do modelo que mantém o Curso de Licenciatura em Letras ainda tão enraizado no Bacharelado. Para isso, foram abordados aspectos específicos dos currículos dos cursos em que os professores entrevistados lecionam, bem como dos cursos em que foram formados.

4.4 – Análise de dados

A análise dos dados coletados foi feita em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

A partir desta análise é possível fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição de seus conteúdos.

A proposta de Bardin (2011) constitui-se das seguintes etapas para a execução da análise de conteúdo, as quais foram desenvolvidas a partir do material coletado:

- Pré-análise: Consiste na organização do material a ser analisado, sistematizando as ideias iniciais, de modo a torná-lo operacional.
- Exploração do material: Compreende a codificação do material, a definição de categorias de análise e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto. Esta etapa possibilita o incremento das interpretações e inferência.
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise. Através da análise reflexiva e crítica são feitas as interpretações inferenciais.

Da análise categorial temática do Dilema 1, emergiram duas categorias, as unidades de contexto. A partir do discurso dos professores que participaram da pesquisa, foram identificadas subcategorias, as unidades de registro.

A Categoria 1 foi identificada como "Persistência do modelo “3+1” de formação no curso de Letras”. As falas dos professores foram analisadas e agrupadas em duas subcategorias. São elas:

- (1) “Tradição” – Esta subcategoria foi assim nomeada pelo fato de os professores atribuírem a persistência do modelo “3+1” de formação no curso de Letras e à consolidação

de um modelo resultante do Decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e aos cursos de licenciatura e de Pedagogia, estendendo-se para as demais escolas de nível superior (SAVIANI, 2009).

(2) Disputa – Os professores também atribuem a persistência do modelo à uma disputa existente entre os Departamentos de Letras e Educação, uma disputa de poder político, de prestígio, que inviabiliza uma reestruturação curricular em que haja uma integração entre as disciplinas específicas da Língua Inglesa e as de formação pedagógica. Por isso, esta categoria foi assim nomeada.

A Categoria 2 foi identificada como "Modificação deste modelo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais". As falas dos entrevistados foram analisadas e agrupadas em quatro subcategorias. São elas:

(1) Currículo – Esta subcategoria foi assim identificada por tratar de questões apontadas pelos professores relacionadas à diversidade de currículos que surgiram nos Cursos de Letras na tentativa de se atender a proposta das DCN. A subcategoria trata, também, das falas dos professores referentes à necessidade de se pensar essa proposta de mudança levando em consideração a dupla habilitação que a maioria dos Cursos de Letras oferece.

(2) Articulação teoria e prática – Esta subcategoria foi assim nomeada por tratar da relação entre teoria e prática, o que professores identificam como um fator que dificulta a modificação do modelo “3+1” dos currículos de formação. Também é abordado nessa subcategoria o fato de muitos professores possuírem uma interpretação equivocada sobre o que seria a proposta de articulação entre teoria e prática apresentada pelas DCN.

(3) Experiência profissional – Os professores identificaram a sua própria experiência profissional como um elemento que promove mudança na sua prática diária com o licenciando. Segundo eles, a bagagem que carregam das vivências que tiveram em diferentes ambientes pode fazer com que procurem ter como foco principal de suas disciplinas o exercício da docência, mesmo que isso não esteja formalizado no currículo do curso. Por essa razão, a subcategoria foi assim nomeada.

(4) Aprendizagem – Esta categoria foi assim identificada por tratar de uma característica mencionada pelos professores que diz respeito à forma como se dá a aprendizagem do licenciando. É abordada a questão da disponibilidade do aluno para construir determinados conhecimentos, de acordo com os interesses os quais possuem, o que dificultaria o desenvolvimento de um novo modelo de formação, mesmo que já tivesse sido implementado.

No capítulo a seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, apresentados de acordo com as categorias e subcategorias identificadas, com o intuito de compreender as representações sociais elaboradas pelos sujeitos pesquisados acerca da formação pedagógica.

5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados, analisados em seu conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), serão apresentados e discutidos por meio das seções a seguir.

5.1 – Análise de documentos

Foram analisados os currículos dos quatro cursos, tomando como base os documentos que regulam o ensino, especificamente, a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCN (BRASIL, 2002), por tratarem de questões as quais devem ser contempladas nos currículos dos cursos de Letras.

A partir da LDBEN foi extinta a obrigatoriedade do currículo mínimo para os cursos de licenciatura, o que proporcionou às Universidades maior flexibilização das estruturas curriculares. Foi, então, recomendada pelo CNE, a separação entre o bacharelado e a licenciatura, exigindo-se a definição de currículos próprios de licenciatura, diferentes dos de bacharelado e do antigo modelo que ficou conhecido como “3+1” (BRASIL, 2001).

Assim, instituídas em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior propuseram que os cursos fossem organizados com uma base sólida, que procurasse atender as demandas da sociedade moderna, sem que fosse deixado de se considerar os valores humanistas. O documento ressalta, ainda, que:

a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2002, p. 29).

Nesse sentido, propõem que os conteúdos curriculares articulem as questões teóricas às práticas. Recomendam, ainda, que haja, no curso de licenciatura, articulação entre os conteúdos básicos do Curso de Letras e aqueles que constituem o processo de aquisição de habilidades e competências caracterizadoras da formação profissional do professor. Estes conteúdos devem incluir:

os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes

propostas dos colegiados das IES [...] as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2002, p. 31).

Com o intuito de contemplar todas essas dimensões, foi estipulada a seguinte carga horária para os cursos de licenciatura, respeitado-se as particularidades de cada instituição: mínimo de 2800 horas, distribuídas ao longo de, no mínimo, três anos de formação. Desse total, 1800 horas devem ser destinadas a conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.

Os estabelecimentos de Ensino Superior devem respeitar a quantidade mínima de horas proposta para o curso. No entanto, lhes é conferida a faculdade de ampliar essa quantidade de acordo com a proposta curricular de cada um.

No entanto, quando se trata de um curso de dupla habilitação, essa carga horária, pensada a partir dos Cursos de Licenciatura com habilitação única, deveria ser repensada, tendo em vista a necessidade de se preparar o professor para o exercício do magistério tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Portuguesa. Autores como Basso (2001), Gil (2008), Paiva (2005), Ialago e Duran, (2008), Gimenez e Furtoso (2008), entre outros, apontam este fator como dificultador da formação no Curso de Letras.

As DCN romperam com a rigidez até então imposta pelos currículos mínimos, conferindo às universidades maior autonomia. No entanto, essa nova concepção de organização do curso gerou uma imensa variedade de currículos, conforme apontado por autores como Vieira (2007), Gil (2008), Maia e Mendes (2009), entre outros, e que também foi possível constatar ao longo desta pesquisa.

Tomando como base o que foi estabelecido pela LDB e proposto pelas DCN, analisaremos, a seguir, os currículos das quatro universidades, que serão identificadas, respectivamente, por U1(universidade federal), U2 (universidade estadual), U3 (universidade particular) e U4 (universidade particular empreendedora).

5.1.1 – Proposta curricular da U1

O curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa é oferecido nesta instituição nas modalidades bacharelado e licenciatura, no modelo de dupla habilitação. Ao final do segundo período, o aluno faz a sua opção, que direcionará as disciplinas a serem cursadas nos períodos subsequentes. Essa característica revela que o Curso de Licenciatura ainda está alicerçado no de Bacharelado, sendo organizado a partir dele. As disciplinas da língua são comuns aos

cursos, o que impossibilita uma proposta mais direcionada ao exercício da docência.

De acordo com sua proposta curricular (Anexo 3), o curso de Licenciatura é composto por 3780 horas, distribuídas ao longo de oito períodos, destinadas aos conteúdos científico-culturais e às práticas como componente curricular, complementadas por 400 horas de estágio supervisionado, realizado em escolas de ensino fundamental e médio e em cursos de idioma, além de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Percebe-se que o currículo mantém uma estrutura bastante tradicional. O Latim, por ser uma língua que exerceu forte influência na formação da Língua Portuguesa, é uma disciplina que os Cursos de Letras em geral costumam oferecer. No entanto, o curso desta universidade oferece quatro disciplinas de Latim, enquanto os outros cursos pesquisados oferecem uma ou duas. Além disso, este curso inclui em seu currículo duas disciplinas de Grego, o que não faz parte dos currículos das outras universidades.

As disciplinas selecionadas pelos professores para integrar o currículo, bem como a carga horária a cada uma destinada revelam que o curso ainda se encontra bastante arraigado a suas origens históricas, e que esse apego à tradição exerce forte influência nas tomadas de decisões dos professores quando se trata da reformulação do currículo.

O fato de os alunos cursarem as disciplinas específicas da língua na Faculdade de Letras, que é subdividida em departamentos específicos para cada língua, e a maioria das disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, a qual também subdivide-se em departamentos, um de Didáticas e outro de Fundamentos da Educação, localizada em outro *campus*, a uma distância significativa, revela uma grande cisão no Curso de Letras desta universidade. Isso também se verifica na organização da carga horária dos estágios. A supervisão deles é dividida, ficando parte da carga horária como responsabilidade da Faculdade de Letras, outra, da Faculdade de Educação e outra, ainda, do Colégio de Aplicação da Universidade. O curso fica a cargo de diversos departamentos e cada um cumpre o seu papel, sem que haja uma interação. A falta de integração entre os próprios departamentos que organizam o curso reflete uma desarticulação entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Assim, a formação pedagógica acaba se dando de forma genérica, sem que seja levada em consideração as especificidades da língua. Essa integração acaba sendo inviabilizada pelo fato de cada departamento possuir os seus professores concursados, responsáveis por “suas” disciplinas. Essa é uma realidade da Universidade que não se limita à vontade do professor de promover uma mudança no sentido

de buscar uma integralização do currículo, mas refere-se ao Poder Público, à forma como os concursos são organizados, também de forma ainda bastante tradicional.

Nota-se, com base no currículo do Curso de Letras desta universidade, a presença de um forte interesse pelo estudo da cultura e das origens da língua. A proposta curricular segue uma linha bastante tradicional, procurando conservar suas origens históricas. Ainda há muito o que se discutir no sentido de desenvolver práticas que possam permitir uma integralização do curso, sem que as origens históricas sejam desvalorizadas, mas pensando em formas para que possam ser reformuladas a fim de que atendam às demandas da formação pedagógica do professor de Letras.

5.1.2 – Proposta curricular da U2

O curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa nesta instituição é oferecido nas modalidades bacharelado e licenciatura. Diferentemente das outras universidades pesquisadas, este curso é oferecido em modelo de habilitação única, ou seja, o aluno obtém a licenciatura em Língua Inglesa e respectivas Literaturas. A carga horária que, nos outros cursos, é dividida entre conteúdos de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa (e respectivas Literaturas das línguas) e os de conteúdos pedagógicos, neste curso é distribuída entre os conteúdos de Língua Inglesa (e Literaturas da língua) e os de conhecimentos pedagógicos. Assim, o licenciando formado neste curso terá uma vivência maior com a Língua Inglesa, suas Literaturas e sua cultura, embora também haja algumas disciplinas de Língua Portuguesa oferecidas no início do curso, o que é normal nas graduações em geral, não apenas em Letras, por ser esta a nossa língua mãe.

O curso de Licenciatura é composto por 3620 horas, distribuídas ao longo de oito períodos, destinadas aos conteúdos científico-culturais e às práticas como componente curricular, complementadas por 420 horas de estágio supervisionado, realizado em escolas de ensino fundamental e médio e em cursos de idioma, além de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim como na U1, os alunos cursam na Faculdade de Letras as disciplinas específicas da Língua Inglesa e as práticas específicas desta língua. As disciplinas pedagógicas gerais e os fundamentos sociológicos da educação, comuns aos outros cursos de licenciatura, são cursados em outro turno, na Faculdade de Educação. No entanto, ambos os institutos localizam-se no mesmo *campus*. O fato de a distância física entre os departamentos

desta Universidade ser menor do que a da U1 poderia ser um elemento facilitador no sentido de se promover maior integração entre as diversas áreas que compõem o curso. Porém, não foi o que constatamos a partir de sua proposta curricular (Anexo 4).

Há uma clara divisão entre as disciplinas que são oferecidas pelo Departamento de Letras, pelo de Educação e, ainda, pelo Colégio de Aplicação. Cada um dos três Institutos fica responsável por uma parcela da carga horária, sendo as disciplinas de formação pedagógica oferecidas a partir do segundo período. A carga horária de estágio, como na U1, é dividida, ficando parte a cargo da Faculdade de Letras, outra parte, aos cuidados da de Educação e outra, sob responsabilidade do Colégio de Aplicação da Universidade. Também da mesma forma como acontece na U1, as disciplinas específicas da língua, no curso de Licenciatura, são comuns ao curso de Bacharelado, impossibilitando uma dinâmica mais direcionada aos objetivos específicos de um licenciando, que é a aplicação de tais conteúdos em sala de aula.

Percebe-se no curso uma valorização muito grande por questões culturais. O curso oferece quatro disciplinas de cultura, divididas entre Cultura Inglesa e Norte-Americana. Dentre os outros três cursos, que são de dupla habilitação, apenas um oferece disciplinas desse tipo, porém, em quantidade bem menor, como veremos em seguida.

Embora o curso tenha essa característica mais cultural, não se nota um atenção exacerbada pelas origens da língua, como na U1, que destina seis disciplinas a este fim. A U2 possui apenas duas disciplinas de Língua Latina, o que demonstra não negligenciar tal aspecto, embora dê maior ênfase a outros, como as questões culturais da língua. Também contempla em seu currículo aspectos da educação inclusiva, como a U1, que oferece a disciplina de Libras, porém, de forma mais específica, propondo a disciplina Planejamento de Material de L2 para Comunidade Surda.

O Curso de Letras desta universidade apresenta um diferencial em relação aos outros, no que se refere à formação pedagógica específica para o ensino de Língua Inglesa. Embora haja, como nos outros cursos, as disciplinas genéricas de formação pedagógica, são oferecidas, também, disciplinas em que são abordadas questões específicas da língua relacionadas à formação pedagógica, tais como Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, Enfoques Metodológicos no Ensino de Língua Inglesa, Avaliação no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira. Isso possibilita trabalhar determinados aspectos que não poderiam ser trabalhados da forma mais adequada se feitos de uma maneira generalista em turmas mistas, visto que o ensino de Língua Inglesa possui especificidades distintas das de

outras licenciaturas. A avaliação da aprendizagem é um exemplo claro disso, que não deve ser desenvolvida na Língua Inglesa da mesma maneira que em língua materna. E essa singularidade é contemplada no currículo do curso da U2. Provavelmente, isso se dá pelo fato de ser um curso de habilitação única, o que possibilita destinar maior tempo à formação desta língua, o que é uma vantagem em relação aos cursos de dupla habilitação.

Outro diferencial do Curso em relação aos das outras universidades está no modo como é cobrado dos alunos que as disciplinas eletivas sejam cursadas. Nos outros cursos pesquisados, os alunos podem optar, dentre todas as disciplinas eletivas oferecidas, as que mais lhe trarão contribuições para alcançar seus objetivos ou mesmo aquelas com que possui maior afinidade, a fim de completar os créditos exigidos. Neste curso, porém, o aluno deve cursar metade dos créditos em disciplinas definidas, sendo, obrigatoriamente esta carga horária dividida entre disciplinas específicas de Letras e disciplinas de Educação. A outra parte corresponde às disciplinas eletivas universais, as quais ele poderá optar pela que desejar, dentre as que são oferecidas. Dessa forma, mesmo que o licenciando possua grande tendência para a língua, ele também deverá cursar, na carga horária de disciplinas eletivas, disciplinas de formação pedagógica, o que revela uma preocupação do curso em garantir não apenas que o licenciando tenha uma base sólida no que diz respeito aos conhecimentos da língua, mas que os aspectos pedagógicos, que conduzirão a prática da língua, sejam também contemplados.

O currículo do Curso de Letras desta universidade revela que ainda há uma clara divisão entre departamentos e, conseqüentemente, entre as disciplinas pelas quais cada um fica responsável, que não se dão de forma integrada. No entanto, o Departamento de Letras busca suprir essa necessidade oferecendo disciplinas que se referem à condução do ensino de Língua Inglesa. A integração da formação pedagógica à formação específica da língua, em alguns aspectos, foge às possibilidades dos professores, pois apresenta relação direta com a forma como os concursos são organizados. O currículo aponta que os primeiros passos já estão sendo dados pelo Departamento de Letras, que busca contemplar nas disciplinas que são de sua responsabilidade a formação pedagógica para atuar com a Língua Inglesa. Porém, ainda há um longo caminho a se percorrer para que a integralização do curso possa de fato ocorrer.

5.1.3 – Proposta curricular da U3

O Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa é oferecido, nesta instituição,

exclusivamente na modalidade Licenciatura, em modelo de dupla habilitação. Ele apresenta uma proposta diferenciada de formação, contemplando conteúdos de formação pedagógica em sua estrutura curricular desde o primeiro período.

De acordo com sua proposta curricular (Anexo 5), o curso é composto por 2892 horas, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, distribuídas ao longo de oito períodos, sendo 1875 hora destinadas aos conteúdos científico-culturais, 420 horas às práticas como componente curricular, 200 horas ao estágio supervisionado realizado em escolas de ensino fundamental e médio, e mais 200 horas às atividades acadêmico-científico-culturais.

Por se tratar de um currículo especificamente de licenciatura, poderia este ser um elemento facilitador para que o curso fosse organizado sem que estivesse estruturado em um bacharelado. Porém, de acordo com o seu currículo, percebe-se que ainda há muitas disciplinas genéricas da Língua Inglesa. O fato de o professor estar lidando apenas com alunos de licenciatura pode fazer com que se sinta mais confortável para introduzir em suas aulas sobre a Língua Inglesa aspectos da prática, de como aplicar tais conhecimentos. No entanto, por não estar posto no documento que rege a estrutura do curso, isso é algo que pode acontecer em maior ou menor proporção, dependendo da vivência que cada professor leva consigo, o que trataremos mais adiante.

Além disso, há de se levar em consideração que, assim como nas outras universidades pesquisadas, os alunos cursam as disciplinas pedagógicas em turmas mistas, das quais fazem parte alunos de outras licenciaturas, o que inviabiliza a realização de um trabalho mais direcionado para o ensino de línguas. Entretanto, o fato de o curso ser organizado por apenas uma coordenação, a de Letras, dentro de um mesmo *campus* e, não, coordenações de diversos departamentos que compõem um curso, em diferentes *campi*, como ocorre na U1 e na U2, favorece a integração entre os professores e suas disciplinas.

Com o objetivo de atender as demandas sociais, no sentido de formar profissionais interculturalmente competentes para a inserção no mercado de trabalho, o curso apresenta alguns diferenciais em relação aos outros em que a pesquisa foi realizada. Um deles é o fato de as disciplinas referentes à formação pedagógica serem inseridas em sua grade curricular desde o primeiro período, como mencionado anteriormente. Isso mostra grande preocupação com o preparo do futuro professor, que terá contato com questões referentes à prática da sala de aula por um período mais longo.

Embora o curso não contemple em suas disciplinas obrigatórias nenhuma disciplina

referente às práticas inclusivas, ele oferece a disciplina de Libras como eletiva. Com relação às disciplinas que dizem respeito às origens da língua, o curso inclui apenas uma de Língua Latina, revelando não negligenciar a sua importância, mas sem incluí-la em quantidade tão expressiva como especialmente a U1 faz, revelando foco maior em outros aspectos da formação. O curso inclui duas disciplinas obrigatórias bastante específicas do ensino, que não fazem parte dos currículos das demais universidades que participaram da pesquisa. São elas: Literatura Infantojuvenil e Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino Médio. A inserção de tais disciplinas, juntamente às demais, revela uma preocupação com as diversas experiências escolares que o professor pode ter em sua prática.

Um outro diferencial não está apenas no Curso de Letras, mas na Universidade em si, perpassando todos os cursos que ela oferece. De modo a cumprir a sua proposta de formar profissionais interculturalmente competentes, a U3 oferece quatro disciplinas chamadas Universais, que são disciplinas comuns a todos os cursos. São elas: Ciências Sociais e Ambientais; Filosofia, Ética e Cidadania; Língua, Expressão e Produção Textual; Informática. Dessa forma, o curso demonstra uma preocupação não apenas em formar o professor para a docência, mas em proporcionar meios que o possibilitem lidar com as mais diversas situações que possam surgir no meio social em que estão inseridos.

5.1.4 – Proposta curricular da U4

Nesta instituição, o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa é oferecido unicamente na modalidade Licenciatura, em modelo de dupla habilitação.

De acordo com sua proposta curricular (Anexo 6), o curso é composto por 3466 horas, distribuídas ao longo de oito períodos, incluídos os conteúdos científico-culturais, as práticas como componente curricular e o estágio supervisionado, que se completa com 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim como ocorre na U3, embora o curso seja exclusivamente de Licenciatura, ainda há diversas disciplinas específicas da língua organizadas de forma genérica, que propõem conteúdos puramente da língua, sem que sejam trabalhados mecanismos que deem suporte para o futuro professor que poderá utilizar tais conhecimentos em sua prática de sala de aula. Além disso, muitas disciplinas referentes à formação pedagógica, as quais são oferecidas a partir do segundo período, se dão como nas outras universidades pesquisadas, em turmas com alunos de outras licenciaturas, caracterizando um ensino mais generalista, sem que haja,

nessas disciplinas, um direcionamento mais específico para a prática do professor de Língua Inglesa.

As disciplinas específicas da Língua Inglesa e as disciplinas pedagógicas específicas e gerais são oferecidas no mesmo *campus*, ficando a cargo de apenas uma coordenação. No entanto, assim como na U3, isso não garante que haja uma integração entre conteúdos específicos da língua e conhecimentos pedagógicos.

Não apenas o Curso de Letras, mas a Universidade como um todo possui uma característica diferente das demais: trata-se de uma universidade empreendedora, com objetivos totalmente direcionados para o mercado de trabalho. Assim, os currículos de todos os cursos são adaptados para este fim. Então, como um diferencial, a Universidade oferece a todos os cursos, inclusive o de Letras, a disciplina Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional. No entanto, essa disciplina, por ser comum a todos os cursos, não trata das especificidades da carreira do professor de Língua Inglesa.

Diferentemente dos outros cursos, o da U4 inclui duas disciplinas sobre práticas de inclusão, que são Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão e Educação Inclusiva. Provavelmente, essa quantidade um pouco maior é oferecida visando preparar o professor para atender as demandas atuais de trabalho, em que cada vez mais se vê a inclusão acontecer nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Também é incluída a disciplina Educação Ambiental, que é uma demanda atual das escolas, devido aos problemas ambientais os quais o Planeta vem enfrentando.

O Curso de Letras desta universidade é organizado de maneira bastante peculiar. Em relação à língua, até o sexto período, o aluno cursa apenas disciplinas de Língua Portuguesa, sendo introduzidas as disciplinas de Língua Inglesa somente a partir do sétimo período. Enquanto os demais cursos diluem as disciplinas desde o primeiro até o último período, este concentra todas as de Língua Inglesa no último ano de formação. Provavelmente, esta é mais uma adaptação do currículo ao mercado de trabalho, a necessidade de formar em pouco tempo o professor para ingressar no mercado, além de uma forma de procurar reduzir a evasão. Muitos alunos ingressam no Curso de Letras com a expectativa de que vão aprender a Língua Inglesa. Porém, quando se deparam com o nível inicial exigido da língua, desistem do curso ou optam por fazer transferência para o curso de habilitação única, o de Português-Literaturas. Tendo o curso organizado dessa forma, a Universidade reduz a evasão, pois o aluno que está a um ano de concluir o curso provavelmente não vai querer abandoná-lo. Além disso, facilita a

transferência do aluno que deseja passar a cursar o de habilitação única, precisando ele cursar apenas a parte referente às disciplinas específicas das Literaturas, tendo a chance de concluir o curso no mesmo tempo que concluiria se não tivesse feito a transferência.

O currículo do Curso de Letras desta Universidade revela uma falta de preocupação no que diz respeito à integração dos conteúdos específicos da língua e os relativos à formação pedagógica. Isso pode ser constatado na forma como as disciplinas são dispostas ao longo do curso, em que o aluno cursa diversas disciplinas de conhecimentos pedagógicos sem que nem ao menos tenha iniciado as disciplinas específicas de Língua Inglesa, impossibilitando, assim, o desenvolvimento de um trabalho de formação pedagógica para a atuação com a língua. Essa falta de preocupação com a integralização do curso também pode ser percebida pela forma como o currículo é adaptado. Em vez de se buscar promover uma adaptação curricular tendo em vista a qualidade da formação pedagógica para a futura atuação do licenciando, adequa-se o currículo visando atender os próprios interesses dos investidores da Universidade, ou seja, reorganizando o currículo para garantir uma redução da evasão e divulgando o curso como uma forma de se inserir rapidamente no mercado de trabalho.

5.1.5 – Análise dos currículos

A partir da análise dos currículos, foi possível verificar que a maneira como a carga horária é organizada em cada instituição apresenta diferenças e semelhanças, o que passou a ocorrer a partir da extinção dos currículos mínimos, quando foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tanto a U1 quanto a U2 aumentaram significativamente a carga horária de seus cursos, possuindo, respectivamente, 3780 e 3620 horas, quase 1000 horas a mais do que a quantidade mínima proposta pelas DCN (2800 horas). O curso de Letras é compartilhado por dois institutos distintos, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação, sendo, ainda subdivididos em outros departamentos, o que pesquisas apontam ser um fator dificultador da proposta de integração da área de conhecimento específico com a formação pedagógica (FREITAS; MACHADO, 2013; PAIVA, 2005). No caso da U1, esta realidade se agrava ainda mais pelo fato da extensa distância entre um *campus* e o outro. Na U2, embora ocorra essa divisão de institutos, eles estão localizados no mesmo *campus*, o que, também, não elimina a falta de articulação. Já as U3 e U4 possuem currículos formados, respectivamente, por 2892 e 3466 horas, quantidade bem menos expressiva, especialmente no caso da U3. A organização do curso fica a cargo de uma única instância, responsável pela oferta de disciplinas tanto específicas quanto pedagógicas, o que também não extingue a falta

de articulação entre tais conteúdos.

A divisão da responsabilidade pelas disciplinas do curso por institutos diferentes e a distância física entre eles pode afetar a maneira como as representações de formação pedagógica são construídas, uma vez que a comunicação e as representações sociais estão intimamente relacionadas. Segundo Moscovici (2010, p. 371) “uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna objeto de interesse e comunicação”. As representações sociais dos professores sobre a formação pedagógica no curso de Letras são elaboradas por meio de relações com outros professores, em suas conversas diárias, quando têm a oportunidade de se manifestarem acerca do assunto.

Embora as quatro universidades proponham que a integralização do curso seja feita em quatro anos, podendo o aluno cursar em mais ou menos tempo, a introdução das disciplinas relativas à formação pedagógica é feita em diferentes momentos: na U2 e na U4, ela é feita a partir do segundo período; na U1, a partir do terceiro período, momento em que o aluno deverá decidir se seguirá o curso pela licenciatura ou pelo bacharelado; e, na U3, é feita desde o primeiro período. Embora a U4 também seja um curso de modalidade exclusivamente licenciatura, o seu curso não é organizado como o da U3. Percebe-se que tal organização não está atrelada ao fato de as universidades pertencerem a uma ou outra esfera administrativa, mas a estratégias próprias de organização curricular dentro da universidade.

Embora os cursos apresentem propostas bem diferentes em determinados aspectos, parece haver consenso quanto à maneira como organizam a formação pedagógica. Nas quatro universidades, há disciplinas gerais de formação pedagógica, ministradas por professores do Departamento de Educação (no caso da U1 e da U2) ou do Curso de Pedagogia (no caso da U3 e da U4), em que os conteúdos são desenvolvidos de forma generalista, sem que haja um direcionamento mais específico para a sua aplicação na prática de um professor de Língua Inglesa. Todos os cursos propõem, também, disciplinas de formação pedagógica específica da Língua Inglesa, em que tais conteúdos são trabalhados de forma a atender as peculiaridades do trabalho com a língua. Embora essa formação específica seja oferecida pelas quatro universidades, ela se faz muito mais presente na U2, provavelmente por tratar-se de um curso de habilitação única, o que permite se destinar maior tempo a essa habilitação.

Após análise dos currículos, foi possível perceber um certo empenho das universidades em atender o que foi proposto pela LDB e pelas DCN, embora umas

apresentem propostas mais tradicionais e outras, mais inovadoras. No entanto, ainda há muito o que se pensar nesse sentido.

Se a LDB exige que sejam definidos currículos próprios do Curso de Licenciatura, sem que esses se confundam com os do Curso de Bacharelado e se, ainda, as DCN propõem que haja uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os saberes específicos da área de conhecimento, seria necessária uma reformulação ainda mais profunda nos currículos. As disciplinas que, no Bacharelado, se restringem a construir conhecimentos sobre a língua, precisariam ser reestruturadas, incluindo-se uma reflexão acerca da aplicabilidade de tais conteúdos na prática docente do futuro professor. Da mesma forma, disciplinas de formação pedagógica que hoje se dão se forma genérica, poderiam ser repensadas, no sentido de estarem verdadeiramente integradas ao curso, que não habilita o aluno a lecionar uma disciplina qualquer, mas especificamente a Língua Inglesa.

Com base nos documentos analisados, pôde-se concluir que ainda há bastante divergência de posições quanto à maneira como o curso de Licenciatura em Letras deve ser organizado. A diversidade de currículos reflete os interesses individuais de cada universidade, mas também os interesses políticos e administrativos da esfera na qual cada uma está inserida. Acreditamos que quando essa diversidade de propostas proporciona ao aluno optar pelo curso a que mais se adequa, de acordo com seus interesses pessoais e profissionais, sem que haja prejuízo para sua formação, ela pode ser positiva. No entanto, quando esta diversidade é pautada em supressão de vivência acadêmica ao aluno para atender a interesses administrativos da instituição, este deve ser repensado.

5.2 – Perfil dos sujeitos

Foram entrevistados 30 professores das quatro universidades, sendo que 15 lecionam nas universidades públicas (oito da U1 e sete da U2) e 15 nas particulares (oito da U3 e sete da U4). Delinearemos, a seguir, o perfil dos professores de cada instituição:

5.2.1 – Professores da U1

Dos oito professores entrevistados, cinco são do sexo feminino e três do masculino. Com relação à faixa etária, um professor tem entre 31 e 35 anos, um entre 36 e 40, três entre 41 e 45 e os outros três, entre 46 e 50.

A respeito de sua formação, sete cursaram a graduação em universidades públicas e

apenas um, em universidade privada. Apenas dois possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, todos têm mestrado, realizado em universidades públicas, e doutorado, que cursaram em universidade particular. Apenas um professor tem pós-doutorado feito em uma universidade em Nova Iorque.

Quanto ao tempo de magistério, três professores possuem entre 11 e 15 anos, dois possuem entre 16 e 20 e os outros três, entre 26 e 30. Deste tempo, no que se refere à experiência no Ensino Superior, dois professores possuem entre 6 a 10 anos, três possuem entre 11 e 15 e os outros três, de 21 a 15 anos. Além da experiência nesta universidade, seis professores já tiveram experiência em cursos de idioma, quatro já trabalharam em escolas de ensino fundamental e médio e sete em outras universidades.

Atualmente, dois destes professores pertencem à Faculdade de Educação desta universidade, porém ministram disciplinas pedagógicas voltadas para a prática de Língua Inglesa dentro da Faculdade de Letras. Três professores pertencem à Faculdade de Letras e ministram disciplinas específicas da Língua Inglesa. Outros três pertencem à Faculdade de Educação e lecionam disciplinas pedagógicas, cujas turmas são formadas não só por alunos do curso de Licenciatura em Letras, mas de todas as outras licenciaturas que a universidade oferece.

O corpo docente desta universidade é composto por professores concursados, que trabalham em regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, em que 20 horas são destinadas à prática em sala de aula e as outras 20, a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. Também fazem parte do corpo docente professores contratados, podendo ser em tempo parcial, em que 25% da carga horária é dedicada a estas atividades, ou na modalidade horista, contratados pela instituição apenas para ministrar aulas, sem que parte de sua carga horária seja destinada a este tipo de atividades. O fato de grande parte do corpo docente ter um tempo de suas atividades destinado à pesquisa pode influenciar significativamente na forma como ele representa a formação e, conseqüentemente, em suas práticas diárias enquanto professor, como abordaremos mais adiante.

5.2.2 – Professores da U2

Dos sete professores, quatro são do sexo feminino e três do masculino. Em relação à faixa etária, dois professores têm entre 36 e 40 anos, três têm entre 41 e 45 e os outros dois possuem mais de 50 anos.

Todos cursaram graduação, pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado em

universidades públicas. Nenhum dos professores possui pós-doutorado.

Com relação ao tempo de magistério, um professor possui entre 16 e 20, três possuem entre 21 e 25 e os outros três, entre 26 e 30 anos. Deste tempo, no que se refere à experiência no Ensino Superior, dois professores possuem entre 11 e 15 anos, três possuem entre 16 e 20 e os outros dois possuem mais de 30 anos. Além da experiência nesta universidade, cinco professores já tiveram experiência em cursos de idioma, seis já trabalharam em escolas de ensino fundamental e médio e cinco já trabalharam em outras universidades.

Atualmente, dois destes professores pertencem à Faculdade de Educação, porém ministram disciplinas pedagógicas voltadas para a prática de Língua Inglesa na Faculdade de Letras. Três professores pertencem à Faculdade de Letras e lecionam disciplinas específicas da Língua Inglesa e dois pertencem à Faculdade de Educação, ministrando disciplinas pedagógicas, cujas turmas são formadas por alunos de todas as licenciaturas que a universidade oferece.

A forma como é feita a composição do corpo docente é a mesma da U1, com professores concursados e contratados, respeitando-se as mesmas condições de trabalho.

5.2.3 – Professores da U3

Os oito professores desta universidade são do sexo masculino. Com relação à faixa etária, dois têm entre 31 e 35 anos, três têm entre 36 e 40, dois têm entre 41 e 45 e um possui mais de 50 anos.

A respeito de sua formação, seis cursaram a graduação em universidades públicas e dois em universidades privadas. Destes professores, sete tem curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que quatro cursaram em universidades públicas e três em particulares. Todos possuem mestrado, sendo que quatro fizeram em universidades públicas e três em particulares. Com relação ao doutorado, seis concluíram o curso e dois estão cursando, todos em universidades públicas. Apenas um professor está cursando o pós-doutorado, também em uma universidade pública.

Quanto ao tempo de magistério, três professores possuem entre 6 e 10 anos, dois possuem entre 11 e 15 e três possuem entre 26 e 30 anos. Deste tempo, no que se refere à experiência no Ensino Superior, dois professores possuem até cinco anos, três possuem entre 6 e 10, dois possuem entre 16 e 20 e um possui entre 26 e 30 anos. Além da experiência nesta universidade, três professores já tiveram experiência em cursos de idioma, seis já trabalharam

em escolas de ensino fundamental e médio e dois em outras universidades.

Atualmente, três destes professores ministram tanto as disciplinas específicas quanto as referentes à prática da Língua Inglesa. Dois lecionam disciplinas específicas da Língua Inglesa e três ministram disciplinas pedagógicas, cujas turmas são formadas por alunos de todas as outras licenciaturas que a universidade oferece.

O corpo docente que integra o Curso de Letras é composto por professores em regime parcial de trabalho e, em sua maioria, professores horistas, o que é um fator dificultador, que reduz ou até mesmo inviabiliza o tempo a se destinar à realização de pesquisa.

5.2.4 – Professores da U4

Dos sete professores, dois são do sexo feminino e cinco do masculino. Com relação à faixa etária, um professor tem entre 36 e 40 anos, dois têm entre 46 e 50 e quatro possuem mais de 50 anos.

Quanto à sua formação, quatro cursaram a graduação em universidades públicas e três em universidades particulares. Destes professores, seis possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que quatro cursaram em universidades públicas e dois em particulares. Todos possuem mestrado, sendo que quatro cursaram em universidades públicas e três em particulares. Com relação ao doutorado, um professor concluiu o curso em uma universidade pública e dois atualmente estão cursando em universidades particulares.

Quanto ao tempo de magistério, um professor possui entre 16 e 20 anos, quatro possuem entre 21 e 25 e dois possuem entre 26 e 30 anos. Deste tempo, no que se refere à experiência no Ensino Superior, dois professores possuem entre 11 e 15 anos, três possuem entre 16 e 20 e os outros dois possuem entre 26 e 30 anos. Além da experiência nesta universidade, três já tiveram experiência em cursos de idioma, cinco já trabalharam em escolas de ensino fundamental e médio e dois em outras universidades.

Atualmente, quatro destes professores ministram tanto as disciplinas específicas quanto as referentes à prática da Língua Inglesa. Dois lecionam disciplinas específicas da Língua Inglesa e um ministra disciplinas pedagógicas, cujas turmas são formadas por alunos de todas as outras licenciaturas que a universidade oferece.

O curso de Letras é composto por um corpo docente com os professores em regime parcial de trabalho e professores horistas.

5.2.5 – Análise do perfil dos professores

De acordo com os dados do perfil dos professores, percebe-se que os grupos apresentam características bastante heterogêneas no que diz respeito ao sexo, à idade, ao tempo de magistério e à experiência no Ensino Superior.

A maioria dos professores que atuam no curso de Letras das universidades públicas já lecionou em universidades particulares. Provavelmente, isso se dá pelo fato de ser um dos pré-requisitos para a aprovação no concurso público a experiência no Ensino Superior. Nas universidades particulares, poucos professores possuem experiência no Ensino Superior, o que poderia se justificar pela não exigência para ingresso na instituição. O ingresso nas universidades particulares, em sua maioria, se dá apenas por análise de currículo e entrevista, sem que haja um concurso de seleção com tantas exigências como nas públicas. No entanto, com relação à sua formação, os professores de ambas as esferas administrativas tiveram a maior parte dela realizada em universidades.

As características do corpo docente se diferenciam bastante, estando essa distinção diretamente relacionada à esfera na qual cada uma está inserida: pública ou particular. Tais características podem influenciar significativamente a forma como o ensino é conduzido. A U1 e a U2, por serem universidades públicas, contam com um corpo docente selecionado por meio de concurso público para o quadro de professores efetivos e temporários. Em ambas as instituições, os professores efetivos trabalham em regime de dedicação exclusiva e os temporários, em regime parcial. Nas duas formas, um tempo de sua carga horária é dedicado à pesquisa, o que lhes permite desenvolver projetos, cujos resultados podem vir a ser refletidos no ensino. Assim, o professor tem a oportunidade de ser um pesquisador da sua própria prática. Na U3 e na U4, universidades particulares, os professores são contratados com regime parcial ou, em sua maioria, como horistas. Essa forma de gerenciamento do quadro de funcionários buscar atender as necessidades institucionais do setor privado. No entanto, na maioria das vezes, inviabiliza as atividades de pesquisa dos professores, ficando estes reféns do ensino dissociado da pesquisa.

A forma como o corpo docente de uma instituição é organizado se reflete claramente na maneira como o curso é direcionado. Fica claro, portanto, tanto no currículo tanto da U1 quanto no da U2 uma valorização pelas atividades de pesquisa e extensão, além dos outros objetivos que o curso apresenta. Já os currículos da U3 e U4 estão diretamente relacionadas às demandas do mercado de trabalho.

5.3 – Dilemas

Com o objetivo de perceber as crenças, valores, opiniões, experiências e comportamentos dos professores tal como expressos por eles mesmos, foram realizadas entrevistas partindo de um dilema que diz respeito aos modelos de formação no curso de Letras. Os professores expressaram-se livremente em dois momentos. Inicialmente, foram tratadas questões referentes à persistência do modelo de formação que ficou conhecido como “3+1”. Em seguida, direcionamos o assunto para as implicações da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, que procuraram modificar este modelo.

Foram identificadas categorias nas falas dos professores, que serão abordadas a seguir. Os professores serão identificados por siglas, formadas pela letra “P” e o número que os identifica, acompanhada da identificação da universidade na qual lecionam (U1, U2, U3, U4).

5.3.1 – Análise do Dilema 1: Modelos de formação

O Dilema 1 (dimensão) apresentado aos 30 professores entrevistados dizia respeito à (1) persistência do modelo “3+1” de formação no curso de Letras (Categoria 1) e (2) modificação deste modelo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Categoria 2), as unidades de contexto. Da análise do conteúdo das “falas” desses professores relativas a cada uma dessas categorias foram subcategorias, as unidades de registro. Da Categoria 1, emergiram duas subcategorias: (1) Tradição e (2) Disputa; da Categoria 2, emergiram quatro: (1) Currículo, (2) Articulação teoria e prática, (3) Experiência profissional e (4) Aprendizagem.

A análise de cada uma dessas subcategorias será apresentada em seguida.

5.3.1.1 – Categoria 1: Persistência do modelo “3+1”

De acordo com a fala dos professores, a persistência do modelo “3+1” parece estar ligada a uma questão de tradição, que ainda se faz bastante presente em suas práticas. Além disso, foi identificada uma certa disputa entre os departamentos de Letras e Educação, impedindo que haja uma integração entre eles no sentido de reformular os currículos do Curso de Licenciatura em Letras.

5.3.1.1.1 – Tradição

Dentre os 30 professores entrevistados, 5 apontaram a tradição do modelo “3+1” como um dificultador para sua superação. De acordo com eles:

Acho que isso é uma questão principalmente de tradição, de uma grande dificuldade de reformulação dos currículos das universidades. Então, acho que desde quando a universidade no Brasil começou, em 1920, quando surge a Universidade do Brasil, que a gente percebe uma espécie de consolidação de um modelo que a gente incorporou de outros países e que acabou se perpetuando. Então, por mais que as DCN de 2002 coloquem que a formação pedagógica do professor tem que estar imbricada com a formação teórica desse professor, por uma questão de tradição, de perpetuação de uma prática, isso tem uma certa dificuldade de ser implementado. (P1, U1)

Bom, isso vem persistindo porque criou-se uma cultura e aqui, por exemplo, todo mundo é obrigado a fazer, existe uma resolução de um conselho superior dentro da universidade que determina que todos os alunos têm que fazer sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação, uma série de disciplinas. (P3, U1)

A nossa Faculdade de Letras tem uma história e ela carrega esse currículo na história dela. Então, por isso ela tende a ter um currículo muito maior, voltado pras específicas e eu acho isso normal, não vejo grande problema. (P10,U2)

Eu acho que isso é uma dificuldade de mudança mesmo nas políticas públicas de formação de professores. (P16, U3)

Esse modelo, um tanto genérico, é o mais permeável às acomodações que a incompatibilidade entre o modelo ideológico do 'favor', fruto da nossa colonização ibérica, e uma necessária valorização do conhecimento prático exige. (P25, U4)

A dificuldade em romper com a tradição histórica desse modelo está centrada no apego que os professores têm à tradição. Isso impede que coloquem em execução projetos pedagógicos que verdadeiramente promovam a integração entre os conteúdos específicos da língua e os que dizem respeito à formação pedagógica.

Esse apego à tradição provavelmente está pautado nas crenças e valores que os professores carregam consigo e compartilham uns com os outros por meio de suas conversas diárias no meio social em que estão inseridos, o que tende a orientar suas práticas.

5.3.1.1.2 – Disputa

Dentre os 30 professores entrevistados, 5 disseram que a persistência do modelo “3+1” se deve à disputa existente entre os departamentos de Letras e Educação. Conforme eles explicam, a divisão entre departamentos impossibilita uma reestruturação do curso de Licenciatura em Letras e maior articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação e os conhecimentos pedagógicos:

Existem forças endógenas da própria instituição, dos diferentes departamentos, que acabam impossibilitando essa mudança desse perfil, dessa configuração. Existe uma questão política muito forte. Os departamentos, as faculdades de educação acabam tendo certa dificuldade de abrir mão de suas disciplinas, das disciplinas das quais eles foram responsáveis durante muito tempo, porque isso implica em perda de poder político dessas instituições. (P6, U1)

Eu acho que é uma grande “guerra de egos”, dos dois lados. Os currículos são formados e preparados dentro do Instituto de Letras. O Instituto de Letras monta o currículo e eles depois vão para o pessoal da Educação e dizem: “Olha, nós precisamos cumprir carga horária de Licenciatura. O que vocês oferecem?” Eu vi isso na prática. A gente refez o currículo e nem tocou na parte pedagógica. Se eles estivessem dentro do Instituto, eles poderia ter maior integração. (P4, U1)

Eu sinto que as áreas são impermeáveis, se você é da Educação, você é da Educação, se você é da Letras, você é da Letras. Na Letras, se você é da Língua, se você é da Literatura, você é daquela área. Eu acho que facilita o concurso de professor. Eu acho que não é bom pro aluno, mas facilita essa divisão de carga horária. (P14, U2)

Eu acho que os dois têm sua parcela de culpa. Cada um não quer “sair do seu cantinho”. (P9, U2)

Os “donos das disciplinas”, né... (risos), os professores que atuam em cada disciplina têm uma necessidade de garantir o seu espaço e a sua carga horária e uma dificuldade de fazer um curso mais prático. Eu lembro que quando teve a determinação de 2005, pra se ter 400 horas de estágio e 200 horas de prática, tinha uma disciplina de conteúdo específico que as pessoas não conseguiam transformar encaixando a prática pedagógica. Aí transformaria o curso inteiro já numa prática. Não seria uma disciplina de prática isolada. Eu lembro de ter visto muita dificuldade das pessoas de proporem disciplinas que contemplassem a prática pedagógica. (P12, U2)

Ainda que os professores tenham conhecimento da necessidade de haver maior integração entre os departamentos de Letras e Educação, essa é uma mudança a longo prazo. Entretanto, foi possível identificar evidências dos primeiros passos que estão sendo dados nessa direção. Pôde-se perceber que há discussões entre os professores com relação a este obstáculo que dificulta a elaboração de um currículo de formação articulada no Curso de Letras. De acordo com eles:

Existe uma grande discussão inter e intra departamentais do perde e ganha de carga horária e de número de disciplina. As discussões são difíceis. Você tem uma carga horária que não pode ser tão reduzida, mas também não pode ficar gigantesca (P13, U2)

É uma discussão curricular grande? É. É uma discussão de poder? É. Porque currículo é poder, currículo é território. É uma discussão que é necessária. (P7, U1)

Essa discussão contribui para o processo de efetivação de mudança. Ninguém transforma ninguém, mas cada um pode transformar a si mesmo, através de sua própria conscientização, que surge por meio do diálogo com o outro, o que poderá colaborar para o desenvolvimento da realidade. De acordo com Bolzan (2004, p. 15),

refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc, numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

Para Moita Lopes (2002), essa “ciranda”, como define Bolzan (2004) acarreta quebra de paradigmas pré-existentes na concepção da formação de professores e, conseqüentemente, interfere na elaboração dos currículos dos cursos. No entanto, a realidade da educação não se

transforma apenas pela adoção de novas ideias, mas pela mudança das representações, crenças, valores, julgamentos e atitudes dos envolvidos neste processo. De acordo com Alves-Mazzotti (2007), as representações sociais dos professores podem orientar e justificar práticas relevantes, que modifiquem políticas voltadas para a formação de professores.

5.3.1.2 – Categoria 2: Modificação do modelo “3+1”

5.3.1.2.1 – Currículo

Nesta subcategoria, dentre os 30 professores, 7 afirmaram que a imensa diversidade de currículos provenientes da recomendação de mudança nos currículos pelas DCN é positiva. Para eles, essa diversidade possibilita que cada curso atenda as demandas específicas de seus alunos, de acordo com o meio social no qual estão inseridos, além de atender as necessidades de cada universidade, de acordo com seus objetivos.

Eu acho que era um problema quando se tinha um currículo mínimo, porque isso tudo ficava muito engessado e você deixava de levar em consideração as peculiaridades de determinadas regiões. A gente vive num país com dimensões continentais, então, as realidades de um aluno que está se formando em Letras aqui no Rio pode não ser a mesma de um aluno que está se formando em Letras sei lá... no Acre... (P8, U1)

A formação é uma perspectiva social sobre si e traz a noção da experiência do aluno para dentro da formação, o que ele traz como história, e isso é muito importante. A gente lida, de uma certa forma, com licenciandos que têm histórias diferentes e essa própria história diferente faz com que cada um deles reflita e traga como resposta, como objeto de reflexão para sua ação pedagógica inicial, resultados diferentes. E eu acho que isso é salutar, porque aí eu vou estar formando um grupo de alunos e cada um é diferente, eu acho que isso é importante, essa divergência, essa diversidade de formação. (P15, U2)

Eu acho que o trabalhado da universidade converge para a divergência, no sentido de que as pessoas, com suas formações, com suas percepções da relação do cotidiano escolar com suas próprias formações, dialogam de forma diferente e vão construindo as suas interpretações curriculares, fazendo um diálogo com aquilo que o mercado de uma certa forma também mostra. (P21, U3)

Eu acho que as propostas você vê que cada universidade tem uma certa linha, que em algumas universidades o curso é muito voltado pra pesquisa, tem outras universidade que querem a formação de professores. (P23, U3)

Isso depende também da universidade em que você está inserida, se é particular ou pública, tem aí mil variáveis nessa história. Mas eu acho que quando a gente pode perceber com quem está lidando, quem é meu aluno, em que comunidade está inserido, quando você tem parâmetros, diretrizes, é muito mais fácil de trabalhar e mais real. Você pode adaptar um conteúdo programático a uma realidade ali a sua volta, sem ter que ficar amarrada a isso ou aquilo. (P24, U4)

Cada caminho pode ser justificado como melhor para determinado fim. (P26, U4)

A diversidade de propostas curriculares reflete a existência de diferentes realidades, mas também de falta de consenso. (P27, U4)

Como aponta Diniz (2011), a prática, que não está isenta de conhecimentos teóricos, ganha novos significados de acordo com a realidade educacional e social em que é desenvolvida. Pensar o processo de formação levando em consideração as realidades sociais e pessoais possibilita que os currículos sejam organizados visando “atender as diferenças expressas por cada um desses professores (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional)” (PACHANE, 2005, p. 5). Concordamos com Bedran (2012, p. 28), no sentido de que

a formação do professor de línguas deveria ser desenvolvida a partir de uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, de forma que os professores-aprendizes possam (re)construir conhecimentos, teorias e práticas a partir do contexto e das circunstâncias nas quais a aprendizagem é desenvolvida e por meio de contribuições e de interações com outras pessoas.

Acreditamos que o ensino de língua tornar-se-ia um processo mais dinâmico, social, político e cultural se promovesse a participação ativa dos sujeitos integrantes de cada comunidade.

No entanto, é válido lembrar que cada universidade possui diferentes interesses, histórias e objetivos, que deram origem aos mais variados currículos, assim como à seleção e organização das disciplinas que os compõem. Percebe-se em suas propostas certo desequilíbrio entre os conteúdos, acarretando ora currículos “inchados”, ora “enxutos”. Conforme apontam os professores, essa polaridade pode ser positiva para o aluno, porque lhe possibilita optar pelo curso que melhor atenda aos seus interesses. Porém, ressaltam que por pretenderem atender as demandas do mercado de trabalho, alguns cursos propõem um modelo de formação que priva o aluno de conhecimentos e práticas que poderão fazer diferença no momento de sua atuação docente. O discurso desses dois professores ilustra essa conjuntura:

As pessoas tiveram que reescrever os seus cursos e não tinha uma fórmula pronta. Então, das ideias que apareceram nas instituições visando atender os interesses de cada uma acabaram saindo coisas diferentes. Aí alguns currículos ficaram mais “inchados”, outros ficaram bem mais “enxutos” para atender a demanda do mercado, que quer um diploma debaixo do braço e não uma formação extensa. Eu acho positivo para o candidato poder escolher o perfil de curso que mais interessa para ele, para o objetivo dele. (P2, U1)

Aí vai depender do que cada instituição tem, de como ela funciona. Então, pode funcionar bem, como pode não funcionar. Vai depender do que a instituição tem pra oferecer. Eu acho que essa diversidade, se bem trabalhada, pode ser bem interessante. Agora, o que não pode acontecer é um desleixo, uma não preocupação, aí o aluno pode ficar largado, desamparado. (P11, U2)

Os currículos “inchados” parece ser é uma característica das universidades públicas, possivelmente devido à origem do curso, como afirmam os professores:

O que a gente está achando é que o curso está muito grande e a gente está repensando como é que pode estar fazendo isso. (P1, U1)

A área de Licenciatura eu acho importante ter aumentado, mas o problema é que está “inchado” o curso. O que teria que tentar fazer era ver que disciplinas que a gente realmente precisa ter para a Licenciatura e quais que a gente precisa para o Bacharelado. (P8, U1)

Agora está muito “inchado” o nosso curso. A gente está até num processo de rever a nossa Licenciatura. (P15, U2)

Os professores consideram que há perdas e ganhos se o currículo é mais extenso. Com relação aos ganhos, um dos professores afirma que:

O estudante que passa pela nossa Licenciatura sai mais rico, quando ele sair desse percurso, que na verdade é um percurso inicial, porque ele que não acaba nunca, ele terá um preparo para começar a vida profissional dele. Agora, quanto às outras instituições, cada uma faz suas escolhas. Eu tenho sabido de instituições que fazem uma prática de ensino em 90 horas, 100 horas. Tem cursos de formação pedagógica que o cara vai aos finais de semana e depois ele sai com o diploma para isso. Eu não sei como funciona isso, isso não é problema meu, é do MEC, ele que tem que saber. É claro, sem desmerecer as outras instituições, mas aquele aluno que fez aquele curso ali, rasteiramente, tem uma experiência muito mais limitada em face ao aluno que fez as 400 horas, e que, além disso, teve todo um percurso de formação pedagógica nas disciplinas, participou dos eventos que nós organizamos... (P6, U1)

É evidente que o nosso curso é muito longo, mas garante ao aluno uma base bem sólida em sua formação. E, na minha opinião, isso é essencial para que ele se torne um bom professor, que, além do domínio dos conteúdos, saiba como aplicá-los. (P 13, U2)

Outros professores entendem que, embora a estrutura de um curso mais extenso possa proporcionar experiências bastante significativas na vida do licenciando, ela também pode ser vista como um empecilho para aqueles que, mesmo desejando uma base sólida na formação, precisam conciliar a vida acadêmica com a necessidade do trabalho. Um curso nesses moldes demanda dedicação muito grande por parte do aluno, que precisa estar disponível em dois turnos, o que acaba inviabilizando a possibilidade de conciliar trabalho e estudo. Assim, muitos acabam optando por buscar meios para que suas necessidades sejam atendidas.

Aqui mesmo a gente tem alunos que entram com a intenção de fazer Licenciatura, quando eles veem a carga horária, eles mudam para o Bacharelado e dizem que vão fazer Licenciatura em outro lugar que não tenha essa cobrança toda, que aí você consegue a isenção de praticamente todas as disciplinas e você precisa fazer umas poucas disciplinas pedagógicas. Eles fazem em universidades que não levam o estágio muito a sério, existem várias que a gente sabe. Então, infelizmente, esse rigor todo, no meu caso aqui, está levando a um esvaziamento da Licenciatura, as pessoas estão correndo para o Bacharelado, não porque elas queiram, mas porque elas veem a proximidade de se formar num curto prazo. (P2, U1)

O que o aluno faz quatro anos de Bacharelado e depois ele olha e tem que fazer mais dois anos e meio, ou concomitante, acaba desistindo. Tanto que um dado que mudou há pouco tempo é que muitos alunos passaram a tirar o Bacharelado na universidade pública e faziam aquelas Licenciaturas curtas na faculdade particular. (P20,U3)

Esses professores parecem apontar que o currículo extenso tem colaborado para o esvaziamento da licenciatura nas universidades públicas, o que contribui para que as particulares busquem cada vez mais oferecer currículos curtos, que atendam às necessidades desses alunos. Assim, o currículo que foi pensado numa estrutura mais longa com o objetivo de garantir uma formação sólida ao licenciando, acaba por representar um fator de esvaziamento do próprio curso.

Um outro aspecto levantado pelos professores é que o fato de se buscar uma Licenciatura curta oferecida em universidade particular propicia que os alunos não apenas deixem de vivenciar experiências pensadas para integrar aquele currículo, como também percam a oportunidade de percorrer uma trajetória que contribuiria para o seu desenvolvimento tanto como docente quanto como pessoa. Com relação a essas perdas, um professor esclarece:

Aí ele não faz a Licenciatura, ele perde tudo isso, não só o diploma ou a possibilidade de trabalho, ele perde a oportunidade de fazer um percurso humano, de formação humana. Isso vai dar um diferencial para a vida dele, independente de ele escolher ser professor ou não. Então, se ele deixar de ser professor e se tornar advogado, essa pessoa vai ser um advogado diferente, com certeza. Por mais que ele não queira, que ele se enrijeça, mas ele já teve toda uma discussão muito humana aqui, que será um diferencial na vida dele. E é esse diferencial com o qual nós trabalhamos aqui cotidianamente é um percurso muito rico, eu não acho que ele seja demais. (P6, U1)

Uma leitura atenta dos currículos das universidades privadas permite identificar currículos mais enxutos, que reduzem a vivência da docência na formação do licenciando. A respeito disso, os professores declaram:

O problema é que eu ainda vejo a Licenciatura muito aligeirada. Então, o que acontece? Você poderia trabalhar dentro da disciplina de Didática com maior

amplitude, sobretudo reforçar aquela Didática para que o aluno compreenda a sua condição de professor especificamente de Letras. (P17, U3)

Uma coisa que eu percebo muito claramente, eu até percebia mais quando trabalhava em instituições particulares, é que os professores saem professores de Inglês sem o domínio, sem o conhecimento básico da língua. Isso é um problema, né, porque as universidades estão endossando, estão afirmando que o professor tem condições de dar aula de alguma coisa que ele sequer sabe. Isso é um problema, o que compromete a educação básica. Aí nessa estrutura todo um sistema educacional fica comprometido por um aligeiramento talvez desnecessário da formação desse profissional. (P3, U1)

Nas faculdades públicas o aluno precisa de cinco, seis anos pra ser formar. Nas particulares é diferente. Aí você tem o modelo “3+1”, que na verdade agora são só 3, muitas universidades estão oferecendo a formação em três anos se o aluno conseguir cumprir a carga horária. (P10, U2)

Esse aligeiramento se agrava ainda mais quando focalizamos um curso de dupla habilitação. Como dar conta de formar o professor capacitado para lecionar tanto a Língua Inglesa quanto a Língua Portuguesa, além de suas respectivas Literaturas, sem que o curso se alongue demais? E como aligeirar este curso sem que os licenciandos sejam prejudicados em sua preparação para o exercício da docência? Essas questões precisam estar presentes na reflexão dos professores e em suas discussões, para que possam surgir propostas que busquem um equilíbrio, sem que haja uma carga horária exorbitante, porém, que não haja negligência de conteúdos e práticas essenciais para a construção de uma base sólida para o professor.

Ao falarem sobre o atual modelo de formação, no que tange a dupla habilitação, os professores afirmam que esta faz com que haja um déficit na formação do professor, uma vez que a carga horária de estágio e de disciplinas pedagógicas específicas precisa ser dividida entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa. Segundo os professores, esses licenciandos são preparados do que os de habilitação única. Eles sugerem que, em caso de dupla habilitação, a carga horária seja aumentada, como exposto a seguir:

Eu acho que o curso de dupla habilitação deveria ter um período de integralização maior que um curso de habilitação única. Eu acho que é muito pouco pensando na realidade da faculdade, quatro anos, de se formar um professor que na verdade tem uma tripla habilitação, porque quem se forma em Letras Português/Inglês está habilitado a dar aula de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Então, em algum momento, eu acho que essa

formação fica um pouco deficitária, até pensando na quantidade de carga horária de estágio. Quem faz Letras Português/Literaturas, por exemplo, cumpre 400 horas de estágio só de Português e Literaturas, agora, quem faz Português/Inglês tem que cumprir 400 horas também, mas essas 400 horas são segmentadas, metade vai para Português e suas Literaturas e metade para Inglês e respectivas Literaturas. A própria carga horária de estágio também deveria ser repensada. (P1, U1)

Quem faz Português/Inglês tem que dar conta de dois estágios, a carga horária é praticamente a mesma do único curso de Licenciatura única que a gente tem, que é Português/Literaturas. Então, eu acho que aí tem um descompasso. (P7, U1)

Eu acho que quem quer fazer dupla habilitação a carga horária tinha que ser muito maior, porque senão é uma propaganda, o cara não tem uma experiência, uma vivência de estágio. Com a carga horária dividida, eu acho que fica um curso em que ele é certificado pra ser um professor de dupla habilitação, mas ele é menos preparado do que um professor de habilitação única. (P12, U2)

Para habilitação em Língua Inglesa, o aluno faz Língua Portuguesa 1 até a 6. E o de Português/Literaturas faz até o 7, tem uma Língua Portuguesa a mais. Existe um foco maior para Língua Portuguesa na habilitação Português/Literatura. Na Português/Inglês tem menos Português, tem menos disciplinas de Linguística voltadas para a Língua Portuguesa... É menor, mais reduzido. A ênfase maior é da Língua Inglesa na habilitação Português/Inglês. (P18,U3)

Eu acredito que esse aluno sofra um grande déficit no currículo de dupla habilitação. Eu acho que é um curso com muita especificidade, não sei se isso tem servido, se tem trazido para os indivíduos maior conforto, maior conhecimento ou se tem trazido mais empecilhos, porque eu acho que tem um vasto panorama cultural que é trabalhado em tão pouco tempo. (P20, U3)

Eu acho que os cursos que oferecem habilitação dupla deveriam ser repensados, de modo a oferecer para esse professor uma formação de qualidade e que questões próprias dos saberes específicos de cada área fossem sanadas por esses professores que estão se formando. (P30, U4)

Os professores consideram que é necessário um equilíbrio nos currículos dos cursos de Letras:

Há cursos muito inchados, que têm um monte de disciplinas, que tem cursos de Letras que têm quase 5000 horas, é quase igual a medicina, né... Então pra que tudo isso? Por outro lado, tem cursos que não oferecem nada, é o básico do básico, também não é um curso muito rico. Então, temos que buscar o equilíbrio. (P4, U2)

Eu acho que a gente não pode ficar só nas disciplinas teóricas, mas também não adianta sobrecarregar a prática se você não dá condições para isso acontecer. Então, eu sou a favor do equilíbrio. (P22, U3)

É possível que o equilíbrio apontado pelos professores provoque a elaboração de novas propostas de mudança nos currículos que venham ao encontro das necessidades do licenciando: uma base sólida na formação inicial, mas que não corresponda ao “inchaço” a que se referem os docentes do curso de Letras.

Práticas ainda cristalizadas nas universidades podem ser alteradas uma vez que é um tema enfatizado pelos professores entrevistados. De acordo com Moscovici (2003), é nesse processo, em que os indivíduos conversam sobre um determinado tema, se expressam, conforme seus valores e crenças, na busca de soluções que são gestadas as representações sociais. Segundo ele, nessas conversas ocorre a subtração de aspectos que não correspondem à visão do grupo, a suplementação de seus valores e as distorções, para que suas crenças particulares não sejam afetadas.

5.3.1.2.2 – Articulação teoria e prática

Entre os 30 professores, a maioria afirmou que outro fator que dificulta a modificação do modelo 3+1 dos currículos de formação é a falta de articulação entre teoria e prática, embora as DCN tenham proposto aumento de carga horária de formação pedagógica e que esta deveria ser articulada aos conteúdos específicos. As três falas a seguir ilustram o ponto de vista da maioria dos professores entrevistados, que defendem essa articulação.

O que esperamos formar são professores receptivos e quando você fala em recepção, você precisa relacionar teoria e prática. Então, é você fazer a sua própria prática ou observar a prática do outro e vai relacionar à teoria. Você vai pensar sobre essa prática e vai promover uma reflexão, uma reflexão que promove uma integração entre teoria e prática, buscando possíveis caminhos para transformar aquela prática numa prática mais parecida com a que a

gente efetivamente deseja, com o modelo de educação que a gente quer para nossa prática pedagógica. (P5, U1)

Na verdade, a gente não pode abrir mão de um rigor epistemológico. Quando eu falo em epistemologia, a gente pensa em teorias, as teorias da Educação, da Linguagem. Mas também não podemos abrir mão da prática. Então, essas duas correntes na verdade formam uma só, elas não podem viver separadamente. (P6, U1)

Eu acredito que tem que trabalhar as duas coisas na formação daquele profissional. E ele tem que entender tanto a visão teórica para aquela prática e pensar a prática de uma outra forma. As coisas têm que caminhar juntas senão você tem um professor que não pensa, que só vai lá e dá aula ou ao contrário, um puro teórico, e aí também não adianta, não consegue dar aula. As duas coisas têm que caminhar juntas e de forma equilibrada. (P29, U4)

Vale lembrar que, embora haja um entendimento entre os professores a respeito da necessidade dessa articulação, as DCN geraram diferentes interpretações sobre o que seria essa articulação, o que fica evidenciado na fala dos professores, ao abordarem a substituição do modelo “3+1”. Ao se referirem a um novo modelo, é possível ainda identificar a permanência do antigo:

Aqui na universidade nós estamos num momento já de transição. O modelo “3+1” está caindo em desuso, em muitos cursos ele já acabou. Eu especificamente esse ano tenho a minha última turma de Didática do Inglês e Prática de Ensino que é desse modelo e a outra turma já tá no modelo contínuo. Assim, na verdade, nunca foi “3+1”, os cursos são muito maiores que isso. Aqui não é diferente, geralmente eles passam quatro anos no Bacharelado e vão aos poucos puxando as disciplinas pedagógicas e depois deixam para o último ano as disciplinas da formação específica, que é o que a gente chama de Didática Especial de Inglês, Prática de Ensino e Estágio supervisionado de Português e Inglês. (P4, U1)

Desde 2001 que nós já estamos com o novo modelo. Não estou falando do “3+1” mais, mas o novo modelo que foi desenvolvido. Nós temos tentado uma integração maior no curso. Então, para essa integração foi pensada a entrada das matérias ao logo do curso, a partir de um determinado período. Quando o aluno entra, ele vai escolher se quer fazer Licenciatura ou Bacharelado. Inclusive ele tem um tempo para fazer uma mudança, mas a partir do terceiro período, ele já pode fazer as disciplinas de formação pedagógica. Então, essas disciplinas vão aparecendo pouco a pouco na grade dele e ele pode ir escolhendo. Então, nesse sentido, ela está integrada. (P7, U1)

Nunca, nem quando eu estudei aqui era assim. Tinha uma certa mistura já bem antes. Acho que já no terceiro ano do Bacharelado, na época em que eu fiz o curso, quem queria fazer Licenciatura já fazia disciplinas da Licenciatura, não era uma divisão muito clara. Aqui, o nosso curso pode ser só de Bacharelado ou de Licenciatura, mas para que o aluno faça o curso de Licenciatura, ele tem que cumprir um monte de disciplinas do Bacharelado. (P4, U2)

Aqui não. Aqui é diferente. A U2 foi uma das primeiras, na época em que eu estudava ainda, já faz muito tempo isso, a adotar um outro modelo. Você tem a possibilidade de fazer Bacharelado ou Licenciatura, mas, na realidade, você está fazendo desde o início. Se você for fazer Licenciatura, tem algumas disciplinas de Licenciatura, tem práticas de ensino. Quem vai fazer Bacharelado puxa a linha do Bacharelado. Agora, quem for fazer Licenciatura, já tem algumas disciplinas já logo no início. (P19, U3)

A impressão que eu tenho é que pensa-se muito no curso ainda, né... e existe ainda em algumas universidades uma Licenciatura que é atrelada a um Bacharelado, e não como um curso de Licenciatura desde o início. (P28, U4)

Conteúdos específicos e pedagógicos deveriam caminhar juntos. A teoria embasa a prática pedagógica do professor. Mas, infelizmente, ainda há uma grande dificuldade nesse caminhar junto. (P29, U4)

Percebe-se que, para esses professores, o fato de as disciplinas pedagógicas parecerem ter sido diluídas ao longo do curso fica caracterizada a articulação entre formação específica (teoria) e formação pedagógica (prática). No entanto, consideramos que uma formação articulada vai muito além disso: trata-se de promover um diálogo entre a área de formação específica e a formação pedagógica, por meio de disciplinas que fujam ao modelo “3 + 1” em que as didáticas, metodologias e práticas de ensino são oferecidos em turmas mistas e frequentadas por alunos de diversas Licenciaturas.

Pôde-se perceber, por meio da fala dos professores, que a Licenciatura em Letras ainda se encontra arraigada no Bacharelado, distanciando-se do modelo proposto pelas DCN, que defende a elaboração de currículos de Licenciatura voltados para as suas especificidades, sem que estes sejam derivados daquelas do Bacharelado. É importante ressaltar que quando o aluno opta pela Licenciatura em Letras ele objetiva também aprender como ensinar aquela língua. Nesse sentido, o curso de Licenciatura se diferencia bastante do de Bacharelado e, por assim ser, sua estrutura deveria ser pensada, também, de forma diferente.

Uma professora que atua em universidade pública lembra que quando estudou, havia o modelo “4+1”, que ela considera ser uma possibilidade de diluir as disciplinas de formação pedagógica ao longo do curso:

Quando eu estudava, na década de 1980, a gente fazia “4+1”. No início, eram quatro anos de Letras, mais um de Licenciatura. Algumas pessoas, como eu, já antecipavam as disciplinas de Licenciatura. E, no último ano, se fazia concomitante, pois ainda existiam disciplinas na Letras e fazíamos juntos a da Educação. Muitas amigas minhas fizeram “4+1”. Eu fiz em quatro anos, mas tem que se virar. (P3, U1)

Porém, esse modelo não diferia do “3+1”, pois além de ser uma iniciativa do aluno “puxar” as disciplinas pedagógicas, não foi uma reformulação do antigo modelo no sentido de se propor disciplinas pensadas a partir de uma articulação, mas de “reposicioná-las”, mantendo-se, assim, a mesma base.

A respeito do reposicionamento das disciplinas pedagógicas na Licenciatura em Inglês, os professores salientam que:

Quando acabou o “3+1”, pegaram essas mesmas disciplinas e pulverizaram ao longo da Licenciatura. Então, você faz Filosofia da Educação no segundo período, Sociologia no terceiro, Psicologia no quarto, espalhado, em vez de fazer tudo concentrado em um ano. (P2, U1)

Eu acho que na verdade essa proposta de aumento de carga horária é para inglês ver, no fim das contas, porque você aumenta a carga horária, mas não fomenta um trabalho diferente. Isso é uma prática para cumprir a carga horária. Eu acho que isso não é uma mudança no paradigma do professor que trabalha com esse aluno. (P25, U4)

Reis (2011) acredita que é preciso repensar o modelo dos cursos de formação de professores. Segundo o autor, é na vivência do curso de formação que o aluno entra em contato com a cultura e a realidade da Educação. Por isso, deve-se promover um intenso debate sobre a formação desses professores, a relação teoria e prática, para que se construa um novo paradigma que os interligue. Pensar a formação como uma rede de conhecimentos que mantêm relações entre si implica a “reflexão da relação entre a teoria e a prática pedagógica, da análise de situações pedagógicas, da transformação das representações e das práticas, da

percepção de como acontece a ação pedagógica” (SCREMIN; AIMI; ISAIA, 2010, p. 05).

No entanto, em seu estudo Gatti e Barreto (2009, p. 95) mostraram que a estrutura e o desenvolvimento curricular “não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos”. Segundo Clarke (2008), os futuros professores saem da universidade sabendo de ensino, mas sem saber ensinar. Com relação ao despreparo do egresso da Licenciatura, o autor aponta que isso acontece porque esse paradigma forma professores capazes de dar aula em contextos pré-estabelecidos de uma sala de aula ideal, sem levar em conta os imprevistos inerentes do exercício diário da profissão. Tardif (2007, p. 286), ao focalizar os saberes docentes e a formação profissional, apontou que:

Os cursos de formação, na esfera universitária, não têm conseguido formar adequadamente o profissional de educação por estarem centrados no saber acadêmico/teórico, privilegiando os saberes disciplinares. Nesse caso, a teoria é vista como um conjunto de conhecimentos acadêmicos científicos e a prática seria a aplicação da teoria, enfatizando-se, assim, a divisão entre teoria e prática.

Acerca dessa divisão entre teoria e prática, os professores assim se posicionam:

Do jeito que a coisa está, a prática acaba sendo muito para constar. A gente aqui ainda está com essa dicotomia do Bacharelado e da Licenciatura. Somos muito teóricos sim, com muito orgulho, e eu acho que os professores da Faculdade de Educação vão dizer que a prática são só eles que fazem, mas não é verdade, a gente também faz a prática. Inclusive, a minha disciplina é uma disciplina de ensino de língua, ela é predominantemente teórica, mas existe um espaço para haver a parte prática. (P8, U1)

Você não tem efetivamente uma faculdade em que os professores estejam acostumados a trabalhar de forma interdisciplinar. O professor da Pedagogia não é o professor do Bacharelado daquela disciplina. (P11, U2)

Quem trabalha mais diretamente com a parte pedagógica são os pedagogos, sendo que a maioria não tem Licenciatura na área do profissional que ele forma. Então, não sabe as especificidades da Língua Inglesa. Eu, por exemplo, falo Francês, mas não sei dar aula de Francês, porque a especificidade pedagógica eu não sei. (P12, U2)

Esse modelo 3+1 tem uma cisão que eu vejo em relação à parte pedagógica. Eu acho que a Pedagogia envolvida na questão não é muito voltada para Letras. Os alunos reclamam que essa forma afasta eles da prática de ensino de línguas, a formação pedagógica é pouco objetiva. O aluno não vê um diálogo com a sua própria área de formação. (P16, U3)

Eu acho que está mesmo muito dissociado. Os alunos saem do curso tendo discutido sobre sala de aula e sobre Inglês, mas não sobre a sala de aula de Inglês. (P24, U4)

De acordo com os professores, o que falta ao curso é uma formação mais específica, direcionada para a formação pedagógica daquele que irá atuar como professor de Língua Inglesa. O ensino feito de forma genérica parece não estar atendendo as necessidades dos licenciandos.

Um professor considera que a universidade onde trabalha tentou eliminar a dissociação entre teoria e prática, propondo um currículo diferenciado, como ele explica:

Aqui a gente não tem essa estrutura. A gente só tem curso de Licenciatura. O aluno não se forma só em Bacharelado. A parte de formação pedagógica dos alunos acontece desde o primeiro período, com Práticas Educativas. A Prática Educativa vai do 1º até o 8º período. (P17, U3)

No entanto, essa articulação é difícil de se concretizar, como dizem outros professores da instituição:

Aqui nós temos disciplinas chamadas Prática Educativa desde o 1º período, o que não sei se quer dizer realmente que os alunos estejam vendo o que há de melhor para formação deles enquanto professores, porque no curso de Português/Inglês tem só uma disciplina voltada especificamente para a prática de Língua Inglesa. Então... não sei... acho pouco. Bom, aqui não existem dois departamentos diferentes, eu acho que nesse sentido é melhor, mas se o aluno opta por Letras Português/Inglês, as disciplinas de prática dele tinham que ser todas voltadas para isso, que é bem diferente. (P16, U3)

Se você analisar, você observa um modelo ainda bem tradicional, assim como você falou, do “3+1”, em que as disciplinas pedagógicas, ao meu ver, não contemplam a realidade da escola que estamos vivendo hoje, essas realidades tão múltiplas. Então, a universidade não está preparando esse professor. Ela mantém o modelo tradicional, com aqueles conteúdos muito

tradicionais, muito fundamentados numa leitura história ou filosófica, que têm o seu valor, mas que quando esse professor entra na sala de aula, ele se depara com uma realidade para a qual a academia não o preparou. (P20, U3)

Parece não haver uma preocupação de um currículo específico de formação que realmente atenda as questões da formação do professor. A gente mantém um currículo mais clássico, tradicional, com as disciplinas importantes, sim, necessárias, mas que há também uma necessidade de uma atualização de umas disciplinas mais específicas dessa realidade que a gente vive hoje. (P21, U3)

Eu acho que ainda há a permanência de uma perspectiva que não é interdisciplinar. Achem que é interdisciplinar, mas não é. (P23, U3)

Percebe-se que, embora essa instituição tenha proposto outra estrutura curricular, tendo em vista a articular formação pedagógica e formação específica a fala dos professores revela que essa articulação ainda não foi realizada.

Rodrigues, Santos e Pereira (2010) alertam que o aluno, ao encontrar falhas durante seu processo de formação, acaba sentindo-se inseguro para enfrentar os desafios da realidade educacional. Nesse sentido, com o objetivo de melhor preparar o licenciando, os professores entrevistados sinalizaram que para a formação ocorrer de maneira articulada, nem o modelo “3+1”, nem o “4+1” dão conta, mas o “4” e o “5”, sim. Ou seja, o campo da formação deve ser permeável, permitindo a fusão dos conhecimentos específicos da língua com os saberes pedagógicos:

Eu acho que as próprias disciplinas que não são necessariamente pedagógicas deveriam ter também esse viés, apontando pra ideia de que os alunos que estão ali não estão estudando o idioma meramente para aprender a língua, mas para aprender a ensiná-la, o que é e bem diferente, que é uma abordagem que, por exemplo, o curso de tradução não precisa ter. Então, eu acho que a partir do momento que se define que o curso é de Licenciatura, no sentido de formar professores de um idioma, todo o curso deve ser montado nesse sentido. (P3, U1)

Às vezes, eu acho que para o aluno isso fica numa abstração muito grande. Ele pode ter uma dificuldade enorme de trazer aquela discussão teórica para realidade da sua formação. Afinal de contas, ele vai ser professor de línguas, então, eu acho que deveria haver um movimento por parte dos professores de formação pedagógica mais direcionada para as discussões da área de formação. (P5, U1)

A Faculdade de Educação discute a parte prática, e aí há um conflito: como você vai discutir a prática sem você ter a teoria? O aluno, muitas vezes, não consegue fazer essa conexão sozinho. Ele aprende, por exemplo, as teorias de ensino de língua estrangeira na Faculdade de Letras e na Educação ele aprende, por exemplo, avaliação. E as teorias de ensino de língua não trabalham com avaliação. Avaliação é um outro ponto, não faz parte das teorias discutir avaliação, ela é decorrente. Então, essa união dos dois exige um profissional que dê essas mãos na frente do aluno. Eu acho que muitas vezes o aluno não tem esse profissional. (P13, U2)

Eu acho que o que precisaria acontecer era um diálogo maior entre aqueles professores que dão aulas dessas disciplinas de formação específica e os que dão aula dessas disciplinas de formação pedagógica, para que essas disciplinas não fossem apresentadas para o aluno como coisas complementares. Eu acho que o que deveria acontecer idealmente num curso de formação era todos os professores, desde o início, pensando na relevância de suas disciplinas para a formação daquele aluno. (P16, U3)

Acho que nos cursos de Licenciatura, isso independe de formato, tinha que haver um comprometimento real com a formação de professores. Todas as disciplinas eu acho que em alguma medida deveriam pensar aquilo que vai acontecer com o futuro professor quando ele tiver em sala de aula, como facilitar essa realidade dele, porque se não a gente continua perpetuando uma realidade um pouco perversa para o professor, que é essa grande dificuldade que ele tem de começar a dar aula e ver que parece que não adiantou nada todos aqueles anos que ele passou na universidade estudando, lendo, produzindo. (P26, U4)

Embora ainda haja bastante dificuldade em se efetivar as propostas apresentadas pelos professores, devido a fatores que, muitas vezes, fogem às suas possibilidades, o fato de eles se posicionarem e proporem um modelo articulado de formação abre caminhos para uma possível efetivação futura.

5.3.1.2.3 – Experiência profissional

Dentre os 30 professores, 7 consideram que a experiência profissional que o professor leva consigo exerce forte influência na maneira como o ensino é conduzido.

Os professores estão inseridos em diferentes ambientes sociais nos quais vivenciam experiências diversas com os indivíduos com os quais mantém relações pautadas em suas

concepções, valores, escolhas e comportamentos. Segundo Tardif (2007), quando um professor defende seu ponto de vista e argumenta com os outros professores que fazem parte daquele meio social, ele reflete sobre a sua prática, promovendo mudanças em práticas até então cristalizadas. Portanto, não podemos compreender as práticas docentes sem que levemos em consideração “seus pensamentos, saberes e crenças, os quais influenciam seus fazeres” (BORG, 2009, p. 163). Tardif (2007) identificou, também, que saberes provenientes das histórias de vida dos professores, da sua cultura familiar e de outros tipos de educação com as quais teve contato ao longo de sua vida acadêmica e profissional influenciam a sua prática docente.

As falas dos professores, apresentadas a seguir, mostram seu entendimento acerca da formação pedagógica do licenciando e revelam como agem em suas práticas diárias, com base nos conhecimentos que construíram ao longo de sua trajetória:

Nas disciplinas que eu dou de Língua Inglesa, eu tenho um conteúdo x, mas a discussão em sala é: “Tá, mas e como vocês veem isso na sala de aula? Como é que vocês ensinariam isso? Esse é um conteúdo necessário para determinada série?” (P4, U1)

Quando eu vou dar uma aula de Inglês, pode ser de gramática, eu geralmente proponho uma discussão com os alunos: “E quando você for professor? O que você pensa sobre isso?” Então, é uma coisa que não está propriamente na ementa, no currículo e o professor opta por abordar aquilo. É o tipo de coisa que pode acontecer. (P5, U1)

Tinha uma professora que era responsável pela prática oral de Língua Inglesa e na prática oral você pode falar sobre qualquer assunto, mas os temas sobre os quais os alunos discutiam nas aulas dela eram sempre relacionados à metodologia de ensino da Língua Inglesa. O foco da disciplina era a língua, a expressão oral. Você pode falar sobre qualquer coisa, política, artes, comportamento... Mas ela organizava o curso dela de prática oral sobre isso. Acho que é uma questão interessante. (P7, U1)

No estágio supervisionado, eu faço uma divisão igualitária, porque eu acho que o meu aluno vai sair habilitado para essas duas línguas, então, a minha exigência na formação dele de Língua Portuguesa é a mesma que eu tenho com a formação dele de Língua Inglesa. Agora, isso também está muito relacionado com a minha história de vida e minha experiência profissional. Desde que eu me formei eu dei aula tanto de Português quanto de Inglês, tanto de Literatura Portuguesa, quanto de Literatura Inglesa. Então, por isso eu acho importante que os alunos tenham a mesma preocupação e a mesma formação profissional nessas duas línguas. Não sei quanto aos outros professores, como eles veem isso, não tenho como garantir que um colega

vai dar a essas habilitações o mesmo peso, como eu dou. (P8, U1)

E eu me identifico muito com a parte da prática docente, especificamente. Eu passo as leituras para terem a base e o que gosto muito de fazer durante as minhas aulas é problematizar o que a gente tem na sala de aula, levar um pouco para ele. “Beleza, você já sabe dar aula de verbo *to be*. E se o aluno na sua sala tem esses problemas aqui, que não te deixam nem começar a dar aula do verbo *to be*, como é que você faz?” (P10, U2)

Isso é uma coisa que tem muito a ver com o perfil do professor que dá aquela disciplina, com o fato de ele saber que os alunos, em sua maioria, serão professores. Então, muitos aspectos de ensino são incluídos. (P13, U2)

Os professores estão cada vez mais preocupados com essa formação, muitas vezes trazendo desde cedo, desde o 1º ou 2º período uma discussão pedagógica para o curso. Mesmo que isso só seja mais aprofundado mais fortemente lá para o 6º ou 7º período. Aqui a gente vê muita gente já desde muito cedo discutindo a formação pedagógica em sala de aula e em seus grupos de pesquisa. (P14, U2)

Há uma discussão entre os professores no sentido de promover uma formação articulada, em que a construção de conhecimentos da área de atuação proporcione embasamento e prática pedagógica. No entanto, isso ainda se encontra no campo das discussões. É provável que por essa razão cada professor procure garantir à sua disciplina maior articulação entre formação pedagógica e formação específica partindo de sua própria experiência profissional.

Cabe ressaltar que identificamos este comportamento na fala dos professores das universidades públicas, que procuram adaptar os conteúdos científicos aos escolares, buscando meios de tornar a sua atuação mais eficaz para o aluno.

Os professores da universidade pública entrevistados afirmam que a pesquisa está diretamente ligada à atuação docente, influenciando suas práticas em sala de aula e contribuindo para articulação teoria e prática:

Cada aula é diferente e eu tenho que ser um pesquisador da minha própria prática para saber disso, para adaptar e para construir conhecimento, senão eu não vou conseguir. O professor tem que ser pesquisador da sua própria prática. Isso não é brincadeira, não é uma coisinha escrita num livro. Ele tem que ser realmente um pesquisador da sua própria prática porque senão ele

não vai ser professor, ele vai ser um repetidor. (P5, U1)

Uma vez, eu dava aula de Literatura e tinha uns certos alunos que não conseguiam aprender. E eu ficava muito frustrado com isso porque a minha prática parecia ser muito efetiva. Então, depois de muito refletir, eu falei: “Acho que esses alunos estão com algum problema que eu não estou percebendo”. Comecei a observar, fiz uma pesquisa própria e descobri que eles não estavam apreendendo algumas ideias que eu estava passando porque eram conceituais, mas nós, professores, quando entramos em sala de aula, começamos a falar as coisas dando como certas. Mas conceitos são ideias muito abstratas, e eu preciso destrinchar essa abstração para os estudantes. Aí eu percebi que isso já tinha sido abordado por Vigotski, na passagem do século XIX para o século XX. Eu fui a Vigotski, fui ler os textos dele e ele me esclareceu muita coisa. Olha que coisa interessante: uma pesquisa que tinha sido feito no século XIX ajuda o professor do século XXI. (P6, U1)

É essa profunda compreensão de que a prática está ligada à teoria e que eu tenho que ser pesquisador da minha prática que vai fazer com que eu seja bom professor e vai fazer com que essa prática funcione ou não. (P14, U2)

Conforme esses professores, a bagagem que o professor carrega, proveniente de sua formação, experiência profissional e das pesquisas que desenvolve, pode promover iniciativas que visem aprimorar a formação dos licenciandos. Eles afirmam que professores que possuem formação mais restrita, que não vivenciaram a prática do ensino em escolas de Ensino Fundamental e Médio e em cursos de idioma e, ainda, que não dispõem de tempo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa podem dar uma direção mais tecnicista às suas disciplinas e, conseqüentemente, o curso:

Os professores também, sobretudo esses que muitas das vezes não passaram por processos mais fundos nas ciências humanas, ajudam a tecnificar o curso. Eu acredito que em muitos cursos de Letras se encontram pessoas fabulosas, mas também muitas pessoas limitadas. (P18, U3)

O fato de o professor muitas vezes nunca ter dado aula no ensino básico, ele não sabe quem ele tem que formar. E a gente vê professores formados que chegam para dar aula no ensino básico totalmente alienados no ensino escolar. E que fica às vezes muito difícil discutir relevância de conceitos curriculares. “Por que você ensina isso pra essa criança?” “Porque tem que ensinar!” “Por quê?” “Porque senão o mundo cai.” Isso acontece porque os professores dessas pessoas nunca discutiram sobre isso com eles na faculdade. (U29, U4)

Não se pode questionar o valor, a importância das práticas de muitos professores, que buscam adaptar o currículo de acordo com a vivência que possuem, seja ela acadêmica ou profissional, de maneira a proporcionar ao aluno uma formação mais articulada, mais completada, condizente com a realidade da sala de aula. No entanto, a formalização de tais práticas nos currículos dos cursos se faz necessária para que não apenas uma parcela dos licenciandos tenha acesso a esse tipo de formação.

5.3.1.2.4 – Aprendizagem

Dentre os 30 professores, 7 consideram que o interesse de atuação do licenciando influencia na maneira como se dá a aprendizagem.

Os alunos da Licenciatura em Letras, assim como seus professores, trazem consigo um aglomerado de crenças, valores e experiências vividas no meio social em que estão inseridos. Portanto, ao se depararem com a proposta curricular do curso que estão fazendo, eles tendem a selecionar aquilo que é importante para si mesmos, dando ênfase a determinados saberes que para eles fazem mais sentido, que refletem as suas necessidades, podendo contribuir mais diretamente para a sua futura atuação docente e de acordo com as perspectivas de trabalho que possuem. Do mesmo modo, tendem a desvalorizar outros saberes, os quais, no seu ponto de vista, naquele momento, não representam possibilidade de aplicação.

De acordo com os professores entrevistados, isso fica evidente num curso de dupla habilitação. Muitos alunos optam pelo curso não por terem interesse nas duas habilitações, mas fazem esta opção pelo fato de o curso de Letras estar sempre organizado em torno de mais de uma habilitação, seja ela em outra língua ou em literaturas. Assim, seu interesse de atuação influencia a maneira como mostram estarem disponíveis ou não para construir determinados conhecimentos.

O que eu vejo muito é uma divisão por parte dos próprios alunos. Eu tenho alunos de Português/Inglês que só querem dar aula de Inglês e tem um grupo, um pouco menor, que só quer dar aula de Português. Então, os sujeitos vão meio que fazendo o curso dando ênfase maior naquilo que é de seu interesse. (P4, U1)

Quando o aluno diz: “Bem, eu estou entrando num curso que é de

Português/Inglês, mas eu me sinto já professor de Inglês. Então, apesar de fazer parte do curso que também tem habilitação em Português, e ele vai fazer direito, porque aqui o pessoal faz direito, ele se identifica com essa língua e tende a se dedicar mais a ela. (P7, U1)

Entendo que muitas pessoas vão fazer a dupla habilitação porque acreditam ter um domínio da linguagem, a preocupação é a língua estrangeira. Então, acaba que o que pode ocorrer é que essa dupla formação para muitos possa dar resposta na língua estrangeira, mas ainda tem uma deficiência de leitura, de experiência da língua mãe. Eu vejo, nesse aspecto da dupla linguagem, pessoas muito inexperientes com a língua da pátria. (P21, U3)

Os professores também observam que muitos alunos valorizam o domínio do conteúdo que pretendem ensinar e tendem a desvalorizar os saberes pedagógicos, por não verem sua aplicabilidade prática. Isso ocorre, provavelmente, pelo fato de ainda não haver, de fato, uma formação articulada. De acordo com sua experiência com estes alunos, os professores afirmam que:

Em geral, os alunos tendem a achar que as discussões teóricas são mais importantes do que a prática. E uma outra coisa que eu percebo também é que é difícil pra eles entender como que a teoria contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional, quer dizer, como que essa teoria se aplica à prática. Não sei se por eles terem um conhecimento superficial das discussões teóricas que são apresentadas por eles ou se de repente é difícil mesmo para eles estabelecer essa relação entre aquilo que se estuda na teoria e a realidade das escolas, a prática dos professores. (P3, U1)

São grupos bastante heterogêneos, mas de um modo geral isso não é um problema, mas são alunos que estão ali fazendo a disciplina e que não é o interesse maior de que aquilo vai acrescentar, que é o supracumulado da essência do ser professor. Até mesmo porque pelo currículo deles, eles têm que ter a matéria. Por mais que a gente incentive, trabalhe, valorize a proposta da disciplina, tudo isso, a gente percebe claramente que isso não é o principal da formação para eles. (P24, U4)

Embora haja certa tendência, por parte dos alunos, a valorizar determinados saberes em detrimento de outros, o professor pode criar ambientes de discussão ao longo da formação para que o licenciando possa compreender que, por estar fazendo um curso de dupla habilitação, precisa levar em consideração as especificidades da língua materna, da língua

estrangeira e dos conhecimentos pedagógicos, que permearão as suas práticas futuras.

Muitas vezes, aquilo que o aluno pensou para sua prática futura pode não se efetivar na prática. Ao longo de sua caminhada, o aluno formado no curso de dupla habilitação em Letras poderá se deparar com oportunidade de emprego com as quais ele não contava, que não faziam parte de seus planos, mas, por conta das circunstâncias, pode vir a aceitá-las. Assim, se o aluno negligenciou algum aspecto da sua dupla habilitação, provavelmente, encontrará maior dificuldade em lidar com essa nova realidade do que o aluno que, ao longo de sua formação, soube valorizar cada elemento que o curso lhe ofereceu. Com relação a isso, um professor esclarece:

Tudo na vida é assim: “Aonde eu quero chegar? Que caminho eu estou pegando? Mas a gente percebe que, muitas vezes, o estudante pode se perder nesse caminho, pode achar que a profissão dele vai conduzir a um caminho e, às vezes, não conduz. Só que ele também fez escolhas ao longo de sua formação. Então, esse pode ser um caminho muito rico ou pode ser um caminho de escolhas mais limitadas. (P6, U1)

É evidente que grande parte dos professores apresenta preocupação quanto a formar o seu aluno de modo que ele possa ter uma atuação desejável em sua vida profissional. No entanto, há elementos que dizem respeito às crenças e valores dos próprios alunos, que orientarão as suas práticas, de modo que poderão aplicar ou não determinados conhecimentos, mesmo que estes tenham sido apreendidos, como expõe um professor:

Muitas vezes, você pode sair formado daqui um professor formado com tudo isso que o curso oferece, mas só aplica isso, por exemplo, a uma escola particular, que te paga cem reais por hora, aí de noite você vai pra escola pública, vê aquele pessoal cansado, você trata as pessoas de uma outra maneira. Então olha só que coisa interessante: a mesma pessoa, mas ele pode ser dois professores completamente diferentes. Ele está indo totalmente de encontro com aquilo que a gente tentou construir com ele aqui, mas a gente não vai poder, obviamente, estar do lado dele o tempo todo, a gente vai construir saberes sobre educação, sobre conhecimento de linguagem e ideologias envolvidas nesse processo. (U1, P6)

Percebe-se, a partir do discurso dos professores participantes desta pesquisa, que há vários motivos que dificultam a superação do modelo 3+1 dos currículos do curso de Letras

com habilitação em Língua Inglesa, tais como o apego à tradição, a disputa entre os departamentos de Letras e Educação, a diversidade de currículos, que fazem com que alguns currículos estejam tão extensos enquanto outros encontram-se tão aligeirados, a falta de articulação entre os conteúdos da área de atuação e os conhecimentos pedagógico, o fato de a condução de uma formação articulada se dar por conta da vivência pessoal do professor, não uma sistematização institucional e o fato de os interesses dos licenciando exercerem forte influência na construção ou não de determinados conhecimentos.

Esses fatores, identificados nas falas dos professores do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, podem constituir indícios de representações sociais, uma vez que encontram-se baseados nas crenças, valores e opiniões que eles possuem e compartilham uns com os outros, em seu meio social, o que parecem estar influenciando as suas práticas enquanto professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou indícios de representações sociais de formação pedagógica constituídas por professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa em quatro universidades do Rio de Janeiro, sendo duas universidades públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares.

Com base nos documentos analisados, percebemos que há, por parte do Poder Público, uma proposta de mudança na forma como os Cursos de Letras devem ser estruturados, assim como os de outras licenciaturas. Está evidenciado, na LDB e nas DCN, propostas pelo governo, a necessidade de que a formação pedagógica seja feita de maneira articulada à formação específica da área de atuação e que o Curso de Licenciatura não se confunda com o de Bacharelado, devendo suas disciplinas ser pensadas com foco na docência.

Tal proposta conduziu a uma mudança nos currículos dos cursos, que procuraram atender a este novo modelo de formação no sentido de eliminar a formação organizada no modelo “3+1”, em que a Licenciatura se caracterizava por uma complementação do curso, não sendo parte integrante dele. No entanto, pouco se tem avançado no sentido de promover uma efetiva integralização de conteúdos específicos da língua e conhecimentos pedagógicos no currículo.

Vale ressaltar que quando falamos, atualmente, na persistência do modelo “3+1”, não nos referimos, necessariamente, a uma formação composta por três anos de conteúdos específicos, mais um ano de formação pedagógica, nem que este um ano seja realizado impreterivelmente no final do curso. Ao fazer alusão a este modelo, estamos nos referindo ao distanciamento entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos, que não compõem o “4”, mas o “3+1”. Nesse sentido, propostas que efetivem a articulação entre conteúdos, fortalecem um curso cuja estrutura contemple a formação do professor em que a prática dos conhecimentos é construída ao longo do curso.

O discurso dos professores, pautado em suas crenças e valores, revela um certo consenso no que diz respeito à necessidade de se propor uma formação articulada, de forma a garantir uma base sólida de formação, para que os futuros professores não encontrem tantos obstáculos no início de sua prática docente. No entanto, embora proposto pela LDB e pelas DCN, e corroborado pelos professores, a análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras destas universidades revelou a dificuldade de sua implementação. Percebe-se que investimentos foram feitos no sentido de promover a união entre Licenciatura e Bacharelado,

propondo a inserção de disciplinas pedagógicas (Licenciatura) desde o início do Curso, simultaneamente às disciplinas da formação específica da área (Bacharelado).

Essa estrutura revela que o curso ainda se encontra arraigado a suas origens históricas, o que se pode depreender da fala dos professores, pela forte presença da persistência do modelo 3+1, identificada como “tradição”. Disputa, também presente na fala dos professores, esteve relacionada à responsabilidade da formação pedagógica nas licenciaturas. Tanto tradição quanto disputa foram identificados primordialmente nas universidades públicas. Os cursos dessas universidades vêm historicamente sendo separados em departamentos distintos, localizados em diferentes *campi*. O modelo 3+1 contribui para a disputa entre esses departamentos e a união destes representa perda de poder e de prestígio para um deles. Isso parece estar influenciando a forma como os cursos vêm sendo reformulados: buscando-se uma integração, mas ainda pautada no modelo original de organização.

Nas universidades particulares, embora essa disputa entre departamentos não tenha sido identificada, o modelo 3+1 também se faz presente na maneira como os currículos vêm sendo organizados. Embora os cursos sejam exclusivamente de licenciatura, percebe-se, por meio das falas dos professores, que ainda há grande dificuldade de que as disciplinas sejam direcionadas para o exercício da docência, diferenciando-se das disciplinas em que o foco é o conhecimento do conteúdo, como nos modelos de bacharelado.

Embora ainda o modelo 3+1 ainda esteja presente nas propostas de organização dos cursos, verificou-se que os professores tentam promover uma formação mais articulada. Os docentes afirmam que as experiências que tiveram em sua trajetória profissional, possibilitam que promovam, mesmo em disciplinas que consideram fundamentalmente teóricas, práticas relativas ao exercício da docência, no sentido de relacionar os conhecimentos teóricos às práticas futuras dos licenciandos.

No entanto, o discurso dos professores sinaliza que a aprendizagem pode interferir na forma como o aluno poderá atribuir significado ao que é proposto pelo professor. Isso se dá pelo fato de o aluno atribuir maior valor a determinados conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com a sua área de interesse de atuação.

Pode-se depreender das falas dos professores, em suas conversas diárias, na busca de tomada de decisões, alguns elementos relacionados ao atual modelo de formação que busca meios de promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação e os relacionados à formação pedagógica. Os professores identificam a formação pedagógica como elemento de disputa entre departamentos, sendo ela caracterizada como um objeto de poder.

Além disso, relacionam essa formação a algo tradicional, remetendo-se a práticas ultrapassadas. O modo como a formação pedagógica se encontra estruturada no atual modelo de formação também está relacionado à forma como os concursos de professores são organizados, mantendo-se a cisão entre departamentos, no caso das universidades públicas, e à necessidade de se atender os interesses administrativos, no caso das particulares. E, ainda, os professores caracterizam o licenciando como autor de sua própria formação, quando atribuem a ele uma parcela de responsabilidade pela forma como o ensino é direcionado, justificando-se pelo fato de valorizar sua área de interesse, conferindo menor relevância aos demais conhecimentos, o que afetaria no seu aprendizado.

Quanto à representação social de formação pedagógica, esta pesquisa ratifica resultados de outros estudos, evidenciando que, diretamente relacionada à persistência deste modelo, os professores de licenciaturas ainda a desvalorizam e a colocam em um segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, n. 6, p. 11-23, 2002.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37-57.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA M.; BRAGA TOMICH, L. *Aspectos da Linguística Aplicada* (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000, p.33-47.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n. 9, p. 9-19, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, jul./dez. 2010.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

_____. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Distrito Federal, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

_____; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AMARAL, N. C. Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? *Avaliação*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 115-125, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, H. S. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal*. 2001. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.

BEDRAN, P. F. *A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática*. 2012. 305 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2012.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Kolbergh e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v 10, p. 19, jan. 1997.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do Professor universitário. In: *anais da V ANPED Sul*, Curitiba, PR, p. 1-15. 2004.

BORG, S. *Investigating English language teaching and learning*. Muscat: Ministry of Education, Oman, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 853/71, de 12 nov 1971. *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692.

_____. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 7 maio 2014.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abril 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introduz os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Parecer n. 009, de 18 de janeiro de 2002. *Introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 1962.

_____. Parecer n. 283, de 19 de outubro de 1962. *Propõe um currículo mínimo para o Curso de Letras*. Brasília, DF, 1962.

_____. Resolução n. 9, de 10 de outubro de 1969. *Especifica as matérias para os currículos mínimos dos cursos que habilitem para o exercício do magistério*. Brasília, DF, 1969.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 20 out. 2014.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey. Prentice Hall, 1994.

CANDAU, V. M. F. *Novos rumos da Licenciatura*. Distrito Federal: INEP; Rio de Janeiro: PUC-RS, 1987.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Moderna, 1979.

CLARKE, M. *Language Teacher Identities: co-constructing discourse and community*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.

DIAS, R. E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

DINIZ D. C. A formação do educador no Brasil. In: *V jornada internacional de políticas públicas*. São Luiz, MA, 2011.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: III CONGRESSO DA APLIEMG, 2000, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2, 2000, p. 35-41.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Representações sociais: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.7-28.

FARIAS, M. et al. *Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia*. Campinas: Pontes, 2008, p. 23-44.

FERRETI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, agosto/1997.

FIALHO, D. S., FIDELIS, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista Helb*. Brasília, v. 2, n. 2, p 43-55, 2008.

FIORIN, J. L. A criação dos Cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da Pesquisa Linguística Universitária. *Revista Línguas e Letras*. Cascavel: UNIOESTE, v. 7, n. 12. p. 11-25, 2006.

FREITAS, M. F., MACHADO P. R. A. C. Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de LE e respectiva história. *Revista Helb*, Brasília, v. 1, n. 7, p. 41-53, 2013.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 1095-1124, dez. 1999.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Distrito Federal: UNESCO, 2009.

_____; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. N; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, v. 2, n. 0, p. 1-10, 2008.

GIORDANI, E. et al. Formação e atuação do professor universitário. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1, 2006, p. 2-6.

GUEDES, N. C. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. *Anais...* Natal: EDUFRN, 2002, v. único, p. 145-146.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de Professores de Inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

IBAÑEZ, T. Some critical comments about the Theory of Social Representations - Discussion of raty & snellman. *Ongoing production on social representation*, v. 1, n. 1, p. 21-26, 1992.

JAHODA, G. Critical notes and reflections on social representations. *European Journal of Social Psychology*, p.195-209, 1988.

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra. A Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 199-223.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p.17-44.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.) *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1990, p. 357-378.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-85.

_____. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *A postmethod perspective on english language teaching*. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539–550, nov. 2003. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x/abstract>. Acesso em 10 jun. 2014.

LAHLOU, S. Difusão das representações sociais e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 59-97.

LAJOLO, M. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Projeto Memória de Leitura. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/pomo.htm>. Acesso em 26 out. 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LEMOS, M. A. *O espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M. *A formação do professor de Inglês no Brasil: Aspectos de história, ensino básico e superior*. Campinas: Pontes, 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar./ 2003.

MOITA LOPES, L.P. 1994. *Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 45-66.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995, p. 11-30.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. Publicação UEPG. *Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ling. Letras e Artes*, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 1, p. 13–24, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

_____. *O novo perfil dos Cursos de Licenciaturas em Letras*. Florianópolis: UFSC, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: IV CONGRESSO DA SPCE, 1, 1999, Porto. *Anais...* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 59-72, Porto.

POTTER, J.; LITTON, I. Some problems underlying the study of social representations. *British Journal of Social Psychology*, v. 24, n.2, p. 81-90, 1985.

REIS, A. C. de L. *Representações sociais sobre o ser professor: indícios da construção da identidade docente*. 2011, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

RIBEIRO, L.; COSTA, M. A.; ABDALLA, S. Ensino de línguas estrangeiras nos anos de ditadura no Brasil. *Revista Helb*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-79, 2006.

RODRIGUES, F. F. dos S.; SANTOS, S. P.; PEREIRA, B. B. Trabalho docente: representações de professores, em formação, do curso de biologia e pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. In: *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*, Uberlândia, MG, 2010.

RUIZ, Maria José Ferreira. Reflexões sobre a Moralidade Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Brasil, v.10, n 33, p. 1 - 20, 2003.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 1998.

SANTEE, C. M. *O sentido de ensinar e de aprender Língua Estrangeira moderna: Inglês para professores da rede municipal de ensino*. 2001. 157p. Dissertação de Mestrado. UFMS, Campo Grande, 2001.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Maceió: ed UFAL, 2005, p. 13-38.

SÉGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Serge Moscovici e Denise Jodelet. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho 2000.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

_____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Distrito Federal, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

_____; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 200-238, dez. 1999.

_____; DURLI, L. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Revista Educação em foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Evanston. IL: Northwestern University Press, 1967.

SCREMIN, G.; AIMI, D. da S.; ISAIA, S. M. A. Trabalho docente como possibilidade formativa: reflexos na qualidade da educação. *Educativa*, Goiânia, GO, v. 13, n. 2, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, V. L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese (Doutorado em Língua Aplicada). 218p. 2000. Curso de Pós-Graduação em Língua Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2000.

SPERBER, D. Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations. *Mann* (news series), p. 73-89, 1985.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 85-108.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TATTERSALL, K. *Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias*. Brasília, ano 15, n. 66, p. 46-52, abr./jun. 1995.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287.

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. *A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente*. 2007, 205 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. Distrito Federal: UnB, 2006.

_____. *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2004.

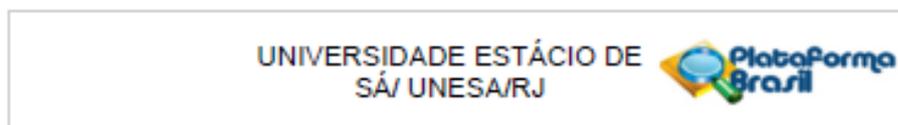
VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1, 2000, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UCPEL, 2000, p. 135-147.

WILLIAMS, M. *Learning teaching - a social constructivist approach*. Theory and practice or theory with practice? Essex: Longman, 2001.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. *150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching*. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987.

Anexo1

Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS) E PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Clara Corrêa da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41651415.1.0000.5284

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.028.919

Data da Relatoria: 16/04/2015

Apresentação do Projeto:

Ver Parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Corretamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Observações abaixo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Preenchimento adequado: TCLE e cronograma corretos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador sempre incluir informações sobre o projeto: se é graduação, mestrado ou doutorado. Numa próxima vez, lembre-se disso.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar
 Bairro: Centro CEP: 20.071-001
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2208-9728 E-mail: cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



Continuação do Parecer: 1.020.219

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP aprova o projeto e solicita à pesquisadora envio de relatório ao final da pesquisa.

RIO DE JANEIRO, 19 de Abril de 2015

Assinado por:

Luclana de Paula Lima e Schmidt de Andrade
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 842, 22o andar
Bairro: Centro CEP: 20.071-001
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2206-9726 E-mail: cep.unesa@estacio.br

Anexo 2**Instrumento da pesquisa matriz****Caro(a) professor(a),**

Estamos realizando uma pesquisa sobre formação de professores e gostaríamos de sua colaboração, pois ela é muito importante para nós. Por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta. As informações fornecidas por você serão utilizadas apenas na pesquisa e sua identidade será preservada.

Muito obrigada!
Equipe de Pesquisa

Parte I – Perfil

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: () menos de 20 anos () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40
() 41 a 45 () 46 a 50 () mais de 50 anos

Formação:

() Normal Médio/Instituição: _____

() Normal Superior/Instituição: _____

() Normal Pós-Médio/Instituição: _____

Graduação em: _____ Instituição: _____

Pós-graduação *lato sensu* em: _____ Instituição: _____

Mestrado em: _____ Instituição: _____

Doutorado em: _____ Instituição: _____

Pós-doutorado em: _____ Instituição: _____

Tempo de magistério: () até 5 anos () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () 21 a 25
() 26 a 30 () mais de 30 anos

Instituição em que leciona: _____

Nível em que leciona: () 1º ao 5º () 6º ao 9º

Disciplina(s) que leciona: _____

Parte II – Evocação livre

Escreva as cinco palavras que vêm espontaneamente à sua cabeça quando você escuta a expressão ...

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Enumere por ordem de importância as palavras que você escreveu acima, colocando o número 1 para a primeira mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim por diante até ter

numerado todas as cinco palavras. Coloque esses números dentro dos parênteses localizados em cada resposta da questão anterior.

Justifique as três primeiras palavras que você numerou, explicando porque você associou essas palavras à expressão (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Parte III – Dilemas

DILEMA I: modelos de formação

Na década de 1930, quando foram criadas as licenciaturas, estes cursos adotaram um modelo que ficou conhecido como “3+1” por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área disciplinar, mais um ano de formação pedagógica ao final do curso para habilitação à docência. Embora tenha recebido várias críticas ao longo dos anos, esse modelo continua a ser adotado em muitas instituições.

1. A que você atribui a persistência desse modelo?

As Diretrizes Curriculares Nacionais procuraram modificar o modelo “3+1” aumentando a carga horária da formação pedagógica e prescrevendo que esta seja articulada aos conteúdos específicos da área do conhecimento. Pesquisas têm indicado que, na prática, essas novas diretrizes vêm dando origem a uma imensa diversidade de propostas curriculares.

2. Por que você acha que isso vem acontecendo?

DILEMA II: racionalidade técnica x racionalidade prática

No modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação oferecem um conjunto de disciplinas científicas e de conhecimentos pedagógicos que o futuro professor supostamente irá aplicar às situações de aula. No modelo da racionalidade prática, a escola não é vista apenas um *locus* de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos e sim como um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados na prática.

1. Que vantagens e desvantagens você vê em cada uma dessas racionalidades?
2. Qual delas você acha que é mais aceita pelos professores das licenciaturas?

DILEMA III: área de conhecimento x formação pedagógica

Pesquisas apontam que os currículos dos cursos de formação atribuem maior peso aos conteúdos específicos que aos conhecimentos pedagógicos.

1. De acordo com a sua percepção, como os professores das licenciaturas se posicionam diante desta questão?
2. E você, o que acha e por quê?

DILEMA IV: natureza da formação pedagógica: ênfase nas ciências da educação x ênfase na docência

Os estudiosos se dividem quanto a esta questão: enquanto uns defendem que a formação pedagógica deve se centrar na aquisição de um sólido conhecimento das ciências da educação, outros consideram que o curso deve ser mais voltado para a docência

1. Qual a posição que você acha que prevalece nas licenciaturas?
2. Na prática, que dificuldades você vê em cada uma dessas posições?
3. Com qual dessas posições você mais se identifica? Por quê?

DILEMA V: falta de definição sobre o perfil do professor

Pesquisas também têm mostrado que os cursos de licenciatura não têm uma ideia clara sobre o perfil do professor que se quer formar.

1. Essa questão foi discutida pelos professores do curso em que você estudou?
2. E no curso em que você trabalha, isso é discutido? Em caso afirmativo, dê um exemplo de como essa questão é abordada.
3. Os professores das licenciaturas têm conhecimento dos currículos da Educação Básica e, em particular, dos programas de suas disciplinas? Em caso negativo, por que você acha que isso acontece?

Parte IV - Questionário

1. Como foi a formação pedagógica no seu curso de licenciatura? O que você aprendeu e para que serviu? O que faltou?
2. O que você teve que aprender na prática?
3. Na licenciatura em que você trabalha, que disciplinas e práticas constituem a formação pedagógica? Que conhecimentos e habilidades elas transmitem?
4. Dentre essas disciplinas e práticas, quais as que você tiraria do curso e quais você incluiria? Por quê?
5. O que não poderia faltar nas licenciaturas para formar um profissional capaz de enfrentar os desafios atuais da Educação Básica?
6. Qual o perfil do professor que você quer formar?
7. Que conhecimentos e habilidades você acha imprescindíveis para formar esse professor? Por quê?
8. Como você acha que a sua disciplina contribui para a formação pedagógica de seus alunos, futuros professores?
9. O que você acha que seus alunos terão que aprender na prática?
10. Na sua opinião, por que a formação pedagógica tem sido tão pouco valorizada?

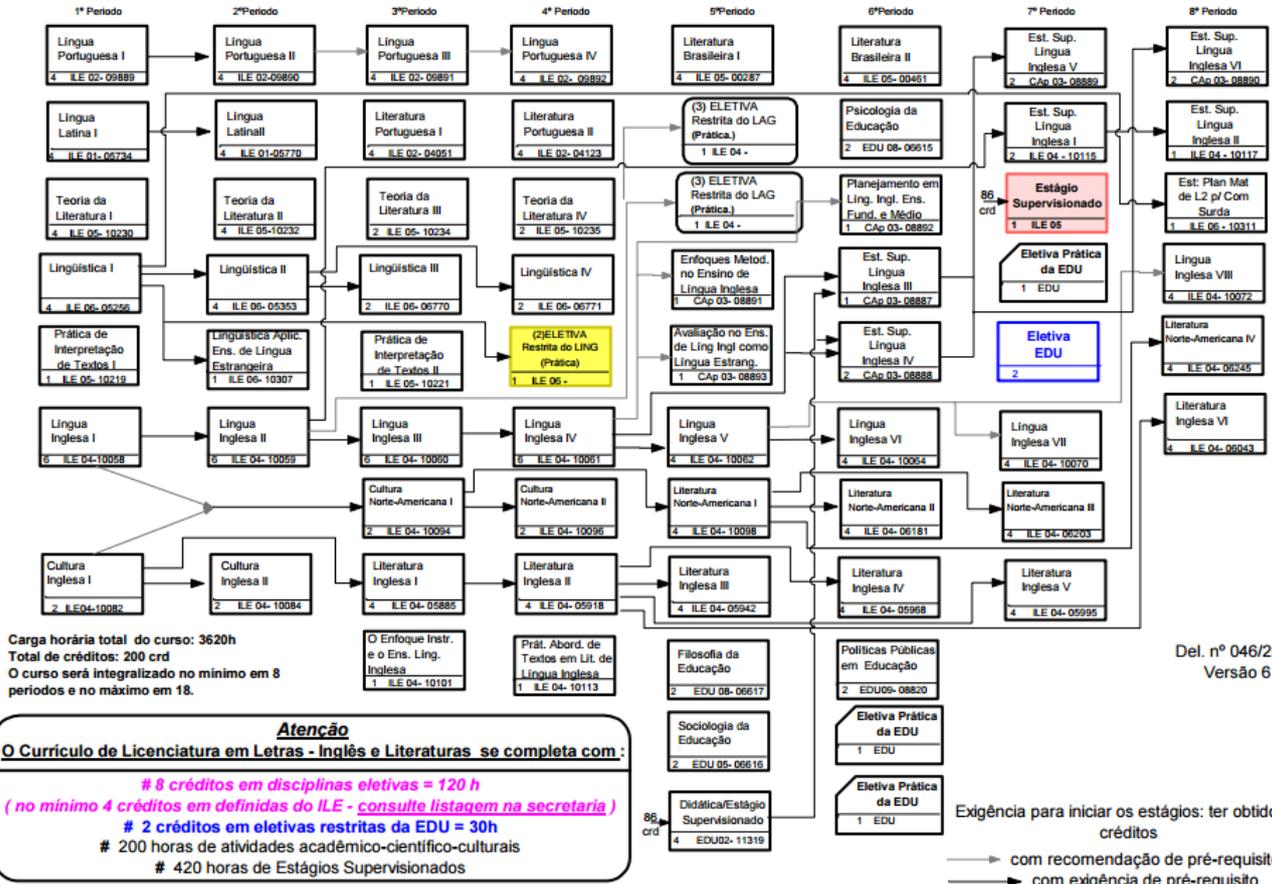
Anexo 3

Grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da U1 com habilitação Português-
Inglês

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
LEV100 04 Variação em L.P.	LEV112 04 Fonologia em L.P. req. LEV100	LEV200 04 Morfologia em L.P. req. LEV112	LEV210 04 Morfossintaxe em L.P. req. LEV200	LEV300 04 Sintaxe em L.P. req. LEV210	LEV310 04 História da L.P. req. LEV300	LEV400 04 Semântica em L.P. req. LEV310	LEWX06 02 Ensino de Português Língua Materna
LEG102 04 Inglês I	LEG112 04 Inglês II req. LEG102	LEG202 02 Inglês III req. LEG112	LEG212 02 Inglês IV req. LEG202	LEG301 04 Inglês V req. LEG212	LEG311 04 Inglês VI req. LEG301	LEG401 04 Inglês VII req. LEG311	LEG410 02 Inglês VIII req. LEG401
LEC111 04 Grego Genérico I	LEC115 04 Grego Genérico II req. LEC111	LEG245 02 Introdução às lit. em língua inglesa req. LEG112	LEG222 04 Narrativa em língua inglesa I req. LEG245	LEG322 04 Narrativa em língua inglesa II req. LEG222	LEG330 04 Poesia em Língua Inglesa req. LEG322	LEG422 04 Drama em Língua Inglesa req. LEG330	LEG430 04 A Literatura do Renascimento req. LEG422
LEC160 04 Latim Genérico I	LEC166 04 Latim Genérico II req. LEC160	LEC262 04 Latim Genérico III req. LEC166	LEC266 04 Latim Genérico IV req. LEC262	LEV308 04 Literatura Brasileira I (Poesia)	LEV308 04 Literatura Brasileira II (Ficção) req. LEV308	LEV417 02 Temas e Prob. da Lit. Brasileira req. LEV309	LEWX31 01 Literatura e outras artes req. LEG422
LEL100 04 Teoria Literária I	LEL110 04 Teoria Literária II req. LEL100	LEL200 02 Teoria Literária III req. LEL100	LEL210 02 Teoria Literária IV req. LEL100	LEV343 04 Poesia Portuguesa	LEV450 04 Narrativa Portuguesa req. LEV343	LEWX01 02 Monografia req. LEV310	02 Optativa
LEF140 04 Linguística I	LEF150 04 Linguística II req. LEF140	LEF240 04 Linguística III req. LEF140	LEWX04 04 Linguística IV req. LEF140	EDA234 04 Educação Brasileira	EDD517 02 Didática de Port-lit I req. EDD241/LEV309	EDD625 02 Didática de Port-lit II req. EDD517	207 créditos 3.780 horas 2 créditos optativos
LEWX02 02 Produção de texto em LP	EDF120 04 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	LEL257 02 Fundamentos da Cultura Brasileira req. LEL100	EDF245 04 Psicologia da Educação	EDD241 04 Didática	EDD519 02 Didática em Inglês I req. LEG301/EDD241	EDD626 02 Didática em Inglês II req. EDD519	
LEWX27 01 Prática oral em Inglês I	LEWX28 01 Prática escrita em Inglês I req. LEG102	LEWX30 01 Prática escrita em Inglês II req. LEG202/LEWX27	LEWX29 01 Prática oral em Inglês II req. LEG112/LEWX27	EDW001 02 Profissão Docente	EDW001 02 Profissão Docente	LEF590 04 LIBRAS	
200 h ACC		LEL260 02 Literatura Comparada I req. LEL100	LEL257 02 Literatura Comparada II req. LEL260		Estágio Supervisionado 400h		
		EDF240 04 Fundamentos Sociológicos da Educação					

Anexo 4

Grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da U2 com habilitação Inglês-Literaturas



Anexo 5

Grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da U3 com habilitação Português- Inglês

1o período	2o período	3o período	4o período	5o período	6o período	7o período	8o período
Língua-Português LETS002-4 4	Língua Portuguesa I LETS006-4 4	Língua Portuguesa II LETS014-4 4	Língua Portuguesa III LETS015-4 4	Língua Portuguesa IV LETS016-4 4	Língua Portuguesa V LETS017-4 4	Língua Portuguesa VI LETS018-4 4	Optativa/Eletiva OPT5022-2 2
	Teoria da Literatura I LETS060-2 2	Teoria da Literatura II LETS009-4 4	Literatura Portuguesa I LETS031-4 4		Literatura e Cultura Africana LETS062-2 2		
Língua, Discurso e Sociedade LETS003-2 2	Linguística I LETS010-4 4	Linguística II LETS061-2 2		Língua Latina LETS030-2 2			
Ciências Sociais e Ambientais SOC5001-2 2	Cultura Brasileira LETS013-2 2		Literatura Brasileira I LETS026-4 4	Literatura Brasileira II LETS027-4 4	Literatura Americana I LETS047-2 2	Literatura Americana II LETS048-2 2	Optativa/Eletiva OPT5021-2 2
Língua, Expressão e Produção Textual LETS005-2 2		Formação do Letor LETS006-2 2	Literatura Britânica I LETS033-2 2	Literatura Britânica II LETS034-4 4	Literatura Britânica III LETS035-2 2		
Inglês Básico I LETS001-4 4	Inglês Básico II LETS012-4 4	Língua Inglesa I LETS020-2 2	Língua Inglesa II LETS021-2 2	Língua Inglesa III LETS022-2 2	Língua Inglesa IV LETS023-4 4	Língua Inglesa V LETS024-4 4	Oficina de Tradução LETS029-4 4
Filosofia, Ética e Cidadania FIL5001-2 2		Didática Geral EDU5056-2 2			Literatura Infantojuvenil LETS059-2 2	Fundam. Técnico-Metod. do Ensino Médio EDU5045-2 2	Orientação Estágio Curricular Superv. (LET) LETS054-1 1
Prática Educativa I (Fundamentos da Fil. da Edu.) EDU5040-2 2	Prática Educativa II (Psicologia Educacional) EDU5041-2 4	Prática Educativa III (Educação Brasileira) EDU5010-4 4	Prática Educativa IV (Metodol. Específica I) EDU5060-4 4	Prática Educativa V (Metodol. Específica II) EDU5064-4 4	Prática Educativa VI (Metodol. da Pesq. Científica) EDU5013-2 2	Prática Educativa VII (Multiculturalismo e Mov. Sociais) EDU5014-4 4	Prática Educativa VIII IRR015 EDU5015-4 4
Informática INF5006-2 2					Laboratório de Iniciação Científica I (LIC) Letras LETS040-2 2	Laboratório de Iniciação Científica II (LIC) Letras LETS041-2 2	Orientação de TCC - Letras LETS063-2 2
20	20	20	20	20	20	18	15
Nivelamento Acadêmico (Optativo) 60 4	Atividades Complementares ATCS001-0 200	Estágio Curric. Superv. LETRAS LETS056-0 400	Laboratório de Iniciação Científica (LIC) Letras CURRICULAR 60	LIBRAS (Optativa) 30 2	Optativa/Eletiva 60 4		

A tabela de pré-requisitos pode ser consultada na Instituição de Ensino Superior (IES).

CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS-INGLÊS		
Resumo:	Créditos	C/H
1. Disciplinas, Eletivas/Optativas, TCC e LIC	125	1875
2. Práticas Educativas	28	420
3. Atividades Complementares	200	
4. Estágio Curricular Supervisionado	400	
TOTAL	153	2895

Legenda:	
	Disciplinas Específicas da Habilitação
	Disciplinas Comuns a mais de um curso ou habilitação
	Disciplinas Universais aos cursos da FIESM

Anexo 6**Grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da U4 com habilitação Português-
Inglês**

1º período

CEL0014	ANÁLISE TEXTUAL	36h
CEL0025	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	73h
CEL0762	OFICINA LITERÁRIA	117h
GST0917	PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL	36h
CEL0751	PRODUÇÃO TEXTUAL	117h
Total de horas desse semestre: 379h		

2º período

CEL0001	ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	80h
CEL0100	CULTURA CLÁSSICA: CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS	36h
CEL0003	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80h
CEL0435	LINGUÍSTICA	73h
CEL0039	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	80h
CEL0153	TEORIA DA LITERATURA I	73h
Total de horas desse semestre: 422h		

3º período

CEL0002	CULTURA BRASILEIRA	36h
CEL0061	DIDÁTICA	117h
CEL0723	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36h
CEL0754	LINGUAGENS DA ARTE E REGIONALIDADES	36h
CEL0017	METODOLOGIA CIENTÍFICA	36h
CEL0129	MORFOLOGIA PORTUGUESA	58h
CEL0753	TEORIA DA LITERATURA: ESCOLAS LITERÁRIAS II E III	73h
		Total de horas desse semestre: 392h

4º período

CEL0066	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36h
CEL0755	LITERATURA BRASILEIRA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	73h
CEL0117	LITERATURA COMPARADA	80h
CEL0640	LITERATURA POPULAR REGIONAL	80h
CEL0764	LITERATURA PORTUGUESA	73h
CEL0167	PRÁT. DE ENS. E ESTÁGIO SUPERV. DE PORTUGUÊS I	168h
CEL0146	SINTAXE DO PORTUGUÊS I	36h
		Total de horas desse semestre: 546h

5º período

CEL0758	LITERATURA BRASILEIRA: PRÉ E PÓS MODERNISMO	36h
CEL0120	LITERATURA HISPANO-AMERICANA	36h
CEL0125	METODOLOGIA DA PESQUISA	36h
CEL0139	POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDU. BÁSICA	36h
CEL0168	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUP. DE PORTUGUÊS II	168h
CEL0147	SINTAXE DO PORTUGUÊS II	73h
CEL0158	TEORIAS DO DISCURSO	80h
Total de horas desse semestre:		465h

6º período

CEL0071	ASPECTOS SEMIOLÓGICOS DO DISCURSO	36h
CEL0075	FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	36h
CEL0112	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENS. DE LÍNGUA PORTUGUESA	36h
CEL0113	LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	36h
CEL0171	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUP. DE PORTUGUÊS III	190h
CEL0101	TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO	36h
Total de horas desse semestre:		370h

7º período

CEL0760	LEITURA E REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA	36h
CEL0307	LÍNGUA INGLESA - ESTRUTURA SINTÁTICA I	58h
CEL0428	LÍNGUA INGLESA ESTRUTURA BÁSICA	36h
CEL0429	LÍNGUA INGLESA FONÉTICA E FONOLOGIA	36h
CEL0121	LITERATURA INGLESA I	36h
CEL0308	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERV. DE INGLÊS I	190h
CEL0142	PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA	36h
CEL0596	SEMINÁRIOS INTEGRADOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS	36h
Total de horas desse semestre:		464h

8º período

CEL0311	LÍNGUA INGLESA - ESTRUTURA SINTÁTICA II	58h
CEL0430	LÍNGUA INGLESA RELAÇÕES DISCURSIVAS	36h
CEL0431	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	36h
CEL0192	LITERATURA INGLESA II	36h
CEL0768	LITERATURA NORTE-AMERICANA	36h
CEL0166	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPE. DE ING. II	190h
CEL0309	TCC EM LETRAS (PORTUGUÊS E INGLÊS)	36h
Total de horas desse semestre:		428h