

# A formação de professores de Inglês: um estudo curricular

## English teachers' education: a curricular study

Antônio José Henriques Costa

### Resumo

O presente artigo é parte integrante da dissertação<sup>1</sup> de mestrado em Educação que investiga a formação dos professores de língua inglesa através de um estudo comparativo de currículos universitários de três universidades do Rio Grande do Sul. Neste sentido, o principal objetivo é provocar a reflexão de estudiosos e profissionais desta área do conhecimento acerca das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e como as universidades estão organizando seus currículos visando atender a estas demandas legais.

**Palavras-chave:** formação de professores, língua inglesa, currículos.

### Abstract

This present article is the result of a thesis which investigates the English teachers' educational programs through a comparative study of curricular courses designs maintained by three universities of the State of Rio Grande do Sul. In this context, the main goal is to provoke reflections of students and professionals from this field of knowledge based on the legal determinations triggered by the Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 and to show how these universities are organizing their curricular designs in order to attend to these legal perspectives.

**Key words:** teachers' education, English language, curricular designs.

## INTRODUÇÃO

Um dos assuntos de grande relevância e discussão no meio acadêmico atualmente diz respeito ao papel da universidade como centro de excelência na formação dos futuros profissionais da sociedade contemporânea. Neste contexto de transformações e de busca da qualidade, a universidade deixa de ser um reduto misterioso, e seu desempenho, que antes era guardado e protegido, passou a vir à tona para a sociedade em geral. Os anseios de um mundo

globalizado que visam à relação qualidade-satisfação têm exposto as universidades em quadros de qualificação, via conceitos, reconhecimentos e até mesmo na diversidade dos serviços oferecidos à comunidade. Efetivamente, mesmo sem pedir passagem, é notória a concepção empresarial que vem se estabelecendo na área da educação. Portanto, em uma nova concepção, as necessidades e talentos próprios dos alunos devem servir de alicerces para o planejamento de suas decisões, propiciando os meios necessários para que os mesmos desen-

<sup>1</sup>Dissertação intitulada: *A formação de professores de inglês: Um estudo comparativo de currículos universitários*. (PPGEdu/ULBRA – 2004).

Antônio José Henriques Costa é mestre em Educação pela ULBRA e professor de língua inglesa no curso de Letras.  
Endereço para correspondência: E-mail: ajhcosta@terra.com.br

Textura	Canoas	n. 10	julho/dezembro 2004	p.55-66
---------	--------	-------	---------------------	---------

volvam a personalidade humana e profissional adequada aos seus tempos.

Inserida neste contexto, a formação de professores qualificados tem se tornado, com o passar dos anos, um grande desafio para as agências formadoras. Neste sentido, a formação do professor de língua estrangeira, aqui mais precisamente, o professor de língua inglesa não se encontra em um patamar muito diferenciado.

A franca expansão do mercado econômico e a derrubada das fronteiras entre os países têm reforçado cada vez mais a necessidade de um código de comunicação internacional. Longe de provocar ferrenhas discussões sobre a predominância da língua inglesa no cenário mundial, e as suas influências lingüísticas nas demais línguas, este estudo visa apresentar, registrar e discutir como a formação deste profissional está organizada, tendo como parâmetro a sua organização curricular. Diante deste contexto profissional, o qual pode-se afirmar bastante favorável para aqueles que buscam um leque de oportunidades dentro da sua área de atuação, encontra-se o professor de língua inglesa, requisitado pelas habilidades lingüística que pressuponham ter alcançado durante a sua formação acadêmica.

Efetivamente, este estudo centra-se na possibilidade de demonstrar o quanto esta formação tem se reciclado à luz das determinações do texto legal, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o quanto nos currículos voltados a tal formação, estão presentes concepções dominantes do ensino de língua inglesa. Juntamente com estas determinações de amplitude nacional estão as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores as quais são responsáveis por normatizar o funcionamento dos cursos de Letras.

Tendo como base os princípios investigativos de aplicabilidade da análise documental foi possível traçar um estudo comparativo entre três Cursos de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, mantidos por três universidades, aqui denominadas X, Y e Z.

Efetivamente, o fato de optar por uma temática que pretende abordar os aspectos políticos que constituem a formação do futuro professor de inglês configura-se em uma possibilidade de abertura das universidades e principalmente do estabelecimento de um diálogo

reflexivo sobre os acontecimentos que ocorrem na prática docente com as teorias de aprendizagem que estão sendo desenvolvidas nos bancos universitários. Neste sentido, é fundamental verificar em que direção se dá a contribuição destas alterações motivadas pelos aspectos legais para a formação de professores do futuro.

Em suma as implicações e desencadeamento provocados pelas determinações legais não se caracterizam por ações momentâneas, mas sim por um conjunto de decisões coletivas que visa a priori o aprimoramento e a qualificação das ações educacionais como um todo. Neste sentido, a contribuição de estudos desta natureza precisa ser estimulada a fim de estabelecer um diálogo entre o poder público, detentor das decisões que regem a educação, e os efetivos interesses da sociedade.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)**

As freqüentes mudanças na legislação educacional brasileira muito têm contribuído para que os estudos sobre a formação do professor de inglês estejam sempre presentes nas temáticas dos principais congressos e seminários desta área do conhecimento. Vários estudos abordam aspectos relacionados à construção da identidade profissional, outros já se baseiam na formação acadêmica e, também, com muitas inserções, estão os estudos que visam discutir as concepções sobre o ensinar e aprender uma LE, traduzidas em práticas docentes nos diferentes níveis de ensino de abrangência da Língua Inglesa (doravante LI).

Estes estudos são levados a efeito, na sua grande maioria, no espaço universitário, mais especificamente nas agências formadoras dos futuros professores de inglês - o curso de Letras, a fim de aplicar suas técnicas investigativas e registrarem os anseios e expectativas de professores e universitários, em relação ao processo de ensinar e aprender uma LE no nosso país.

Pode-se afirmar que, durante o período de formação, de maneira geral, é apresentada aos acadêmicos do curso de Letras uma gama variada de informações que se inicia pelos estágios de aprimoramento lingüístico – a Língua

Inglesa (LI) propriamente dita, na qual fundamentam-se aspectos estruturais, semânticos, lexicais e fonéticos. Entende-se consensualmente que seja necessário que os futuros professores adquiram nível satisfatório de proficiência na LE, sendo esta a sua ferramenta para o exercício da docência. Da mesma forma, são relevantes os conhecimentos teórico-práticos sobre o ensinar e aprender uma LE, em que o estabelecimento dos princípios pedagógicos de um educador é priorizado.

Neste prisma educacional, elucidado os principais caminhos percorridos pelo futuro professor durante a sua formação acadêmica, conforme bibliografia específica, formação esta que na visão de Moita Lopes (1996) é pautada por dogmas. Assim, enfatiza-se atualmente que um professor de LE necessita estar sempre em sintonia com as novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, aliadas aos processos dinâmicos de transformação característicos de uma língua. Esta atualização contínua justifica-se pelo fato do professor exercer um papel de multiplicador dos conhecimentos multiculturais da sociedade moderna. Como educador entendo que esta responsabilidade estende-se aos valores éticos e morais, fundamentais na formação dos indivíduos para a convivência em sociedade. Destaco, neste sentido, a visão de Leffa (2001):

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (LEFFA, 2001, p. 333).

### **Qual seria o perfil do professor de LI?**

No cenário nacional, onde é possível encontrar inúmeras realidades socioeconômico-culturais, a tarefa de definir um único perfil para este profissional torna-se bastante complexa. Mesmo dentro desta diversidade destaca-se a visão de Celani (2001), que aponta um profissional que ela entende como desejável, do qual o país necessitaria:

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

Adiciono a esta concepção a visão de Leffa (2001) a respeito do perfil do professor de línguas; ele entende que este é determinado por fatores que não dependem somente do próprio profissional, mas são um somatório de decisões políticas e econômicas que afetam o agir docente.

Por outro lado, a profissão de professor, que tem sua importância e responsabilidade reconhecida pelos diversos setores que formam a nossa sociedade, ainda caracteriza-se como um campo de atuação de profissionais de outras áreas. Efetivamente, este é um dos fatores que interferem na tarefa de estabelecer um perfil do professor de línguas. Há um considerável número de professores transitórios, isto é, profissionais e estudantes de outras áreas que encontram na sala de aula, uma possibilidade de ganho provisório até que consigam uma posição a qual almejam de acordo com a sua formação acadêmica. Tal situação é aqui descrita por Celani (2001, p. 33):

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê desta situação (CELANI, 2001, p. 33).

Acrescento que contratar como professores

de LE falantes nativos que, na maioria das vezes, têm apenas fluência lingüística, é uma atitude que não reconhece todas as exigências pedagógicas e lingüísticas da formação dos professores.

Volpi (2001) resgata o fato de que, historicamente, o professor de línguas era visto, no contexto educacional, como um aplicador de métodos de ensino, auxiliado pelo uso de materiais didáticos, sem um conhecimento mais aprofundado das teorias lingüísticas sobre a aprendizagem e o ensino de uma LE. Efetivamente, esta visão em alguns casos pode ser aplicada a uma boa parcela dos profissionais que estão na ativa. São professores em serviço que não buscam uma atualização contínua de seus conhecimentos e contentam-se em aplicar as mesmas estratégias de ensino, sem uma reflexão sobre seu agir docente. Esta falta de engajamento com as teorias lingüísticas e pedagógicas torna o professor bastante confortável no momento de transferir a culpa dos insucessos de aprendizagem para os alunos.

Para melhor explicitar esta problemática que envolve os professores de LE em serviço e pré-serviço, busco em Leffa (2001) as diferenças entre a *formação e treinamento* (grifo meu). O referido autor alerta que os cursos de graduação em Letras devem preocupar-se com a formação, que semanticamente é o processo que engloba os conhecimentos técnicos e teóricos sobre a natureza do ensino das línguas. Portanto, Leffa (2001) ressalta que os professores de LE precisam de uma preparação para o futuro, a qual só é alcançada através de um processo de reflexão sobre o agir pedagógico permanente, o que não é alcançado com o mero treinamento de professores, o qual limita-se em sanar problemáticas imediatas.

Neste sentido, Celani (2002) aponta que, mesmo com a garantia determinada por Lei (LDB nº 9.394/96) sobre a obrigatoriedade do estudo de uma LE nos ensinos Fundamental e Médio, nada modificou significativamente em relação ao ensino da LI. A autora entende que os professores de LI encontram-se em abandono, ou seja, eles necessitariam de uma maior atenção dos órgãos governamentais, na esfera pública, ou das equipes diretivas, na esfera privada, a fim de conquistarem um *status adequado* (grifo meu) para desenvolver em seus alunos uma aprendizagem significativa. Infelizmente,

como relata a autora, esta situação de abandono e desleixo agrava-se no setor público, onde os professores não contam com o mínimo de material pedagógico que contribua para o desenvolvimento de suas tarefas didáticas. Como resultado desta situação, professores, alunos e pais questionam-se sobre a efetiva contribuição que esta disciplina tem dado para a formação dos cidadãos, na medida que acompanham a importância que a LI vem assumindo nas relações profissionais e internacionais.

Enquanto professor de Inglês e conhecedor destas etapas de formação acadêmica, com experiência no ensino de Inglês nos diversos níveis de ensino em que esta língua estrangeira está inserida, destaco a importância da busca de firmarmos e estabelecermos pressupostos de excelência desde a formação até o desempenho profissional destes futuros professores.

Entendo que o panorama sobre o ensino de inglês no cenário brasileiro necessita de uma mudança que vai além da obrigatoriedade da inclusão deste estudo nas grades curriculares. Neste sentido, pergunto: Onde fica a formação continuada destes professores? As condições mínimas de trabalho? Para responder a essas questões, busco as percepções e relatos dos inúmeros insucessos na história do ensino de LI nas nossas escolas. Contudo quero dividir esta problemática ressaltando que estes próprios insucessos, em muitas vezes, são reflexos das decisões tomadas quanto à elaboração de um currículo de formação de professores. Parece-me que alguns dos problemas que são vivenciados pelos acadêmicos de Letras enquanto alunos recém egressos da Educação Básica voltam a surgir no seu curso superior, tais como a reduzida carga horária destinada para a língua estrangeira (conhecimento essencial para o exercício docente), a falta de proximidade das exigências do mercado profissional aos conhecimentos teórico-práticos apresentados nas diferentes disciplinas ao longo do curso etc.

As novas possibilidades de desenvolvimento da pesquisa-ação parecem ter motivado os programas de pós-graduação para atribuírem uma maior atenção à formação docente e, com isso, novas pesquisas sobre esta formação têm surgido. No entanto, sem uma política pública educacional de incentivo a formação continuada, os professores, principalmente da rede pú-



blica de ensino, ficam à margem destas novas contribuições acadêmicas. Dentro desse panorama, cabe pensar na educação continuada;

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos- resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado – por exemplo, dominar certa técnica – em um momento ou período determinados (CELANI, 2002, p. 22).

Esta concepção de reflexão sobre a sua própria prática docente está relativamente distante dos professores em serviço, pois conforme Moita Lopes (1996) a formação destes professores foi alicerçada em uma visão dogmática, ou seja, uma formação ligada a certos modismos sobre como ensinar línguas. Na opinião do autor, os professores são apenas treinados para ensinar. Esta concepção é fruto de uma visão de conhecimento como produto ou resultado, o que anteriormente já foi apontado por Celani (2002). Moita Lopes (1996, p. 181) acrescenta que a formação do professor de LE deveria se caracterizar pelo uma natureza teórico-crítica, que envolveria dois tipos de conhecimento: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar e aprender línguas”.

Cabe salientar e explicitar os conceitos atribuídos a estes dois conhecimentos. Assim, 1º conhecimento sobre a natureza da linguagem (WETSCH, 1991 *apud* MOITA LOPES, 1996) seria um conhecimento sistêmico e esquemático que um usuário de uma língua possui e o conhecimento de como usá-los, ou seja, a sua utilização em contextos sociais específicos, que são situados cultural, histórica e institucionalmente, isto é, torna-se fundamental que o futuro-professor contemple em suas aulas um modelo da linguagem em situações de uso que envolvam aspectos de sua natureza social. Já o 2º conhecimento sobre como atuar na produ-

ção de conhecimento remete a um processo de reflexão crítica do seu próprio trabalho, situação esta que deve ser iniciada pelos professores ainda em formação, adiciona o autor, e esta reflexão crítica só pode ser alcançada com uma formação continuada e a adoção de uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho.

## **UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS**

Com o objetivo de marcar o intuito meramente acadêmico desta pesquisa, passo a denominar estas instituições de ensino superior da seguinte forma: universidade X, universidade Y e universidade Z. Esta análise comparativa tem como base os documentos oficiais e vigentes das universidades em estudo, que foram disponibilizados nos anos de 2002, 2003 e 2004.

Pretendo apresentar as mudanças que as universidades efetuaram nos seus cursos, principalmente no último ano acadêmico (2003), na tentativa de se adequar às disposições legais determinadas pela LDB nº 9.394/96 e em conformidade com as resoluções determinadas pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores. Cabe informar que dentre as três universidades utilizadas no estudo, as universidades Y e Z apresentaram adequações nos seus cursos antes da universidade X.

Através de uma análise comparativa das organizações curriculares propostas pelas três universidades, destacam-se algumas semelhanças e diferenças dos cursos de Letras-licenciatura em Língua Inglesa, conforme a nova formatação curricular:

a) As universidades X e Y organizam os seus cursos em 8 semestres, e a universidade Z em 7 semestres.

b) A universidade X apresenta o maior número de créditos acadêmicos obrigatórios a serem cursados; 189, 167 e 156, respectivamente, é o número de créditos obrigatórios das universidades X, Y e Z;

c) O curso mantido pela universidade Z é o que totaliza o maior número de horas. 2852h;

d) A maior oferta de vagas também é disponibilizada pela universidade Z, que contabiliza um total de 200 vagas anuais;

e) A menor oferta de vagas é disponibilizada pela universidade X: 132 vagas anuais, número no qual estão incluídas todas as licenciaturas do Curso de Letras;

f) O menor número de disciplinas a serem cursadas é do curso mantido pela universidade X, num total de 32 disciplinas, seguido pelas 37 da universidade Z e pelas 44 disciplinas da universidade Y;

g) No entanto, a universidade X é a instituição que apresenta o maior *rol* de disciplinas eletivas<sup>2</sup>;

h) Informações referentes a pré-requisitos das disciplinas, só foram encontradas nas universidades X e Y;

i) Outra semelhança entre as universidades X e Y é quanto ao turno diurno, em que as aulas são oferecidas, pois na universidade Z, elas ocorrem à noite.

Efetivamente, cabe salientar que as diferenças aqui apresentadas não são muito expressivas entre as três universidades em estudo, concluindo-se que as três instituições atendem às disposições legais determinadas pela LDB. Um fator que merece destaque é em relação ao perfil do alunado que opta pela universidade Z, devido à sua oferta de aulas noturnas. Uma boa parcela de candidatos que opta por esta universidade possivelmente desempenha outras atividades profissionais em turno integral. Por outro lado, não se quer afirmar que os alunos das universidades X e Y não desempenhem qualquer atividade profissional. Outros fatores também podem ser considerados nesta opção, tais como localização geográfica da universidade, disputa pelo número de vagas, fatores econômicos, etc.

## COMENTÁRIOS GERAIS

As disciplinas de formação pedagógica geral e específica do docente de língua inglesa que anteriormente à nova LDB nº 9.394/96 concentravam-se a partir do 3º ano de curso, na nova formação, visando uma adequação às normas

vigentes, passam a figurar a partir do 2º ano. O curso de Letras mantido pela universidade Z realizou uma antecipação de todos os grupos de disciplinas, devido à nova integralização do curso, passando de quatro anos para três anos e meio. No entanto, a nova formação ainda manteve algumas características da antiga formação, tais como a centralização das disciplinas específicas de língua estrangeira no 3º ano de curso (5º e 6º semestres), tal ênfase, deve-se aos estudos literários em língua Inglesa.

Esta antecipação do grupo de disciplinas de formação pedagógica específica do futuro professor de inglês também é presente na nova formação curricular da universidade Y, pois até então os estudos concentravam-se no último ano, período em que os acadêmicos são solicitados a realizar as suas práticas docentes referentes aos estágios supervisionados. Sendo assim, novas disciplinas foram criadas com o intuito de antecipar a inserção do professor em formação no ambiente escolar, possibilitando o conhecimento da realidade do ensino da língua inglesa nas escolas de educação básica.

Na universidade X, não foi possível estabelecer uma comparação significativa entre as formações curriculares, pois a universidade está realizando as adequações de forma gradativa por julgar que desta forma evita maiores transtornos aos seus acadêmicos. Algumas alterações já foram contempladas neste estudo, no entanto em relação às novas disciplinas ainda não há uma informação precisa sobre a ordenação definitiva das disciplinas.

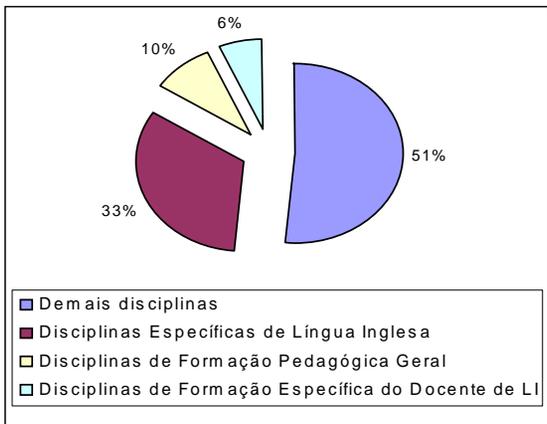
Participação dos grupos de disciplinas na integralização do curso de Letras

Para a reunião destes dados, foram consideradas somente as disciplinas que são comuns às três formações curriculares. Os grupos e as suas respectivas disciplinas são: *Disciplinas Específicas de Língua Inglesa: Língua Inglesa, Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Cultura Inglesa e Norte-Americana. Disciplinas de Formação Pedagógica Geral: Psicologia da Educação, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Disciplinas de Formação Específica do Docente de LI: Prática de Ensino de Língua Inglesa.*

<sup>2</sup>Disciplina Eletiva é entendida como um componente de escolha do acadêmico, o qual poderá oferecer um aprofundamento em determinada área de concentração do curso.

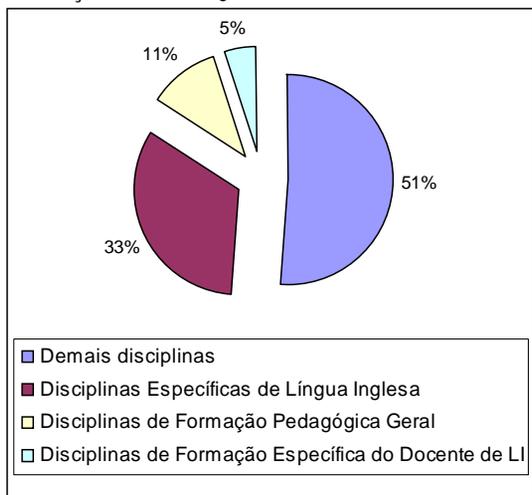


### Universidade X

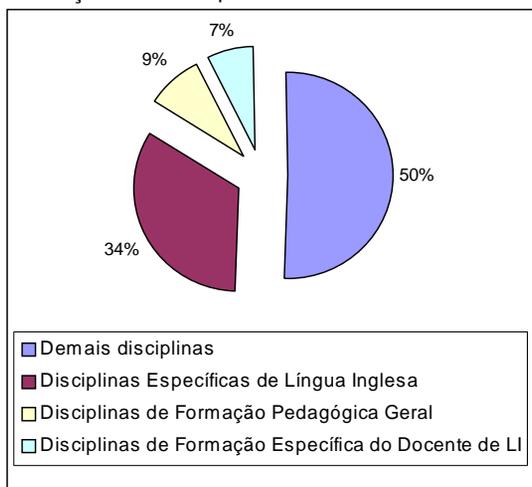


### Universidade Y

Formatação Curricular vigente até 2003

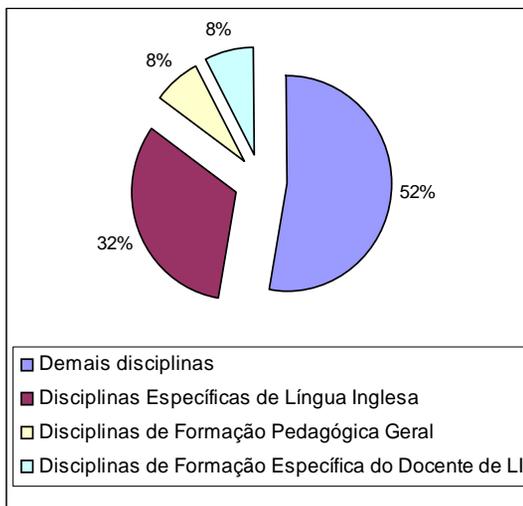


Formatação Curricular a partir de 2004

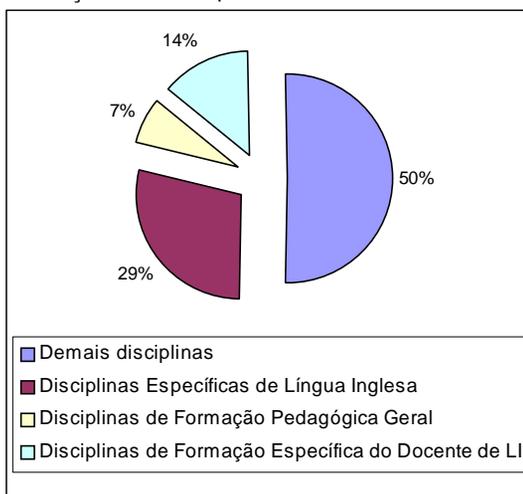


### Universidade Z

Formatação Curricular vigente até 2002



Formatação Curricular a partir de 2004



De acordo com a ilustração dos gráficos é possível observar um crescimento da carga horária das disciplinas relativas à formação específica do futuro professor de língua inglesa. Com esta constatação percebe-se o cumprimento da determinação legal sobre a oferta de possibilidades de prática docente dos acadêmicos ao longo do curso. No entanto, percebe-se que o número de horas destinado para o aprendizado da língua estrangeira sofreu pequenas alterações, podendo ser caracterizado como uma deficiência dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa. Efetivamente, o conjunto de co-

nhcimentos específicos da língua inglesa não abrange 50% da carga horária total do curso, variando entre 28% a 32%, ou seja, as demais disciplinas compõem mais de 60% da carga horária do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Historicamente, segundo Paiva (2003) a distribuição e a definição da carga horária para as disciplinas de formação específicas do futuro professor de língua inglesa, tais como: a Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, nunca foi uma preocupação da legislação. A autora acrescenta que as mudanças na legislação referentes aos cursos de Letras não foram significativas, fato este justificado, por outras sensíveis mudanças de alguns aspectos durante os últimos trinta anos. Paiva (2003) também tece um comentário sobre o acúmulo de horas destinadas ao estudo da língua portuguesa e suas literaturas. Os cursos em análise neste estudo, têm um total de 9 disciplinas, 34 créditos, representando 18% do total de créditos (universidade X); 7 disciplinas, 28 créditos, representando 16.8% do total de créditos, (universidade Y); 9 disciplinas, 36 créditos, representando 23.1% do total de créditos (universidade Z).

Esta constatação evidencia-se em uma proporção maior, ao se estabelecer uma comparação com o número de créditos destinados à língua inglesa e suas respectivas literaturas: 32.8% (universidade X), 33.5% (universidade Y) e 30.8% (universidade Z). É possível observar que há uma pequena diferença entre as três universidades em estudo em relação a este aspecto. Uma possível solução para este problema, segundo Paiva (2003), seria a determinação, em texto legal, de um mínimo de horas destinadas ao estudo da LE, que ela entende que não deveria ser inferior a 1400h.

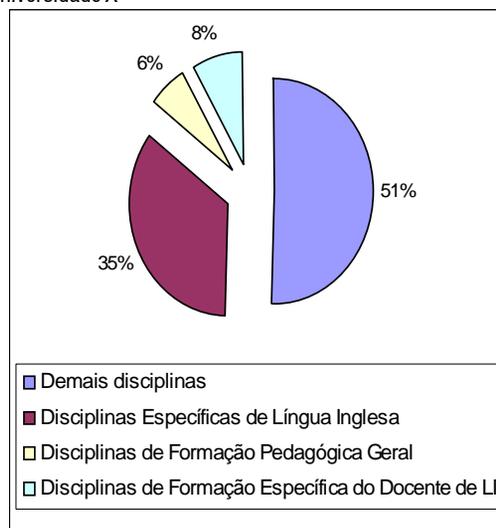
Por outro lado, entendo que não será somente a determinação de um número mínimo de horas para o estudo da LE que garantirá a qualidade da formação dos futuros professores de inglês. Portanto, há necessidade de que a visão de currículo disposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, seja entendida como uma possibilidade para o professor em formação transitar em meio a um fluxo de conhecimentos, e que cada vez mais a articulação entre ensino, pesquisa e extensão aconteça na prática. Com a adequação às novas recomendações legais, se espera que os futuros professores possam desenvolver as habilidades e competências previstas pelas novas diretrizes que fazem menção prioritariamente ao domínio da língua, à preparação profissional atualizada e ao domínio dos conteúdos básicos que deverão ser trabalhados nas escolas de Educação Básica, juntamente com o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas adequadas à realidade dos educandos.

ções legais, se espera que os futuros professores possam desenvolver as habilidades e competências previstas pelas novas diretrizes que fazem menção prioritariamente ao domínio da língua, à preparação profissional atualizada e ao domínio dos conteúdos básicos que deverão ser trabalhados nas escolas de Educação Básica, juntamente com o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas adequadas à realidade dos educandos.

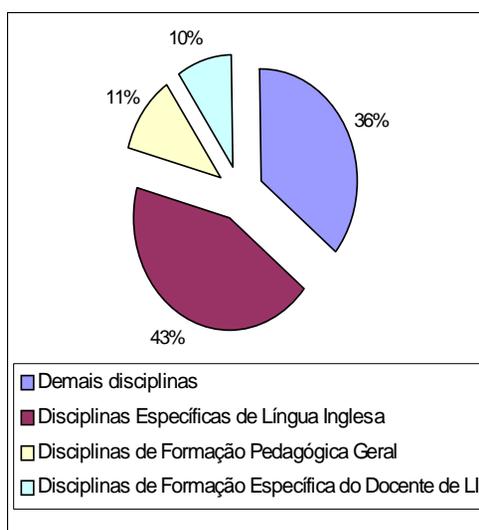
No sentido de obter um melhor entendimento das três formações em estudo, apresento a distribuição geral da carga horária, nos grupos de disciplinas, porém adicionando ao cálculo também as disciplinas que são diferentes nas três instituições: X, Y e Z (formatação 2004).

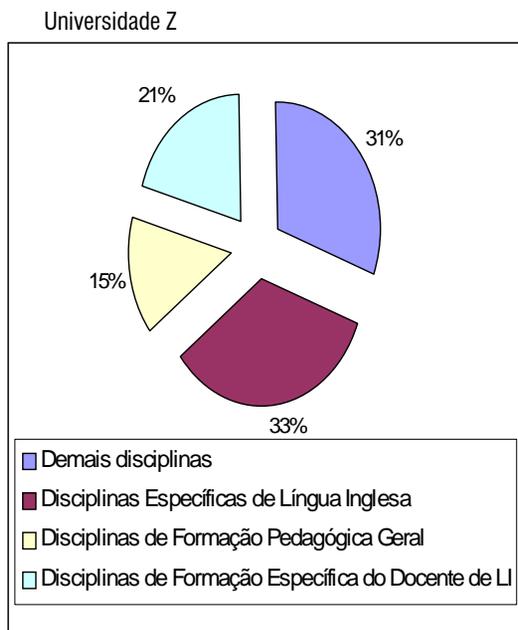
### Distribuição geral da carga horária

Universidade X



Universidade Y





Com o propósito de estabelecer alguns aspectos relevantes neste estudo comparativo, é possível elencar determinadas características em cada organização curricular. Cabe reafirmar, entretanto que uma maior amplitude deste estudo comparativo necessitaria de uma definição precisa da formatação curricular da universidade X, prevista para entrar em vigor em 2005; mas como já foi mencionado neste trabalho, estas alterações ainda não foram concluídas.

Contudo, destaco que mesmo com as alterações que ainda serão implantadas na organização curricular da universidade X, a mesma destinará uma concentração de carga horária para os estudos específicos de LI superior à da universidade Z. (35% universidade X e 33% universidade Z). Neste sentido, a universidade Y destaca-se pela preocupação em oferecer um estudo mais aprofundado em LI aos seus acadêmicos, concentrando 43% da sua carga horária em disciplinas de conhecimento específico referentes à língua estrangeira. Nesta perspectiva, retomo uma informação bastante relevante a este aspecto, destacando que os alunos iniciam os estudos em LI a partir de níveis de proficiência diferentes. Intermediária – nas universidade X e Y e Básica – na universidade Z.

Tendo como análise os três grupos de disciplinas, neste estudo determinados como: *Disciplinas específicas de língua inglesa, Disciplinas de Formação Pedagógica Geral e Disciplinas Específicas da Formação do Docente em LI*, constata-se uma maior preocupação da universidade Z em oferecer aos seus acadêmicos um maior embasamento pedagógico, ou seja, a organização curricular tem uma concentração de 36% dos créditos nestas disciplinas, seguidos de 21% na universidade Y e 14% na universidade X. Na universidade X, considere-se apenas o presente momento, pois, conforme já mencionado, novas disciplinas pedagógicas serão agregadas a este grupo.

Efetivamente é possível afirmar que está nova distribuição e atenção aos conjuntos de saberes que envolvem a formação do professor de língua estrangeira, foram motivados principalmente pelo cumprimento às determinações legais. Que por sua vez, foram motivados por outros fatores da realidade social e profissional. A tendência educacional da formação de um profissional reflexivo que seja capaz de analisar criticamente as suas percepções sobre os processos de ensinar e aprender tem exigido que as universidades criem espaços de atuação docente e reflexão sobre as experiências profissionais vivenciadas. Nesse sentido, destaco a visão Schön (2000) sobre o que o ensino prático reflexivo pode produzir no período de formação profissional. “Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central. Contudo, um ensino prático reflexivo traria a aprendizagem através do fazer para dentro desse núcleo” (SCHÖN, 2000, p. 227).

Finalizo estas análises sobre a organização curricular dos cursos de Letras, sob o olhar de Alarcão (2001) que destaca que as aprendizagens da sociedade moderna deverão acontecer de uma forma mais ativa, responsável e experienciada, onde só é possível através de atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas do aprendiz, inseridas em uma dinâmica de investigação e de descobertas, pois só assim se dá o encontro dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios colocados para a melhoria do Curso de Letras talvez sejam muito maiores que uma simples reforma curricular, uma mudança de nomes e carga horária das disciplinas ou na concepção de formação de professores que se tem hoje nas universidades.

Julgo necessário pensar o curso numa perspectiva de inovação, de modernização e de eficiência tanto em recursos humanos como tecnológicos. O ensino de idiomas, principalmente o inglês, tem se estabelecido no campo escolar e profissional como um requisito essencial no que diz respeito à qualificação dos cidadãos. Sendo assim, esta área do conhecimento humano cada vez mais enfatiza a sua importância e conseqüentemente eleva a exigência da qualidade de seus profissionais. Neste sentido, destaco aí o papel da universidade na formação dos mesmos, isto é que o curso superior esteja realmente conectado o mais intimamente possível com as exigências da sociedade contemporânea, e aberto às sucessivas transformações do nosso mundo atual.

Apresento, a partir de agora, alguns aspectos que emergiram na comparação das três formatações curriculares em estudo. Na medida em que estas constatações são apresentadas, estabelece-se um diálogo entre o que existe na prática, a organização curricular, a legislação vigente e estudos já consagrados nesta área do conhecimento que servem como parâmetros de qualidade de ensino.

Uma das primeiras constatações desta análise diz respeito aos estudos voltados para a Linguística; sendo o curso de Letras um formador de professores que lidam cotidiana e profundamente com a linguagem, considero que a carga horária de um modo geral destinada para estudos da área seja insuficiente. Efetivamente, o professor necessita entender as diferentes concepções de língua e linguagem, e como se dão os processos de aquisição de L1 e L2, entre outras contribuições da Linguística. Os conteúdos das disciplinas de Linguística são bastante introdutórios e não aprofundam as temáticas voltadas à aquisição da L2. Desta forma, ressalta-se mais uma vez, um tópico de ferrenhas discussões em congressos, seminários etc, qual seja a inserção na organização curricular de estudos voltados para a Linguística Aplicada (LA). Em síntese, o enfoque

maior dos estudos de linguística Aplicada no Brasil é voltado às questões relacionadas ao uso da linguagem em sala de aula e aos aspectos de ensino e aprendizagem de línguas. A ausência de um estudo mais efetivo da LA, conforme comparação entre as formatações curriculares, desencadeia uma transferência de alguns destes assuntos para outras disciplinas, tais como, *Prática de Ensino* etc.

Outra ausência que aponto nesta análise é em relação à educação digital. Efetivamente, as mudanças curriculares provocadas pelas determinações legais da nova LDB e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores não alteraram de forma significativa a atenção ao entendimento e ao próprio uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica. É possível verificar que as adequações curriculares realizadas pelas universidades em estudo, efetivamente ainda não conseguiram contemplar uma das idealizações do meio acadêmico: a flexibilização curricular, sugerida pela nova LDB (nº 9.394/96). Muitos professores e administradores de ensino entendem que este *trânsito* (grifo meu) entre as diferentes áreas de formação só contribuiria para descaracterizar a especificidade da área de formação e, com esta liberdade de escolha pelas áreas de interesse por parte dos acadêmicos, alguns saberes de fundamental importância correriam o risco de serem substituídos indevidamente, até mesmo pela falta de conhecimento de sua importância. Nesta mesma perspectiva, outros especialistas advogam de forma favorável a esta abertura e maior flexibilidade da organização curricular, pois entendem que a universidade seja um centro de construção e busca de conhecimento e, neste sentido, a pluralidade e a escolha do perfil acadêmico é um direito do aluno. Em contrapartida, historicamente, os estudos e as decisões acerca da organização curricular não deixam de apresentar aspectos de disputa de poder e manutenção de posições profissionais, como, aliás, têm mostrado as teorias de currículo, ao enfatizarem que o mesmo é uma construção sócio-cultural.

Guardadas as devidas limitações referentes à análise documental, verificam-se ao longo deste estudo que estas alterações ou adequações modificaram a organização curricular das três universidades; no entanto alguns aspectos de discussões históricas sobre a qualidade da formação do professor de línguas ainda carecem



de maior atenção. Vale ressaltar mais uma vez, como exemplo, a situação dos estudos referentes à LA. Somando-se a tudo isso, destaco a carga horária reduzida destinada aos estudos lingüísticos em LI, segundo dados desta análise, constituindo aproximadamente 20% da carga horária total da habilitação em LI. Sob tal perspectiva, evidencia-se o seguinte questionamento: o que justificaria a concentração de uma carga horária de 18% (universidade X), 16.8% (universidade Y) e 23.1% (universidade Z) destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas em relação à carga horária total do curso? Retomando, a discussão levantada acima, constata-se a supremacia de algumas posições políticas em detrimento dos aspectos cognitivos que julga indispensáveis na qualificação de um professor que seja capaz de lidar com as exigências que esta nova concepção de educação necessita. Ressaltam-se, aqui, algumas inquietações em relação aos dados que foram apresentados. As universidades em estudo não poderiam destinar parte desta carga horária que se concentra nos estudos de língua portuguesa e suas respectivas literaturas para outras disciplinas de cunho mais específico à formação do Professor de Língua Inglesa? Nesse sentido, destacam-se como possíveis disciplinas: o Inglês Instrumental (ESP)<sup>3</sup> (ausente nas três universidades), Didática de Língua Estrangeira (prevista para 2005 na universidade X), Fonética da Língua Inglesa (ausente nas universidades X e Y), Lingüística Aplicada (ausente nas universidades X, Y e Z), Cultura Britânica (ausente nas universidades Y e Z) entre outras.

Sobretudo, em análise do texto legal das Diretrizes, evidencia-se a necessidade de rever quais critérios e prioridades são estipulados a fim de conceber uma organização curricular. Segundo recomendação legal, os saberes que integram a formação do professor devem estar organizados de uma maneira articulada, destacando uma visão interdisciplinar. O que foi possível analisar é que estes pontos fazem parte dos objetivos dos cursos em estudo, mas que efetivamente, na análise dos planos de ensino,

<sup>3</sup>ESP – English for Specific Purpose – Sigla que denomina o estudo da língua inglesa aplicada a determinadas áreas como: Informática, Medicina, Engenharia, Educação entre outras.

não há evidências do estabelecimento de relações de interdisciplinaridade e transposição didática nas disciplinas. Assim a prática adequada para se alcançar uma formação de acordo com as algumas posições humanísticas de educação exigidas pela sociedade contemporânea, ainda está distante. Por outro lado, é preciso reconhecer que muitos avanços já foram conquistados ao longo destes anos.

Outro ponto que merece destaque é relativo à amplitude de atuação e à falta de especificidade em determinados níveis de ensino, amparado pela LDB, art. 62, que diz: *Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades.* Para atender a esta demanda, principalmente da educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, espaço que tem configurado como uma possibilidade de inserção e especialidade para os professores de LI, reforço a falta de atenção nos currículos de Licenciatura em Letras aos estudos voltados à aquisição da linguagem nesta faixa etária. Assim, questões como estas poderiam ser possivelmente solucionadas se as formatações curriculares contemplassem disciplinas como a Lingüística Aplicada e a didática de língua estrangeira.

Outro aspecto de profunda discussão no meio acadêmico e que visa atender a demanda legal está relacionado ao cumprimento de horas práticas ao longo do curso de formação de professores, com o significativo aumento preconizado pela LDB/96. A alternativa encontrada pelas universidades em estudo foi a criação de disciplinas de natureza teórico-prática que visam a inserção dos acadêmicos em espaços formais de aprendizagem, ou seja, as escolas de Educação Básica. Nesta tentativa de propiciar momentos de vivência profissional durante a formação para que os alunos sejam capazes de refletir e aprofundar os seus conhecimentos através dos resultados destas experiências, muitas vezes, não é dado o suporte teórico necessário para enfrentar tais demandas.

Em suma, as semelhanças e diferenças apontadas na análise destas três formatações curriculares proporcionam uma reflexão sobre saberes e suas devidas implicações na formação do professor de inglês na atualidade. Como já mencionado anteriormente, o atendimento às



determinações legais por parte das universidades não é suficiente para produzir indicadores de qualidade na formação dos professores. Portanto, este cumprimento legal justifica-se pela necessidade de estabelecer parâmetros mínimos que constituem os saberes julgados essenciais para tal formação. Mesmo com avanços considerados condizentes com as concepções dominantes de Educação, ainda há muitos outros aspectos envolvidos na formação do professor de LI que carecem de atenção e legitimação das esferas política e acadêmica.

O cenário educacional tem apresentado muitos desafios para legisladores, estudiosos, professores e acadêmicos, na busca de uma formação em sintonia com os anseios e desejos de uma sociedade contemporânea e numa perspectiva de formação de cidadãos. Neste sentido, faz-se necessário que pesquisas desta natureza sejam cada vez mais estimuladas a fim de que seja possível elencar quais são os pontos positivos e as fraquezas de um processo de formação profissional e alicerçado em estudos que apontem as efetivas necessidades que contribuam para aprendizagens significativas e democráticas.

Certamente, as contribuições acadêmicas deste trabalho não se encerram nele mesmo. O primeiro passo nesta direção já foi dado: a reflexão sobre a formação do professor de LI. Muitos outros virão. No entanto, a única certeza de todo este processo é de que todos os esforços e ações devem apontar um só caminho: a construção democrática do conhecimento inserida no contexto de um mundo globalizado que demande cada vez mais relações multiculturais.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRANDÃO, Carlos F. *LDB – Passo a Passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96)*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- CELANI, Maria A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. São Paulo: Papirus, 1997.
- LEFFA, Wilson J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares para Cursos de Formação de Professores*. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2004a.
- \_\_\_\_\_. *LDB nº 5.692/71*. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2004b.
- \_\_\_\_\_. *LDB nº 9.394/96*. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2004c.
- MOITA LOPES, Luiz P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.) *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa*. In: STEVENS, Cristina M. T.; CUNHA, Maria J. C. *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UNB, 2003.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- VOLPI, Marina T. *A Formação de Professores de Língua Estrangeira Frente aos Novos Enfoques de sua Função Docente*. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

