



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

JOSÉ AMIR ROMÃO DOS SANTOS

O PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL
FRENTE ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS DE ENSINO

CAMPINA GRANDE – PB
DEZEMBRO – 2011

JOSÉ AMIR ROMÃO DOS SANTOS

**O PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL
FRENTE ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito para a
conclusão do curso de Licenciatura Plena
em Letras – Habilitação em Língua Inglesa
– na Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB).

Orientadora: Prof^ª. Ms. Telma Sueli Farias
Ferreira

S237p

Santos, José Amir Romão dos.

O professor de inglês em formação inicial frente às novas competências de ensino [manuscrito] / José Amir Romão dos Santos – 2011.

67 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira, Departamento de Letras”

1. Avaliação educacional. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Aprendizagem. 4. Prática de ensino. I. Título.

21. ed. CDD 371.1

JOSÉ AMIR ROMÃO DOS SANTOS

O PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL FRENTE ÀS NOVAS
COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO

Aprovado em: 09 de dezembro de 2011.

Nota: 100

BANCA EXAMINADORA

Telma S. F. Ferreira Nota 100
Profª Ms. Telma Sueli Farias Ferreira
(Orientadora)

Fernanda Maria Almeida Floriano Nota 100
Profª Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano
(Examinadora)

Karyne Soares Duarte Silveira Nota 100
Profª Ms. Karyne Soares Duarte Silveira
(Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais, como também, de maneira não menos especial, a minha tia Nazinha que, em todo momento, esteve ao meu lado, ajudando-me sempre da melhor forma possível.

À minha família pelo apoio desmedido.

A você que não hesitou em responder ao meu pedido de ajuda, conselho e amizade durante o período de realização do curso de Letras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao bom Deus por ter me concedido a oportunidade de vivenciar esta realização em minha vida, concluindo mais uma etapa. Sem Ele seria em vão toda a minha tentativa e esforço.

Aos meus pais que com carinho e dedicação não mediram esforços para que eu pudesse ser quem sou, guiando-me em minha vida educacional. Obrigado também, de forma especial, a toda a minha família: irmãos, avós, tios, demais familiares e amigos que serviram de porto seguro para que eu pudesse continuar trilhando meu caminho.

À minha namorada pela compreensão e incentivo para comigo, principalmente, durante este momento que exigiu de mim uma dedicação exclusiva aos estudos. Você tem minha gratidão e respeito por isso.

À minha orientadora, Telma Ferreira, pelo ensinamento e dedicação durante a concretização desta monografia. Compartilhar o saber pode fazer parte do ofício de qualquer professor, porém, saber compartilhá-lo é dom que não compete a todos e é em nome da mesma que estendo meus agradecimentos a todos os outros professores do curso de Letras que contribuíram de forma significativa para a minha formação, como também, à UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) que me acolheu e propiciou esta realização.

Aos meus amigos e colegas de classe que caminharam juntos comigo até o final desta jornada, compartilhando, enfrentando e dividindo dificuldades, conquistando o saber. Obrigado a todos vocês também pelo enorme apoio. Não poderia deixar de mencioná-los.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram para esta minha conquista. Meu eterno agradecimento.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

(Rubem Alves)

RESUMO

A formação docente tem sido bastante discutida e vista atualmente como a solução para os problemas que circundam a educação no Brasil tanto devido à urgência das novas competências para o ensino no ofício do professor quanto a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas. Neste sentido, objetivamos, através do presente trabalho, verificar até que ponto a prática de professores de inglês em formação inicial faz jus a essas competências. Para isso, nossa fundamentação teórica teve como principal contribuição epistemológica Perrenoud (2000), que aponta para as novas competências, além da teoria de Almeida Filho (2009) sobre a mesma temática. Sobre a formação docente temos as considerações de alguns autores como Tanuri (2000), Morais (2005), Saviani (2005 e 2009), entre outros. Numa abordagem metodológica de cunho qualitativo, nossa pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras – Inglês – da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que também exercem a profissão docente no Ensino Fundamental em escolas públicas, em que os mesmos participaram respondendo a dois questionários. Concluindo, o estudo sugere que o professor em formação inicial pode colocar em prática as novas competências para o ensino se o mesmo busca manter-se atualizado e possui uma prática consciente e reflexiva diante da realidade que enfrenta no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Competências para ensinar. Língua Inglesa.

ABSTRACT

Teacher education has been much discussed and currently seen as the solution to the problems surrounding education in Brazil both because of the urgency of new skills for teaching in the teacher's craft and the reality of English teaching in public schools. Thus, we aim, through this study to ascertain whether the practice of English teachers in initial training is coherent to these skills. For this, the theoretical foundation was based mainly on the epistemological contribution from Perrenoud (2000), which deals with the new skills, and the theory from Almeida Filho (2009) on the same theme. About teacher training we considered some authors as Tanuri (2000), Morais (2005), Saviani (2005 and 2009), among others. In a methodological approach of qualitative nature, we conducted our research with students of English from Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) who are also English teachers in public elementary schools, by answering two questionnaires. In conclusion, the study suggests that the teacher in initial training can put into practice the new skills for teaching if he/she seeks to keep up to date and has a conscious practice toward the reality faced in his/her everyday school life.

Keywords: Teacher's Education. Teaching Skills. English Language.

QUADROS

1. QUADRO 1 – Síntese das respostas dos alunos-professores no questionário sociocultural.....29
2. QUADRO 2 – Síntese das falas dos alunos-professores quanto às competências para o ensino.....46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil	13
2.2 Formação e ensino de inglês nas escolas públicas	18
2.3 Competências para o ensino	21
2.3.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	23
2.3.2 Administrar a progressão das aprendizagens	23
2.3.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	24
2.3.4 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	24
2.3.5 Trabalhar em equipe	24
2.3.6 Participar da administração da escola	25
2.3.7 Informar e envolver os pais	25
2.3.8 Utilizar novas tecnologias	26
2.3.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	26
2.3.10 Administrar a própria formação contínua	27
3 METODOLOGIA.....	28
3.1 Origem da pesquisa.....	28
3.2 Contextualizando: Sujeitos e instrumento da pesquisa	29
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	55
Apêndice A: Questionário sócio-cultural	55
Apêndice B: Questionário - Competências para o ensino	57
ANEXO	67
Quadro 1 - Dez novas competências para ensinar	67

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um assunto que tem sido bastante discutido e atualmente tem se mostrado como a grande solução para o sistema educacional. Muitos pesquisadores desta área como Morais (2005); Almeida Filho (2009) e Landy (2010) têm abordado sobre a urgência do professor crítico e competente. Tendo em vista as mudanças sócio-econômicas que vêm ocorrendo em nossa sociedade devido à globalização, faz-se necessário repensar sobre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em sala de aula, já que eles contribuem diretamente para a construção do conhecimento, viabilizando os recursos de ensino/aprendizagem. Diante disso, há uma maior exigência dos professores, uma vez que esses profissionais precisam se adaptar às condições de trabalho atuais e ao exercício de novas competências de ensino, além de atender às necessidades mais recentes dos alunos como a motivação, a interação social e a responsabilidade por sua própria aprendizagem, entre outros.

Diante dessa reestruturação do sistema educativo, é necessário sabermos se a formação inicial dos professores tem sido suficiente para desenvolver competências capazes de assegurar a eficácia do processo de ensino/aprendizagem na atualidade, principalmente, de uma língua estrangeira (doravante LE). Dessa forma, torna-se necessário refletirmos sobre a prática do professor que tanto precisa manter-se atualizado diante da nova era da educação e do surgimento de novas competências para o ensino.

Partindo do pressuposto de que é exigido do professor moderno o uso de novas competências para ensinar, além de uma prática reflexiva que contribua para seu maior envolvimento no processo ensino/aprendizagem, trazemos como objetivo geral investigar se realmente as práticas de ensino de professores de Língua Inglesa (doravante LI) em formação inicial conseguem corresponder às novas exigências de ensino da atualidade. Para isso, levamos em consideração a realidade das escolas de rede pública no que se refere ao número de turmas assumido pelo professor e também ao número de alunos por turma e os problemas presentes no contexto escolar do ensino de LE, como, por exemplo, a prática docente limitada à transmissão de conteúdo gramatical e vocabulário.

O que nos levou a analisar a formação inicial, considerando as novas competências para ensinar, foi o fato de termos participado dos estágios supervisionados do curso de Letras oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e podermos constatar de perto a problemática em sala de aula que compreendia: (i) a superlotação das salas de aula com um único professor de inglês com formação inicial para assumir todas as turmas da escola; (ii) o uso de uma metodologia estrutural que consistia basicamente na transmissão do conteúdo

gramatical e vocabulário; e (iii) uma grande desmotivação por parte dos alunos. Diante de tudo isso, surgiram alguns questionamentos:

- Até que ponto a formação inicial é suficiente para que o professor possa colocar em prática as novas competências?
- De que modo os professores em formação inicial demonstram estar cientes acerca das novas habilidades que sua profissão exige?

Para respondermos a estes questionamentos, indicamos como objetivos específicos:

- (i) verificar quais as práticas de ensino que o professor de inglês em formação inicial diz usar;
- (ii) identificar quais as competências de ensino mais frequentes na sala de aula e
- (iii) investigar se é necessária uma metodologia diferenciada para o ensino de LI no exercício de novas competências de ensino.

Para analisarmos estas questões tivemos como aporte teórico principal as contribuições de Philippe Perrenoud (2000), que discute sobre as novas competências para ensinar. Esclarecemos que esse teórico busca por em foco algumas competências profissionais que, segundo ele, são referências fundamentais para transformar o contexto social e educacional ao qual estamos inseridos. Tais referenciais servirão para inscrever o professor em um novo modelo de ensino e aprendizagem, levando-o a ampliar as responsabilidades de seu ofício.

Nesta perspectiva, procuramos contribuir de forma relevante para a temática aqui tomada como estudo. É notável que a maioria das pesquisas realizadas anteriormente segue outras perspectivas de análise voltadas para alguns assuntos sobre identidade e profissionalização (ANDRÉ et al., 1999). No entanto, embora a formação inicial de professores já seja um tema bastante abordado, não percebemos ênfase no problema a ser analisado neste trabalho.

Durante esta pesquisa, realizamos um estudo de cunho qualitativo, onde foram usados dois questionários, um sócio-cultural (vide apêndice A) e outro voltado para as competências de ensino (vide apêndice B), como instrumento de coleta de dados para analisarmos as respostas de um grupo de 4 professores com formação inicial que ensinam em turmas de nível fundamental em escolas públicas. Através destes questionários objetivamos saber se os professores respondentes, mesmo em formação inicial, fazem uso das competências para ensinar, apontadas por Perrenoud (2000), e mostrar a situação destes professores de inglês dentro do sistema educacional no qual estão inseridos.

O presente trabalho se estrutura em quatro seções, além desta primeira, a introdução. A segunda seção compreende uma abordagem teórica que serve para fundamentar nossa pesquisa, onde apresentamos um histórico sobre a formação docente no Brasil e trazemos definições do termo competência discutido por Perreueud (2000), além de relatarmos sobre a prática de ensino voltada para o professor de LI. Na terceira apresentamos as questões metodológicas de nossa pesquisa. Na sequência, trazemos a análise dos dados coletados, visando responder nossos questionamentos, propondo destacar quais as práticas de ensino e as competências usadas pelo professor de inglês com formação inicial.

Ao introduzir nosso trabalho, podemos mencionar hipoteticamente que as técnicas utilizadas e as situações de aprendizagens promovidas pelo professor em formação inicial são relevantes para promover um ensino de qualidade se o mesmo busca manter-se atualizado e se esforça para tornar o processo ensino/aprendizagem mais eficaz, como também, superar os problemas em sala de aula na tentativa de mudar a realidade da educação em nosso país.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil

Atualmente, a formação de professores tem sido um tema bastante discutido devido à preocupação no âmbito educacional sobre a qualidade do processo ensino/aprendizagem no Brasil. Com as mudanças sócio-históricas e econômicas em nossa sociedade marcada pelo surgimento da globalização, houve e ainda há a necessidade urgente de inovações no sistema educacional, sendo que se tem exigido, principalmente, do professor por sua importância profissional no desenvolvimento da educação. Nesse sentido, Moraes (2005) afirma que:

O trabalho do professor está mudando em resultado destas transformações no mundo do trabalho, da tecnologia, dos meios de comunicação e de informação, dos paradigmas do conhecimento das formas de exercício da cidadania e dos objetivos de formação geral que hoje incluem: a criatividade, a solidariedade, a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente (*op. cit.*, p. 11).

Percebe-se que diante destas transformações, o papel do professor tem-se ampliado cada vez mais, sendo sempre exigido o uso de novas competências para a prática de ensino em sala de aula. Entretanto, desde o início da história da educação brasileira, houve uma constante necessidade deste profissional manter-se atualizado através da formação docente. Diante disso, pretendemos discorrer algumas considerações sobre a história da formação docente no Brasil.

Segundo Saviani (2005), a preocupação em “treinar” os professores para o ofício surge no Brasil após sua independência com a primeira lei geral em 1827, que compreendia a abertura das escolas de primeiras letras voltadas para a instrução popular. Antes disso, no que se refere ao período colonial, não houve nenhuma manifestação explícita envolvendo a questão da formação de professores (*op. cit.*, p. 12).

De acordo com a lei citada acima, os professores deveriam ser treinados para o ensino primário pelo método mútuo (lancasteriano) oferecido nas capitais das províncias, mas, para isso os mesmos deveriam se deslocar de suas moradias e manter-se nos cursos por conta própria caso quisessem adquirir a formação, fato que contribuiu para desencadear um fracasso nesta primeira tentativa de formação (TANURI, 2000, p. 61).

Após a reforma constitucional de 1834 (cf. TANURI, 2000), que colocou sob responsabilidade das províncias não só a instrução primária, como também, a formação dos professores, concretizou-se uma nova maneira de formação docente. Com isso, surgiu a

Escola Normal, um novo sistema baseado no modelo Europeu que se consolidou no Brasil, precisamente, após a Revolução Francesa. No entanto, esse método não obteve tanto sucesso, já que, como afirma Tanuri (2000), “as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado...” (*op. cit.*, p. 64) e ainda como cita Saviani (2009), as escolas normais “permaneceram durante o século XXI como uma alternativa sujeita de contestações” (*op. cit.*, p. 144).

Como as escolas normais utilizavam em seu currículo as mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, desconsiderando, dessa forma, o preparo didático-pedagógico dos docentes, elas acabaram sendo dispensadas, dando lugar ao regime chamado professores adjuntos, onde os docentes inexperientes seriam preparados à medida que atuassem como ajudantes dos professores regentes de classe no intuito de aperfeiçoar as matérias e as práticas de ensino (SAVIANI, *op. cit.*, p. 145).

Inicialmente, esse procedimento parecia ser a solução para preparar os novos professores, mas esse meio também não prosperou, uma vez que não havia nenhum suporte teórico, mas apenas prático no processo de formação. Com isso, os cursos normais voltaram a ser ministrados. Sobre esse período conturbado, Tanuri (2000) afirma:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (*op. cit.*, p. 64).

Conforme Tanuri (*op. cit.*) e Saviani (*op. cit.*), com o início do período republicano, foram constatadas algumas inovações no âmbito educacional que serviram para sistematizar a escola normal, embora tais mudanças não pudessem ser consideradas significativas. Pela necessidade de preparar os professores de acordo com os processos pedagógicos modernos, ocorreu, em 1890, no estado de São Paulo um dos momentos decisivos da formação docente no Brasil: a reforma da instrução pública. Tal reforma, segundo Saviani (2005), compreendeu “o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores” e “uma ênfase nos exercícios práticos de ensino” (*op. cit.*, p. 14).

Além de acrescentar novas disciplinas ao currículo, outra inovação observada neste período foi a criação da Escola-Modelo anexada à Escola Normal destinada aos alunos de terceiro ano, sendo a mesma estruturada em três graus e distribuída de acordo com a idade dos alunos. Com isso, devido à repercussão dentro do estado de São Paulo, a reforma em questão acabou se espalhando pelos outros estados do país.

Dentro deste contexto de mudanças que remete a década de 1920, o processo de organização do sistema educacional foi impulsionado pelo Movimento Renovador. Neste período, havia um curso que se caracterizava pela pretensão de rever criticamente o sistema das escolas normais, de forma a corrigir as insuficiências. Tudo isso implicava na profissionalização da atividade dos educadores e uma formação docente específica (SAVIANI, 2005, p. 16). Dessa forma, havia uma crescente articulação em prol da formação profissional nas escolas normais.

Para corroborar com a inquietude observada neste período Tanuri (2000) afirma:

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino (*op. cit.*, p. 70).

Quanto à década de 30, foi possível observar algumas transformações consideráveis devido à influência das idéias do movimento renovador. Uma delas foi o surgimento dos Institutos de Educação, sendo o primeiro implantado em 1932 por Anísio Teixeira no Distrito Federal e outro, no ano seguinte, por Fernando de Azevedo em São Paulo. O principal objetivo destes institutos era tentar promover uma abordagem baseada no modelo pedagógico-didático de formação docente através de um curso profissional reformulado. Como consequência disso, o Instituto do Distrito Federal veio a constituir a chamada Escola de professores.

Inicialmente, a Escola de Professores era constituída de cursos para formar professores primários, sendo que, em 1935, a mesma foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, influenciando o instituto de São Paulo a desenvolver a mesma idéia com o surgimento da Universidade de São Paulo. Foi um momento experimental na história da formação docente no Brasil (SAVIANI, *op. cit.*) que tornou possível uma grande reforma na antiga estrutura dos cursos padrões das escolas normais, como também, no que se refere ao número de disciplinas (TANURI, 2000).

Ao considerar o período compreendido dos anos 30 até 1971, a escola normal manteve-se em uma contínua organização do seu sistema de ensino e formação e a mesma conseguiu sobreviver com a aprovação de leis orgânicas que sempre restabeleceram o ensino normal. No entanto, não conseguiu se fixar de acordo com a perspectiva didático-pedagógica, visto que, o curso dividia-se entre dois modelos. Sobre isso, cita Saviani (2009):

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo

a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2009, p. 147).

De acordo com Saviani (2005), esse modelo de escola normal só prevaleceu até 1971, pois as mudanças políticas que aconteceram por causa do golpe militar de 1964 exigiram adequações efetivas no campo educacional, fazendo desaparecer as escolas normais e colocando no lugar a Habilidade Específica de 2º Grau (HEM) para o exercício do magistério de 1º grau. Com isso, os ensinos primário e médio passaram a ser denominados, respectivamente, primeiro grau e segundo grau (SAVIANI, *op. cit.*).

No que concerne às transformações ocorridas neste período, elas não trouxeram resultados satisfatórios para o sistema educacional, visto que houve uma série de problemas¹ que precisaram ser corrigidos. Diante disso, Saviani (2009) afirma que: “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (*op. cit.*, p. 147). Nesse sentido, tornou-se urgentemente necessária a tomada de medidas que pudessem melhorar a situação da educação e dos meios de formação docente em nosso país.

Na tentativa de minimizar a gravidade das deficiências, em 1982 o governo lançou mão do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que se assemelha aos padrões da escola normal, sendo que, apesar dos resultados significativos, houve uma descontinuidade deste projeto, tendo em vista que a funcionalidade do mesmo em muitos dos centros foi falha por não conseguirem ampliar as funções que contemplassem as ações de aproveitamento dos professores em sua formação continuada (TANURI, 2000).

Ainda no que diz respeito ao ensino das quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau, o profissional da educação deveria ter uma formação em nível superior que consistia em cursos de licenciatura em curto prazo. Entretanto, a partir de 1980, surgiu um movimento reivindicando a reformulação tanto dos cursos de licenciatura como de pedagogia que pretendia por em ênfase a identidade do professor (SAVIANI, 2009).

¹ SENAFOR (1986, *apud* SAVIANI, 2005) cita uma lista de problemas ou deficiências que surgiram após o golpe militar de 1964, a saber, (i) a estrutura curricular é pouco específica; (ii) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; (iii) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; (iv) não há integração interdisciplinar; (v) em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª transformando-se em professores improvisados; etc. (*op. cit.*, p. 20).

Com o fim da ditadura militar, acreditou-se que os problemas poderiam ser solucionados devido à mobilização dos educadores, porém, as expectativas não foram correspondidas (SAVIANI, 2009). Diante desta situação, uma alternativa foi os Institutos Superiores de Educação de segunda categoria que serviram para formar professores de maneira mais prática, com custos mínimos e com cursos de curta duração, características estas que também foram consideradas na criação das novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em 2006.

Sobre os Institutos Superiores de Educação, Tanuri (2000) aponta:

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docentes (*op. cit.*, p. 85).

Dessa forma, a formação docente no Brasil passa por melhorias nos dias atuais, mas ainda não se encontra em um nível tão significativo. Infelizmente, a formação docente não é um dos temas mais discutidos por causa de seu sucesso, mas, ao contrário, devido à falta de organização do sistema educativo que não tem conseguido implantar programas ideais, falhando neste critério tão importante para a educação. Todavia, é possível constatar certa preocupação por parte das autoridades da educação pelo menos quando comparam o sistema educacional do Brasil com outros países de primeiro mundo.

Segundo Perrenoud (2000), “hoje em dia, estamos condenados a inventar novas formas de ensino mútuo, que apelem para a autonomia e para a responsabilidade dos alunos, o que não é simples”. Nesse sentido, torna-se necessário uma formação que acompanhe as exigências atuais do setor educacional, ou seja, o professor deverá estar apto a planejar, experimentar novas práticas didático-pedagógicas, trabalhar em equipe para, então, desempenhar um bom trabalho. Acreditamos que somente uma formação eficaz pode mudar essa realidade.

Ao concluirmos esta breve constatação sobre o aspecto histórico da formação docente no Brasil, percebemos que existiu um contexto de necessidades no âmbito educacional acompanhado por uma série de erros e acertos na tentativa de encontrar uma alternativa suficientemente eficaz para formar o corpo docente e, conseqüentemente, melhorar a realidade da educação brasileira. De acordo com Saviani (2009), “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (*op. cit.*, p. 148) e ainda completa

afirmando que até os dias atuais não foi encontrado um encaminhamento satisfatório para formar professores.

2.2 Formação e Ensino de Inglês nas Escolas Públicas

De acordo com Blatyta (2009), o professor deve ser responsável por aprender a observar e analisar sua prática, de forma a compreender com exatidão o que acontece ao seu redor no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o mesmo deve ainda lutar constantemente contra a falta de reflexão e “contra as respostas automáticas, únicas, buscadas quase sempre fora dele mesmo, e não dentro de suas experiências pessoais” (*op. cit.*, p.78). Isso significa dizer que o profissional da educação pode estar deixando-se levar por convenções sociais e crenças que o impedem, na maioria das vezes, de enxergar a melhor forma de conduzir seu fazer pedagógico.

Quando o professor é inexperiente e não possui nenhuma formação, ele tem uma prática limitada pelas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Seu planejamento escolar se limita às condições precárias, tanto no que se refere à estrutura física da escola quanto à falta de recursos em sala de aula. A organização do conhecimento para o ensino baseia-se, como aponta Blatyta (2009), em ‘receitas prontas’ buscadas em livros ou idéias alheias, contribuindo, dessa forma, para que haja um ensino desvinculado do contexto real, do nível de conhecimento e das atividades ideais à aprendizagem dos alunos. Por esta razão, entendemos que a formação docente se torna essencial para a relevância do professor no processo educativo.

Nesse contexto, a formação de professores é uma medida que além de conscientizar o professor sobre seu papel perante a sociedade e sua responsabilidade para com a comunidade escolar, é uma oportunidade de analisar de forma crítica e em conjunto as condições em que a educação se encontra, podendo conhecer e/ou reconhecer os problemas que, em geral, afetam o desenvolvimento da prática de ensino-aprendizagem. É fundamental que o agente da educação em sala de aula se prepare e busque ajuda para encarar a realidade em torno de si, como bem aponta Moraes (2005) ao afirmar que:

O professor, como mediador entre o sistema social e a herança cultural dos alunos e com o elemento central do processo educativo, está sendo confrontado com novos desafios e novas exigências, pelo que deve estar preparado para poder actuar como agente dessas mudanças que ocorrem na sociedade, sendo ainda capaz de

desenvolver uma atitude em relação a sua própria postura como profissional (MORAIS, 2005, p. 46).

Contudo, diante dos conflitos existentes, não é somente o corpo docente que necessita ter experiências de formação, como afirma Almeida Filho (2009) ao indicar que:

Não basta formar o professor para transformar a cena profissional como um todo de uma região ou país. Faz-se urgente e indispensável na sequência ir pensando sobre como formar o público, os alunos para melhor aprender, formar os produtores de materiais, os quadros dirigentes na escola (diretora, supervisora, coordenadora pedagógica de equipe), em como preparar formadores que trabalham com os professores postos em análise, em como formar as autoridades, os legisladores e os políticos que juntos entoam um acompanhamento nem sempre bem-sonante para o ensino de línguas no currículo escolar (*op. cit.*, p. 23)

Dito de outra forma, os outros agentes que estão vinculados de forma indireta com o sistema educativo também precisam manter-se teoricamente informados e harmoniosamente atuantes para contribuir diretamente com o processo educativo, visto que é preciso haver um apoio mútuo na escola, principalmente, quando se trata em ajudar o professor em sua atividade. Caso contrário, uma equipe escolar com pessoas de pensamentos retrógrados interfere na atitude do professor quando este se vê sozinho em suas escolhas didáticas e na utilização de diferentes metodologias para o ensino. Com isso, concluímos implicitamente, a partir da problemática que envolve o professor de LE e outros fatores sociais², que o ensino público, em grande escala, apresenta falhas e necessita urgentemente ser reformulado (cf. PCNs, 1998, p. 24).

Assim sendo, é relevante a afirmação de que o ensino deveria ser mais bem estruturado para que pudesse favorecer a construção do saber e melhor educar, sem culpar somente o professor pela desorganização e insuficiência do ensino. Nesse sentido, em defesa do professor, Esteve (1991:97, *apud* MORAIS, 2005) aponta que os professores estão enfrentando circunstâncias de mudança que tendem a obrigá-los a realizar mal o seu trabalho, sendo, então, alvos de críticas e considerados culpados diretamente pelas falhas do sistema de ensino sem que ao menos haja uma análise destas circunstâncias. (*op. cit.*, p. 48).

² Quais sejam: (i) a falta de materiais adequados; (ii) as classes excessivamente numerosas; (iii) o número reduzido de aulas por semana; (iv) o tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e (v) a ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente, que o ensino público, em grande escala, apresenta falhas e necessita urgentemente ser reformulado (cf. PCNs, 1998, p. 24).

Segundo Akkari & Nogueira (2008), o ensino público compreende uma situação preocupante devido aos poderes públicos que, ao invés de investirem na formação dos professores, preferem comprar equipamentos. Para estes autores, a formação docente deveria ser prioridade nacional, sendo que, de fato, “no quadro de reformas do ensino das escolas públicas, a profissão docente se localiza na periferia dos debates” (*op. cit.*, p. 17).

Em se tratando especificamente da LE, há uma maior exigência para que o professor adquira através da formação docente um conhecimento teórico considerável sobre o que é a linguagem para bem saber usá-la (PCNs, 1998, p. 27), o que faz recair maior responsabilidade sobre o professor, tendo em vista que o contexto de ensino nas escolas públicas, como já mencionado anteriormente, não contribui positivamente. Sendo assim, Morais (2005), comenta que “o ensino de qualquer língua pressupõe por parte do professor, o conhecimento sobre o uso e a estrutura dessa língua bem como da didática específica dessa língua” (*op. cit.*, p. 76).

Referindo-se, especificamente, ao ensino da língua inglesa como LE, Ferreira (2010) diz: “O papel do professor de LI é muito maior do que só ensinar a falar a LI. É preciso que o professor seja essencialmente dinâmico, artista, criativo, mediador do conhecimento” (*op. cit.*, p. 221). Dessa forma, convém explicitar que tal língua por ser franca e possuir um *status* social elevado requer maior esforço para inteirar-se a respeito do seu acervo cultural e dos seus aspectos estruturais.

Um fator relevante que contribui de forma negativa para o professor de inglês de escola pública é o fato da mesma não ser obrigatória no currículo escolar (cf. SANTOS, 2001, p. 19). Isso conduz a desmotivação do professor e do aluno com relação à disciplina, o que aumenta ainda mais a responsabilidade do educador, uma vez que, diante desta realidade, sua primeira competência é mostrar a importância da aprendizagem da língua inglesa para o aprendiz. E se nem este profissional não consegue enxergar funcionalidade no exercício de sua profissão, torna-se além de uma questão contraditória, um trabalho que apresenta certo nível de dificuldade tanto para ensinar como para aprender tal língua.

É sabido que a LI tem sido não somente uma cultura a ser adquirida, mas também uma necessidade de acesso a informações, uma interação com o resto do mundo que pode ser concretizada, ou pelo menos iniciada, através da prática de ensino-aprendizagem nas escolas, embora saibamos que nem este motivo é capaz de assegurar a aceitabilidade por parte, principalmente, dos alunos.

Diante do exposto, acredita-se que a formação parece significar a renovação do sistema no ensino público. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que não só a formação do

professor, mas também de toda a equipe que faz parte do processo educativo na escola, levando a construir um saber comum a todos e envolvendo os aprendizes numa atmosfera motivadora para o exercício das atividades requeridas. É nessa perspectiva que as escolas públicas podem buscar reestruturar-se para oferecer um ensino-aprendizagem com qualidade.

2.3 Competências para o ensino

Dentre tantos fatores que estão envolvidos no processo de formação docente, destacamos as competências para o ensino, a construção do saber, as metodologias, a motivação. É compreendido que para que haja um ensino eficaz, o professor deve estar munido de competências para ensinar. As competências, segundo alguns autores como Perrenoud (2000) e Almeida Filho (2009), determinam o desenvolvimento e desempenho do professor em sala de aula. Nesse sentido, cada professor exerce sua função de educar alicerçado num determinado nível de capacidade e conjunto de competências que adquire durante sua vida profissional (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*).

Na atribuição do termo competência, Almeida Filho (2009) afirma que inicialmente ele foi utilizado para “descrever capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte” (*op. cit.*, p.17), porém, no que diz respeito ao ensino de LE, esse termo reflete o processo de desenvolvimento do professor que age como um ser profissional/intelectual. Dessa forma, as competências são desenvolvidas conforme a trajetória traçada e as experiências adquiridas continuamente no fazer docente.

No que concerne ao ensino de LE, Almeida Filho (1993 *apud* LANDY, 2010) aponta que ao desenvolver competências, o professor torna-se um profissional reflexivo e consciente de sua prática docente. É através do uso das competências que se percebe uma evolução do desenvolvimento da capacidade cognitiva do professor e de sua habilidade para por em prática o conhecimento teórico.

Segundo este autor, as competências que norteiam a abordagem metodológica do professor e seu percurso de desenvolvimento são denominadas: competência implícita, competência lingüístico-comunicativa, sub-competência teórica, competência aplicada e competência profissional. O reconhecimento do uso dessas competências em conjunto na atividade profissional do professor conduz a constatação de que o mesmo está habilitado a exercer seu ofício diante da realidade atual da educação. Vejamos a seguir, cada um desses tipos de competências, respectivamente.

A competência implícita faz referência ao momento em que o profissional da educação conduz sua prática em conformidade com suas crenças, intuições e com o reflexo de suas experiências adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no período inicial de sua carreira. Esta competência está aliada à competência lingüístico-comunicativa que trata do desempenho demonstrado pelo professor nas diferentes situações de comunicação na língua-alvo. A competência implícita abre espaço para o desenvolvimento de novas competências, sendo estas de ordem explícitas. A primeira delas é a sub-competência teórica.

Amparado pela sub-competência teórica, o professor passa a ser capaz de explicar suas escolhas didáticas e metodológicas através das teorias já existentes, de forma a criar condições necessárias para desenvolver a competência aplicada. Esta é desenvolvida quando o professor faz uso de seu conhecimento teórico e age conscientemente em sua prática pedagógica, ou seja, ele tem um propósito quando utiliza seu próprio jeito de ensinar e tem consciência das razões que o levam a obter os resultados que deseja alcançar. Este professor é capaz de propor objetivos e buscar meios eficazes de realizá-los.

Quanto à competência profissional, esta remete ao engajamento do professor em sua responsabilidade social, pedagógica e profissional como educador. Nesse estágio, o professor se encontra consciente das ações que devem ser realizadas para promover um ensino de qualidade, como também é capaz de enxergar as necessidades dos alunos e buscar alternativas para supri-las. Neste caso, o professor, além de reconhecer sua prática, deve repensá-la constantemente em busca do aperfeiçoamento da mesma.

Na visão de Perrenoud (2000), *competência* é “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (*op. cit.*, p. 15). Ele considera que há quatro aspectos relacionados a esta noção de competência, a saber: (i) as competências são vistas não como saberes, mas como a faculdade de mobilizar, integrar e orquestrar os recursos cognitivos; (ii) tal mobilização está diretamente ligada a uma situação específica; (iii) o uso da competência desperta “operações mentais complexas”, ou melhor, esquemas de pensamento e (iv) as competências profissionais do professor se desenvolvem a partir da formação e da constante atividade do professor no seu dia-a-dia.

Em sua contribuição epistemológica, este teórico apresenta alguns resultados obtidos a partir de suas experiências ao fazer parte da universidade de Genebra e participar de estudos voltados para o tema *competência na formação docente*. O referencial genebrino é a base que o autor usa para guiá-lo em seu trabalho aqui citado. O autor aborda 10 grandes famílias de competências (vide anexo) ao discorrer suas concepções a respeito das competências

emergentes neste tempo de consolidação de um novo “inventário” do ofício do professor (PERRENOUD, op. cit., p. 14).

Tais competências “contribuem para redelinear a atividade docente” (PERRENOUD, 2000, p. 12), ou seja, elas apreendem o movimento da profissão através da prática e do conhecimento. Para que se compreenda melhor a funcionalidade destas competências no processo de ensino-aprendizagem, apresentamos as principais a seguir.

2.3.1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagens

Esta primeira competência significa fugir das atividades clássicas que consistem basicamente em aulas expositivas e aplicação de exercícios para os alunos. A meta é privilegiar a aprendizagem dos alunos promovendo situações didáticas adequadas às necessidades dos mesmos. Além disso, é pretendido envolver os alunos, tornando-os responsáveis pela construção do seu próprio saber. Nesse sentido, o professor deve saber escolher e modular as atividades que precisam estar articuladas em uma sequência didática planejada.

2.3.2 – Administrar a progressão das aprendizagens

Esta segunda competência remete a uma prática de ensino planejada e estratégica no intuito de possibilitar uma melhor progressão da aquisição do conhecimento dos alunos. Para isso, o professor deve se fazer mais presente no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, podendo contribuir de forma significativa através de recursos apropriados e de uma abordagem formativa que o capacite a manter uma observação contínua com cada aprendiz. Além disso, é necessário que a administração da aprendizagem aconteça através de situações-problemas ajustadas às necessidades e, principalmente, ao nível de conhecimento dos alunos, favorecendo a zona proximal de desenvolvimento deles.

Nesta perspectiva, o professor é responsável por decidir e orientar os alunos, ao mesmo tempo em que, deve responsabilizá-los pelo desenvolvimento do seu próprio saber. Ainda, o professor precisa ter uma visão longitudinal, ou seja, em longo prazo que facilite a escolha de materiais e atividades de ensino ao programar a sequência didática para o ensino.

2.3.3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Sabendo que os alunos são indivíduos que possuem níveis de conhecimentos e dificuldades diferentes, faz-se necessário que o profissional em sala de aula promova situações de ensino propiciadas e significativas para atender as necessidades dos alunos em geral, contribuindo, assim, para que todos aprendam, mesmo mediante suas diferenças. Isso não significa dizer que professor precise planejar atividades específicas e isoladas para cada aluno, mas apenas diversificar os tipos de atividades destinadas a todo o alunado.

Algumas competências específicas como apoiar integralmente o alunado, ampliar o espaço de ensino para além da sala de aula, administrar a heterogeneidade da turma e desenvolver a cooperação ajudam a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Esta última competência se torna ainda mais fundamental porque é através da interação que há maior possibilidade de mobilizar os alunos a usarem seus conhecimentos prévios e, além disso, torna-se propício para o professor desenvolver situações de aprendizagens que se adequem aos seus níveis de conhecimentos.

2.3.4 – Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

É indiscutível a importância do envolvimento dos alunos durante o percurso de sua aprendizagem e o processo de aprender torna-se mais fácil quando os mesmos encontram-se estimulados a colaborar ativamente com o seu desenvolvimento. Quanto ao professor, ele tem a missão de desenvolver nos alunos o desejo de aprender, fazendo com que toda a atividade escolar tenha sentido para eles, considerando, porém, o que afirma Perrenoud (2000), “a responsabilidade do sentido a ser construído não poderia repousar apenas sobre os ombros dos professores”.

2.3.5 – Trabalhar em equipe

A cooperação na escola vem a ser um fator relevante para que se cumpram os objetivos pretendidos por aqueles que estão envolvidos no sistema educativo de uma determinada instituição escolar: professores, alunos, pais, coordenadores e demais agentes da educação. O trabalho em equipe contribui para solucionar os problemas, pois se todos estão

engajados num projeto em comum, as responsabilidades se dividem por igual e, por isso, há maiores chances de por em prática um modelo de educação de qualidade, sem esquecer que o ofício do professor torna-se mais amplo e complexo.

Para Perrenoud (2000), “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional” (*op. cit.*, p. 81). Dessa forma, cooperar vai além de formar uma equipe ou trabalhar juntos, mas sim, trabalhar em conjunto em prol de algo, onde negociar e decidir são funções de todos, visto que, todos são coletivamente responsáveis pelo sucesso ou infortúnio do trabalho escolar.

2.3.6 – Participar da administração da escola

Costuma-se indagar onde se limita o ofício do professor no âmbito escolar, ou melhor, a que compete a sua função dentro de uma escola, como também, questionamos se seu espaço de atuação compreende somente a sala de aula. Além disso, questiona-se se a responsabilidade do professor é voltada apenas para os alunos ou ele tem outras obrigações escolares? Perrenoud (2000) afirma indiretamente que o professor “deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar” (*op. cit.*, p. 96). Nesse sentido, o professor deve organizar o sistema escolar, executar projetos e recursos administrativos, ajudar a tomar decisões e incentivar a participação dos alunos usando estas competências.

2.3.7 – Informar e envolver os pais

Esta competência trata da importância da participação dos pais no processo de desenvolvimento de seus filhos através do diálogo com os profissionais docentes. Quando os pais apóiam os professores na educação dos alunos, ocorre uma união de força beneficiando o sistema educativo, já que há um incentivo maior tanto à equipe escolar como aos próprios alunos. Envolver os pais significa também fazê-los conhecer a atividade docente e a metodologia usada pelos professores de seus filhos, como forma também de promover uma valorização do profissional.

2.3.8 – Utilizar novas tecnologias

Como resultado do avanço tecnológico, há uma necessidade de incluir os recursos tecnológicos no ambiente escolar. Esta é uma competência que o professor tem que assumir devido às exigências sociais do mundo moderno, porém, esta inclusão não pode ser aleatória. Faz-se necessário que haja uma formação para o professor, visando um aproveitamento maior de tais recursos.

De acordo com Perrenoud (2000),

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (*op. cit.*, p. 128).

Com isso, percebe-se que o contato do professor com a tecnologia em sala de aula deve ir além do simples uso de aparelhos eletrônicos como TV e DVD, mas convém a ele usar a criatividade para explorar as possibilidades que os vários recursos tecnológicos podem oferecer. Todavia, esclarecemos que manusear bem tais recursos pode ser bastante significativo na prática docente, embora, o professor não possa depender somente da utilização destes recursos para exercer um bom trabalho.

2.3.9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Desenvolver esta competência significa atribuir ao professor o papel de educar o corpo discente de acordo com os princípios éticos e não apenas voltado para o conteúdo curricular. É esperado que os alunos se conscientizem de que a discriminação, a violência, a injustiça, o preconceito são males que precisam ser extintos do convívio, não só social como também escolar e, dessa forma, é requerido que o professor faça uso de situações que possibilitem a tomada de consciência dos alunos, onde eles possam construir verdadeiros valores e dar exemplo de uma identidade moral e ética.

2.3.10 – Administrar sua própria formação contínua

Segundo Perrenoud (2000), a competência de administrar sua própria formação contínua condiciona e atualiza o desenvolvimento de todas as outras. Isso que dizer que ao administrar sua formação continuada, o professor tem subsídios teóricos e práticos para organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos e os pais; trabalhar em equipe, principalmente, na administração da escola, utilizar os recursos tecnológicos e ensinar conforme o que manada os princípios éticos da sociedade, ou seja, tais competências somente serão conservadas se houver um exercício regular do professor através de uma formação e uma prática continuada (PERRENOUD, 2000, p. 155)

Comparando Perrenoud (2000) a Almeida Filho (2009), o primeiro autor traz um conceito bem mais completo sobre *competência*, uma vez que, este último discorre suas idéias de forma generalizada. Por outro lado, o autor genebrino descreve com propriedade algumas situações inerentes ao cotidiano e ao sistema escolar. Diante disso, com a pretensão de verificar a atuação do professor de LI em sala de aula diante da complexidade do sistema educativo, optamos por usar os referenciais teóricos de Perrenoud (2000) para comprovar ou refutar nossa hipótese de que a prática de ensino do professor de inglês em formação inicial é relevante para promover um ensino de qualidade caso ele tenha uma ação reflexiva e mantenha-se atualizado e se esforça para tornar o processo ensino/aprendizagem mais eficaz, como também, superar os problemas em sala de aula na tentativa de mudar a realidade da educação em nosso país.

3. METODOLOGIA

3.1 Origem da Pesquisa

A nossa pesquisa teve origem a partir da experiência que tivemos durante os estágios supervisionados II e III enquanto estagiários da UEPB no ano de 2010. Nesta oportunidade, pudemos ter contato com a realidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas de rede pública tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

No estágio supervisionado II, realizado em uma escola estadual do município de Campina Grande/PB, tivemos nossa primeira experiência com a realidade escolar de ensino fundamental, onde ministramos aulas para uma turma de 7º ano com 23 alunos. A professora regente tinha 25 anos de profissão e formação inicial na área.

Nosso estágio supervisionado III foi em outra escola estadual, também neste mesmo município. Dessa vez, nossa responsabilidade era monitorar uma turma de LI de 3º ano do ensino médio com 27 alunos e auxiliar a professora regente que tinha aproximadamente 10 anos de carreira e também possuía formação inicial. Neste contato, pudemos assimilar com mais consciência a relação entre a teoria absorvida na universidade e a prática em sala de aula, o que serviu como base para o nosso problema de pesquisa.

Vivenciando de perto a realidade em sala de aula, os estágios serviram para instigar a curiosidade de conhecer quais os motivos que conduzem o professor em atuação no ensino público a escolher determinadas metodologias e não outras. Durante este período de prática e observação, pudemos constatar que as professoras em questão apresentavam, no geral, uma prática tradicional voltada para aulas expositivas que compreendia a transmissão do conteúdo gramatical da língua e o ensino de vocabulário, sem haver qualquer interação com a turma.

Com isso, surgiram algumas inquietações, visto que, as professoras também já tinham recebido a teoria de formação na mesma instituição de ensino, a qual estamos vinculados. Então, nos perguntávamos por que estas professoras não mantinham uma prática reflexiva e satisfatória, na qual pudessem promover situações de aprendizagens mais eficazes e adequadas ao alunado. Havia alguns fatores que determinavam a prática docente delas? Este questionamento e outros nos levaram a refletir sobre esta problemática.

3.2 Contextualizando: Sujeitos e Instrumento da Pesquisa

Tendo em vista que nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, objetivamos investigar a prática de professores de inglês em formação inicial que lecionam em escolas públicas no Ensino Fundamental, tendo como fundamentação o inventário descrito por Perrenoud (2000) sobre as novas competências para ensino. Para isso, decidimos realizar a pesquisa com 04 (quatro) professores que estudam na UEPB e que estão terminando o curso de Letras.

Com o intuito de verificar se tais professores são capazes de por em prática em seus discursos as novas competências exigidas para o ensino atual, foram elaborados e aplicados dois questionários (vide apêndices A e B), contendo questões objetivas e subjetivas. O primeiro questionário continha 18 perguntas e foi utilizado para a coleta de dados sócio-culturais dos respondentes, cuja relevância foi oferecer informações importantes para compreender melhor a realidade dos professores de inglês que atuam em escolas públicas. O outro era composto por 12 perguntas usadas para coletar informações sobre o uso das competências para ensinar através da prática docente.

Sobre os alunos-professores³, a maioria reside em diferentes cidades do estado da Paraíba. Quanto ao procedimento de coleta de dados, esse ocorreu no período de dois meses – entre setembro e outubro de 2011 na UEPB, com a presença do pesquisador. Objetivando proteger a identidade dos respondentes, os mesmos foram designados através de codinomes, escolhidos por eles próprios, quais sejam: Alice, Carolina, César e Suzana.

Para uma melhor compreensão da realidade envolta do professor de inglês, apresentaremos, a seguir, o quadro 1, que sintetiza as respostas dos alunos-professores coletadas através do questionário sociocultural, visando, dessa forma, reafirmar nossas concepções e/ou crenças a respeito do ensino de LI.

³ O termo alunos-professores é utilizado neste trabalho para designar os alunos da instituição UEPB que responderam os questionários desta pesquisa na condição de estar lecionando no Ensino Fundamental em escolas de rede pública.

Quadro 1 – Síntese das respostas dos alunos-professores no questionário sócio-cultural

Questionário	Alunos-Professores			
	Alice	Carolina	César	Suzana
Local onde cursou o ensino fundamental e médio	Escola particular.	Escola pública.	Escola pública.	Escola pública.
Se já cursou inglês em escolas de idioma e Por quê	Sim, porque em cursos de língua aprendemos melhor.	Não. Por motivo de localização	Sim, o inglês é uma necessidade atual.	Não, por falta de condições financeiras pra isso.
Situação de conhecimento em relação à LI.	Um pouco de fluência e domínio gramatical.	Maior domínio gramatical.	Domínio e fluência medianos.	Domina a língua inglesa.
Razão da escolha profissional	Gosto pela LI e necessidade financeira.	Encanto pela LI.	A disciplina permite uma absorção cultural.	Não foi escolha. Surgiu a oportunidade de experiência, salário.
Gosto pela docência.	A interação professor-aluno é gratificante.	Sim, é uma forma de manter contato com a LI.	Sim, me sinto motivado e aprofundo meus conhecimentos.	Não gosto de ensinar, pois a docência envolve inúmeros problemas.
Tempo de experiência com o ensino de inglês e quantidade de escolas em que leciona no momento (série)	3 anos. Uma escola pública Ensino fundamental e médio.	1 ano. Uma escola pública Ensino fundamental.	Aproximadamente um ano. Duas escolas (pública e privada) Ensino fundamental e médio.	Dois anos. Uma escola pública Ensino fundamental e médio.
Quantidade de turmas e de alunos por turma as quais leciona	13 turmas. 30 alunos.	8 turmas. 25 alunos.	15 turmas. 20 alunos.	8 turmas. 20 alunos.
Se há diferença no ensino de inglês para o ensino de outras disciplinas e qual as razões.	Sim. Dificuldade no ensino das quatro habilidades, o excessivo número de alunos.	Sim, pois é outra língua, o que dificulta seu entendimento por parte dos alunos.	Sim, há uma resistência dos alunos com relação ao inglês já que sua fonética é muito diferente do português.	A contextualização é diferente.
Limitações no ensino de Inglês	A falta de interesse dos alunos.	A falta de livros didáticos.	Pouco vocabulário, desmotivação devido a aulas apenas de gramática.	Excessiva preocupação com a gramática, ausência de conhecimento básico.
Outra ocupação	Estudante de psicologia.	Auxiliar administrativo.	Não.	Não.
Outro curso superior	Cursando psicologia.	Não.	Sim. Técnico em informática.	Sim. Contábeis.

Fonte – Produção do próprio autor

4. ANÁLISE DOS DADOS

Na tentativa de responder aos questionamentos de nossa pesquisa, analisamos os dados obtidos através dos questionários aplicados a alunos-professores da rede pública de ensino superior – UEPB. Daremos ênfase às perguntas do questionário sobre competências para o ensino, considerando a sequência das 10 competências em Perrenoud (2000) (vide p. 22 a 26) e das respectivas perguntas.

4.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagens

A primeira questão, “Como você organiza a situações de aprendizagem na sua prática de ensino?” (vide apêndice B, questão 1), visa obter informações sobre a prática utilizada pelos professores em sala de aula. Através dela constatamos que a maioria dos respondentes considera importante a contextualização para apresentar o tema e as atividades a serem promovidas durante a sequência planejada de uma determinada aula. Como exemplo, vejamos o que foi citado pelos alunos-professores:

Excerto 1

César: *Eu geralmente contextualizo minhas atividades partindo do conhecimento prévio dos alunos. Assim, a aula terá maior significância para os alunos na exposição do tema. Depois aplico uma atividade escrita sobre o tema e, por fim, peço para eles exporem oralmente o que eles entenderam sobre a temática abordada.*

Excerto 2

Suzana: *Mediante um planejamento prévio e o mais controlado possível, inclusive cronologicamente. Em geral, esse planejamento se inicia com a contextualização do tema mediante apresentação de vídeo, música [sic] ou de debate entre os alunos, passa pela gramática, depois pelo contexto textual propriamente dito, e enfim pela atividade de fixação oral/escrita.*

Excerto 3

Alice: *Além das aulas expositivas, eu englobo contextos utilizando textos e vídeos e pedindo que os alunos desenvolvam algum tipo de trabalho individual ou em grupo sobre o tema estudado.*

Assim, é perceptível através da descrição da ordem dos acontecimentos na aula que há um certo planejamento e a elaboração de uma sequência didática por parte dos professores, o que compreende a promoção de situações de aprendizagem. Além disso, a maioria dos alunos-professores não estão preocupados apenas em transmitir conteúdos gramaticais, já que os mesmos trabalham com base nas representações dos alunos, ou seja, utilizando o conhecimento prévio deles.

Quanto à ênfase ao planejamento e aos objetivos para o desenvolvimento de atividades, visando resultados satisfatórios em sala de aula, temos na fala de Carolina esta comprovação.

Excerto 4

Carolina: *A partir do meu plano de aula e seus respectivos objetivos, realizo inúmeras atividades, desde de [sic] traduções a pesquisas buscando atender as diversas necessidades de turmas heterogêneas.*

Na fala de Carolina, é notória a sua preocupação com a heterogeneidade das turmas ao propor seus objetivos, onde ela percebe que a promoção de várias atividades pode ser a solução para atender as diferentes necessidades dos aprendizes, promovendo, neste sentido, situações de aprendizagem, pois como sustenta Perrenoud (2000), “a verdadeira competência pedagógica... consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a *objetivos* e, de outro, a *situações de aprendizagem*” (*op. cit.*, p. 26).

Quanto ao conhecimento prévio, este autor exprime que “trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente” (*op. cit.*, p. 28), ou seja, o professor deve buscar entender a lógica dos enunciados dos alunos, dando-lhes direitos na aula e sem recriminá-los por insuficiência de argumento e de coerência durante a discussão. Logo, se faz necessário sabermos conduzir e aproveitar os momentos de conversa mútua para embasar as atividades.

4.2 Administrar a progressão das aprendizagens

Na segunda questão que versa sobre a administração de progressão das aprendizagens dos alunos em sala de aula (vide apêndice B), somos levados a subtender que a maioria dos professores não consegue ter uma visão longitudinal⁴ dessa progressão em referência aos discentes. Talvez isto se deva ao fato das restrições do sistema educativo que conduz o professor a planejar o ano letivo de forma limitada, não permitindo uma progressão plurianual. Vejamos nas falas a seguir o que os participantes mencionam:

Excerto 5

Alice: *Não utilizo apenas provas escritas. Essa administração também é feita através de uma avaliação contínua: participação do aluno nas aulas, se faz os exercícios, etc.*

⁴ A expressão “visão longitudinal” significa termos um olhar amplo voltado para os objetivos de ensino que não deve se limitar a um ano letivo, mas compreenda vários anos, ou melhor, um ciclo de aprendizagem, pois, conforme aponta Perrenoud (2000), é necessário que se tenha um processo de ensino-aprendizagem a longo prazo para saber “julgar com conhecimento de causa o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde” (*op. cit.*, p. 46).

Excerto 6

Suzana: Os alunos são orientados a mostrar suas atividades em uma mostra pedagógica que é planejada desde o início [sic] do ano. Todos os professores devem relacionar suas matérias com um tema comum a todos e as atividades dos alunos são feitas com esse propósito. **Isso amplia a perspectiva dos alunos em relação à aprendizagem e não apenas a decorar pra tirar sete ou mais.**

Excerto 7

César: Uma vez estimulada a zona real dos alunos, eu costumo manter o imput [sic] latente durante o plano pedagógico, ou seja, **eu tento reativar o conhecimento adquirido nas aulas anteriores.**

Excerto 8

Carolina: Progressão regular por séries.

Segundo Perrenoud (2000), quando o professor se especializa, teoricamente e/ou através da prática, no Ensino Fundamental ou Médio, ocorre certa descontinuidade do currículo geral de ensino, visto que, desde sua formação inicial ele tem uma visão limitada da totalidade da formação. Este autor ainda afirma que os professores deveriam ter “uma visão longitudinal dos objetivos de ensino para julgar com conhecimento de causa o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, sem que acarrete conseqüências” (*op. cit.*, p. 46).

Conforme os posicionamentos dos alunos-professores, percebemos que estes utilizam diferentes alternativas para manter a progressão das aprendizagens de seus alunos que se limita ao ano letivo. Cada um utiliza uma maneira diferenciada de assegurar ao aluno uma aprendizagem contínua, uma ação que exige certa responsabilidade, seja através das avaliações contínuas, das atividades realizadas em sala de aula ou através de projetos, seja por meio do reforço dos assuntos abordados anteriormente. Perrenoud (2000) aponta que “para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele” (*op. cit.*, p. 55).

Especificamente na fala de Alice (excerto 5), podemos perceber implicitamente que ela enxerga os alunos de forma individual à medida que promove uma avaliação contínua, enquanto César visa favorecer o conhecimento de base, ao mesmo tempo, que impulsiona a aquisição de novos conhecimentos. Já no enunciado de Carolina (excerto 8), podemos supor que a mesma considera a sequência de conteúdos programados e uma progressão da aprendizagem limitados ao ano letivo, visto que, como cita Perrenoud (*op. cit.*) ao discorrer sobre a organização da escola, “a progressão é frequentemente limitada ao ano letivo, se não às atividades em andamento e ao capítulo aberto do programa” (PERRENOUD, 2000, p. 42).

4.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Quanto à terceira pergunta, “Como você lida com a heterogeneidade da turma quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos?” (vide apêndice B), Carolina e Alice parecem variar suas abordagens metodológicas para atender as necessidades dos alunos, enquanto que Suzana e César preferem equalizar o nível de conhecimento dos alunos. Vejamos nos excertos a seguir como eles se posicionam:

Excerto 9

Carolina: *Tento realizar inúmeras atividades que atinjam os diversos níveis de aprendizagem nos quais meus alunos estão inseridos.*

Excerto 10

Alice: *Eu tento trabalhar com vários tipos de abordagens para que todas as necessidades sejam atendidas.*

Excerto 11

Suzana: *Minhas turmas não são grandes então é possível para eu [sic] dar assistência individual a todos na medida do possível. Então eu lido bem com isso. Mas por via das dúvidas [sic] procuro sempre atividades que atinjam o nível [sic] médio de aprendizagem da turma.*

Excerto 12

César: *Por existir essa heterogeneidade na turma, eu parto das noções mais simples para as mais complexas.*

Por meio desses discursos, podemos sugerir que esses profissionais demonstram ter zelo pelo processo de ensino/aprendizagem de seus educandos, dando atenção às suas dificuldades ao diferenciar suas metodologias. Para Perrenoud (2000, p. 56) “diferenciar o ensino não poderia, pois, consistir em multiplicar ‘as aulas particulares’”, mas saber organizar diferentemente o trabalho em sala de aula, de forma a acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar a formação considerando o tempo e o espaço, trabalhar jogando com as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, o ensino mútuo (*op. cit.*, p. 56).

No item 3.1 desta questão, ao indagarmos se o aluno-professor considera que deve haver uma metodologia diferenciada para atender, principalmente, os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, eles concordam, assim, se posicionando:

Excerto 13

César: *Sim, é importante o professor mudar sua metodologia para tentar atender um maior campo de diferentes formas de aprendizagens....*

Excerto 14

Alice: *Sim, pois muitas vezes o aluno tem uma certa dificuldade em aprender por meio de determinada abordagem, acabando sendo prejudicado.*

Excerto 15

Carolina: *Sim, um atendimento especializado que contenha abordagens mais dinâmicas para suprir o déficit de aprendizagem dos alunos.*

Excerto 16

Suzana: *Com certeza, tenho um aluno disléxico. A sua dificuldade é gritante. Notei que ele não segue o ritmo dos colegas. Suas atividades são diferentes, pois ele não consegue acompanhar o livro, mesmo as suas provas eu tenho que fazer a parte. Durante as aulas sempre que dar tiro alguns minutos para explicar para ele de um jeito que ele entenda.*

É perceptível nas falas destes professores que eles se sentem fortemente responsáveis por determinar a maneira pela qual os alunos devem aprender no que diz respeito à escolha da abordagem metodológica e das atividades em sala de aula. No entanto, Perrenoud (2000), defendendo o desenvolvimento de uma cooperação entre os alunos – um ensino mútuo, afirma que “enquanto os professores se virem como a única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens dos alunos, pode-se temer que não se cansarão de tentar estar ‘em todos os lugares’” (*op. cit.*, p. 62). Este autor também acrescenta que toda pedagogia diferenciada depende de uma cooperação ativa por parte dos alunos e também dos pais, visto que isso implica uma condição para que não se vivencie uma discriminação positiva ao ponto de ser denunciada pelos alunos com maior disposição à aprendizagem como uma injustiça (PERRENOUD, 2000, p. 64).

Com isso, pode-se elucidar que possivelmente há uma ausência de cooperação entre professor e aluno no que se refere à escolha metodológica, já que não conseguimos perceber através da fala sobre a prática desses professores respondentes um incentivo à participação direta do alunado na escolha das atividades em geral. Desse modo, é desconsiderada a opinião do aluno, onde podemos ainda suscitar que, muitas vezes, o corpo discente é supostamente subestimado, e isso possivelmente se deve à inexperiência dos alunos-professores em lidar com seus educandos, afinal, as turmas são numerosas e, conseqüentemente, heterogêneas, o que exige do professor certo domínio e segurança no que faz. Assim, quando o professor se encontra em período de descobertas de seu fazer pedagógico, o mesmo ainda não se sente preparado para envolver os alunos em sua prática experimental.

De forma acentuada, no exemplo dado por Suzana (excerto 16), podemos identificar a problemática que é vivenciada pelos professores em sala de aula quanto à dificuldade no ensino devido à heterogeneidade entre os alunos. Para ela, é aparente que o professor deve estar atento durante a aula, nos momentos de avaliação e de realização de atividades, objetivando assegurar o ritmo de aprendizagem desses aprendizes, visto que faz-se obrigatório um atendimento diferenciado.

4.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

Na próxima questão (vide apêndice B, pergunta 4), perguntamos quais estratégias os professores utilizavam para envolver os alunos na realização de atividades e situações de aprendizagens em sala de aula. Como respostas, os participantes reafirmam implicitamente a crença de que eles são o recurso principal para o aluno aprender a LI, não recorrendo, desta forma, para a autonomia dos alunos, os quais os docentes sempre tentam estimular. Além disso, estes educadores em formação tentam envolver tais alunos ao aproximá-los da temática abordada por meio de exemplificações, trabalhando o conteúdo gramatical de forma mais contextualizada e dinâmica, como podemos certificar nos excertos a seguir:

Excerto 17

Suzana: *Eu uso exemplos com os próprios alunos e tento sempre fazer um link entre o assunto dado e o cotidiano deles.*

Excerto 18

Alice: *Primeiro tento sempre trazer textos que envolvam a realidade dos alunos, temas atuais, sendo assim, eu contextualizo com gramática e eles participam mais por já ter um conhecimento prévio do tema*

Excerto 19

Carolina: *Tento contextualizar e por em prática o conteúdo dado, realizando uma aproximação entre os alunos e a língua-estrangeira.*

Excerto 20

César: *Tento estimulá-los através da curiosidade sobre as informações novas que eles entram em contato na aula. Além disso, manter aula descontraída sem uma carga maior de cobranças formais sobre o assunto. Para tanto eu uso os drills ou atividades que não tomam muito tempo.*

As respostas revelam que há uma motivação por parte dos professores de desenvolver nos alunos um desejo de saber e a decisão de aprender. Nesse sentido, de acordo com Perrenoud (2000), “cada professor *espera* alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender”, sendo que, “a responsabilidade pelo desejo e pela vontade pouco a pouco se inscreveu no ofício do professor, muitas vezes por não ter outra alternativa do que por vontade de despertar vocações” (PERRENOUD, 2000, p.68).

Convém concordar com a fala de Perrenoud (*op. cit.*) sobre a questão de um professor assumir determinadas responsabilidades, muitas vezes, de forma inconsciente e sem haver escolha própria. Na maioria das vezes, principalmente quando se trata de um professor em formação inicial, ele conduz sua prática por meio do contexto que determina os procedimentos a serem tomados e as opções para escolhas são mínimas, já que não há um conhecimento amplo das possibilidades que a prática docente pode permitir.

4.5 Trabalhar em equipe

Ao serem questionados sobre a relevância do trabalho em equipe do corpo docente e demais responsáveis pelo trabalho escolar como coordenadores, psicólogos, pais, etc., (vide apêndice B, pergunta 5), a maioria afirmou ser esta prática importante para o fazer docente.

Vejam os excertos a seguir suas respectivas falas:

Excerto 21

*Alice: Sim, pois muitas vezes os alunos não participam da aula não porque não querem ou não sabem do assunto, mas por **fatores externos** como problemas em casa, e **todos dando apoio** o [sic] **aluno terá um melhor desempenho.***

Excerto 22

Carolina: Sim, o papel do professor para ser efetivamente eficaz, deve transpor as paredes da sala-de-aula, buscando trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica (atuando em conselhos, reuniões pedagógicas, e projetos junto à comunidade escolar).

Excerto 23

César: Sim, o processo de aprendizagem depende de vários fatores que são [sic] a atribuição dos agentes educadores que fazem a escola, então todos devem estar envolvidos: alunos, professores, direção, pais e funcionários.

Estes alunos-professores acreditam que para haver um ensino e uma aprendizagem relevante, se faz necessário que todos os agentes educacionais da escola devam se unir para trabalhar em conjunto em prol da melhoria da educação, visto que a comunhão e a discussão sobre os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, facilitam a organização do ensino e o funcionamento adequado do sistema educativo.

Segundo Perrenoud (2000), “quando os membros de uma equipe esperam da cooperação uma forma de reflexão sobre as práticas e os problemas profissionais, têm interesse em lutar para não cair no ativismo, em ter tempo para discutir o que fazem, acreditam, pensam, sentem...”. Assim, quando há essa colaboração mútua na escola, todos são beneficiados, inclusive, os alunos e a equipe docente, como citado por Alice (excerto 22) no questionário.

Ao concordarem entre si a respeito da importância do trabalho em equipe, os professores reconhecem que sozinho não serão capazes de mudar a realidade do sistema educativo em nosso país, que é preciso juntar forças em prol do mesmo objetivo.

Quanto a Suzana, seu discurso parece indicar que na realidade não há uma prática voltada para o trabalho em equipe entre os agentes educativos na escola. Ela acredita que esta competência é importante para a organização escolar, mas é algo que continua ainda na teoria. Talvez isso ocorra devido à rotina do professor que não permite também o constante diálogo

informal entre os profissionais da escola, contribuindo para evidenciar que o professor é um profissional isolado, que se sente sozinho. Vejamos a fala de Suzana:

Excerto 24

Suzana: *Sim. Teoricamente falando esse trabalho em equipe permite visualizar melhor os problemas que a escola enfrenta e as soluções adequadas a sua realidade.*

4.6 Participar da administração da escola

Na sequência (vide apêndice B, pergunta 6) questionamos se os professores se dispunham a colaborar com a administração da escola. As respostas dos professores nos levaram a perceber que, de acordo com o que defende Perrenoud (2000), os mesmos não participam ativamente da administração da escola, pois, segundo eles não há uma abertura por parte da coordenação da mesma e/ou por parte do sistema escolar que lhes dêem permissão para realizar outras atividades que não seja função docente.

De acordo com Perrenoud (2000), o professor deve, além de lecionar em sala de aula, elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros e organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. Então, levando em conta o que este autor considera como competência docente, os professores em estudo não têm participado ativamente, apesar de colaborar com o planejamento escolar, que envolve questões didático-pedagógicas, o que parece ser algo bem convencional na atividade docente. Diante do exposto, vejamos a seguir como os participantes expressam esta não participação:

Excerto 25

Carolina: *Não, pois não participo dos respectivos conselhos escolares das escolas que leciono.*

Excerto 26

Alice: *Não, porque não nos é oferecida essa oportunidade.*

Excerto 27

Suzana: *Não. A coordenação da escola não é aberta a isso.*

Em se tratando do discurso de César, ele parece compreender que a participação nas reuniões para discussão sobre o plano pedagógico da escola faz parte da administração da mesma. Diferentemente das professoras, ele acredita exercer tal competência no seu ofício docente, e isso pode significar uma incompreensão do docente em referência às suas verdadeiras responsabilidades. Vejamos seu discurso no excerto a seguir:

Excerto 28

César: *Sim, estou presente na maior parte dos acontecimentos... promovidos pela escola em sua administração. Participo das reuniões para discussão sobre o plano pedagógico da escola.*

Ao refletirmos sobre o exposto, em conformidade com Perrenoud (2000), sobre a cooperação entre todos os que fazem a escola, incluindo o envolvimento na administração escolar, é notável que a maioria dos professores não percebe esta amplitude da ação docente, visto que, exercita sua função como educador remetendo à participação nas atividades didático-pedagógicas, o que, segundo este teórico, precisa ser mudado. Porém, é necessário pensarmos até que ponto se estende esta função do professor, ou seja, será que além de todas as atribuições referentes ao fazer docente, há espaço e tempo para o desenvolvimento de atividades administrativas?

Sendo assim, consciente da situação do educador, Perrenoud (2000, p. 96) afirma que não é fácil mudar esta realidade em curto prazo, pois para que isto aconteça é necessária que haja uma formação, um procedimento reflexivo e uma transformação identitária, pois há envolvimento de vários ofícios da educação e requer novas competências quanto à administração escolar.

4.7 Informar e envolver os pais

Na sequência das perguntas, questionamos sobre como os participantes procuram envolver os pais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (vide apêndice B, pergunta 7). Através de seus discursos, pudemos verificar que não há uma relação significativa entre os professores e os pais. Com isso, sugerimos que, por um lado, os professores não procuram manter este contato, já que na verdade, acreditam que isso é função da coordenação da escola ou preferem acreditar que a iniciativa deva partir dos próprios pais e, por outro lado, os pais pouco se interessam pelo andamento escolar dos filhos, uma vez que eles só aparecem quando se sentem obrigados a fazer isso. Observemos os excertos a seguir:

Excerto 29

Suzana: *Converso com eles nas reuniões (quando eles comparecem) ou quando são exigidos para a entrada do aluno na sala de aula. Fora isso, não dá pra fazer muita coisa, a maioria não demonstra interesse pelo andamento dos filhos na escola e menos ainda para a matéria de língua inglesa.*

Excerto 30

Alice: *A única ligação que tenho com os pais é quando eles vão na escola saber como anda o desempenho dos alunos.*

Contudo, apesar do descaso dos pais para com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, alguns professores buscam mudar esta realidade com o seu discurso de conscientização da importância da família na vida escolar dos alunos. Para comprovar este fato, temos a seguir as respostas de César e Carolina.

Excerto 31

César: *Nos plantões pedagógicos, onde damos atendimento aos pais, tento chamar a atenção deles para a responsabilidade deles para com seus filhos, salientando que o papel do professor é mínimo no que se refere a [sic] toda a vida estudantil do aluno. O professor apenas traça um plano pedagógico, mas quem encaminha-os por todas as etapas são os pais.*

Excerto 32

Carolina: *Em reuniões de pais e mestres, tento responsabilizá-los também pelo processo de aprendizagem de seus filhos.*

Diante do exposto, podemos indicar que se os pais acompanham a vida estudantil dos filhos, demonstrando responsabilidade em colaborar ativamente na aprendizagem deles, acabam por influenciá-los de forma positiva. Por outro lado, é igualmente verdadeiro que, se os pais não valorizam o ensino da LE, como cita Suzana, os alunos tendem a não valorizar essa língua, embora saibamos que existem inúmeros fatores que conduzem o aluno a simpatizar ou refutar a aprendizagem de uma LE.

É importante lembrar que, conforme Perrenoud (2000, p. 119), “envolver os pais na construção de saberes não se limita a convidá-los a desempenharem seu papel no controle do trabalho escolar e a manter nas crianças uma ‘motivação’ para levar a sério e aprender”, mas tal competência do professor consiste em conseguir o apoio daqueles pais que de início parecem ignorar seu fazer pedagógico, ou melhor, não concordam com a maneira como ele (professor) trabalha em sala de aula, sem desprezar os outros pais que se mostram a favor. (*op. cit.*, p. 121).

Considerando esta competência, é pertinente tentar atrair os pais para se engajarem ativamente em projetos escolares e/ou na realização de trabalhos voluntários em prol da educação dos filhos e do serviço à comunidade. Ao invés disso, os posicionamentos dos professores indicam sentimentos de insatisfação devido à ausência da maioria dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, o que acarreta maiores responsabilidades e obstáculos para a função de educar.

4.8 Utilizar novas tecnologias

Dando prosseguimento ao questionário, em referência à oitava pergunta (vide apêndice B), investigamos se as escolas dispunham de recursos tecnológicos. Conforme as falas dos professores, algumas escolas se encontram em situações ainda precárias, portando apenas TV e DVD, enquanto outras dispõem de mais recursos como microsystem, projetor de multimídia, computador etc.

Quanto ao item 8.1, procuramos saber se os professores faziam uso dos recursos tecnológicos e quais motivos lhes conduziam para isso. Em resposta, verificamos que os recursos mais usados são a TV e o DVD, como também, em menor escala, os outros, a saber, microsystem, projetor de multimídia, computador etc. Tomemos para confirmação as seguintes respostas:

Excerto 33

César: *Sim, utilizo TV e DVD. Geralmente para trabalhar clips de música. Dessa forma, os alunos tem [sic] uma idéia mais rica sobre o tema da música.*

Excerto 34

Alice: *Sim, TV, microsystem, DVD, computador. Eu uso geralmente o microsystem para as aulas de listening e a TV, DVD e computador para passar vídeos e trabalhar a questão audiovisual com os alunos.*

Excerto 35

Carolina: *O projetor de multimídia, internet, DVD, TV e microsystem, pois possibilitam que as aulas sejam mais **dinâmicas** e menos tradicionais.*

O uso desses recursos tecnológicos pelos docentes objetiva trabalhar as habilidades audiovisuais dos alunos, não se restringindo a ensinar apenas leitura ou as normas gramaticais da LI, além de vocabulário. Diante desta constatação, podemos indicar que há uma tentativa desses professores de tornar as aulas mais dinâmicas. Outro fato curioso referente aos recursos é o uso pelos docentes de seus próprios equipamentos tecnológicos quando a escola não disponibiliza tais recursos. A partir dessa realidade questionamos: Quais as razões que conduzem estes professores a fazer uso de seus próprios recursos? Talvez seja a vontade de propiciar aos alunos uma melhor forma de ensino-aprendizagem quando a escola não consegue e tal atitude é possível para esse educador. Outra sugestão remete ao reconhecimento da importância dessa competência pelo próprio professor.

Dessa forma, percebemos que a falta desses instrumentos na escola não serve de justificativa para esses professores não buscarem inovar sua prática. Contudo, ainda

indagamo-nos se nestas condições precárias voltada para a ausência de recursos tecnológicos seria pertinente exigir esta competência destes profissionais. A seguir, Suzana cita:

Excerto 36

Suzana: *Sim. TV e DVD, mas não os da escola. Eu tenho que levar os meus quando dá, pois os da escola não funcionam. Esses equipamentos facilitam e dinamizam a aula.*

Embora através do uso desses recursos tecnológicos tenhamos como efeito positivo as aulas dinâmicas, no geral, percebemos que a utilização das novas tecnologias na escola encontra-se limitada, visto que tais meios tecnológicos são usados pelos alunos-professores com esse intuito de trabalhar música ou simplesmente dinamizar a aula. De acordo com o discurso deles, supomos que os mesmos ainda não perceberam as várias possibilidades que podem ser oferecidas por essas novas tecnologias em sala de aula como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o uso do correio eletrônico, *blogs*, *chats* e outros gêneros virtuais que são bastante disseminados no contexto social.

Tendo em vista que os alunos têm acesso a esse tipo de material com facilidade fora da escola, seria interessante o professor propor compartilhamento de informações através desses suportes. O *e-mail* seria importante para promover a comunicação entre o professor e seus alunos e entre alunos na realização das atividades de produção escrita na língua inglesa, por exemplo. Quanto ao *blog*, como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, seria uma maneira dos mesmos discutirem sobre as temáticas abordadas nas aulas, onde eles poderiam postar e argumentar sobre seu ponto de vista, assim como, os chats educativos.

Perrenoud (2000, p. 129) cita, em referência ao professor, que “a competência mínima requerida consistirá em situá-los com seu lugar de trabalho e mostrá-los aos alunos, seja imprimindo-os, seja projetando-os em uma tela”. Isso implica dizer que os professores deverão buscar se especializar para poder acompanhar o avanço que a tecnologia propõe dentro do sistema educacional, pois como acrescenta este autor, “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 125).

4.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Na sequência, a nona pergunta (vide apêndice B), versa sobre a ação do professor frente aos princípios éticos da sociedade. Esse tema põe em questionamento uma das competências mais importantes que deve caminhar com o professor durante toda a sua vida profissional, visto a importância do saber lidar com dilemas éticos da profissão. Esta competência é determinante na relação de grupo entre professor-aluno, pois se estabelece o

que é permitido ou não de acordo com as regras sociais e as virtudes que devem permanecer em sala de aula como o respeito, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade etc.

A partir dos discursos dos alunos-professores, verificamos que os mesmos têm certa consciência do seu papel para com os alunos mediante os princípios éticos da sociedade, ou melhor, o comprometimento social de desenvolver nos educandos os valores essenciais para a formação do seu caráter, uma vez que, quando tal professor não possui essa consciência, muitas vezes, a transmissão dos valores ocorre de forma inconsciente, pautada no que eles acreditam ser certo ou errado pelas experiências de mundo. Vejamos os posicionamentos a seguir:

Excerto 37

César: *O professor deve educar os alunos através das matérias, mas se coloca aqui esta sua principal função: a transmissão de valores éticos que irão contribuir para torná-los pessoas melhores.*

Excerto 38

Alice: *O professor deve estar sempre levando para a sala não apenas assuntos específicos, mas sim, algo educativo, impor o respeito entre ele e os alunos, desenvolvendo trabalhos de interação e socialização.*

Excerto 39

Carolina: *Realizar debates e discussões com textos em língua inglesa, que englobem os problemas contemporâneos, buscando junto com os alunos tentar solucioná-los de forma consciente.*

Verificamos que os respondentes concordam que há uma relação direta do professor com os princípios éticos. César afirma que o professor tem a responsabilidade de educar o aluno para a sociedade, enquanto as professoras Alice e Carolina apontam algumas ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de sensibilizar os alunos sobre a prática de tais valores em suas vidas. Podemos dizer que ao propor atividades nesse sentido, o professor age de forma consciente e não automática, compreendendo que ensinar através de debates em situações de aprendizagem pode ser bastante eficaz, já que leva o aluno a refletir e a discernir o que é certo e o que é errado, pautado nos valores éticos sociais.

De outro modo, Suzana faz uma crítica à desvalorização docente e ao individualismo existente na sociedade brasileira. Além disso, ela sugere que deve haver uma união de todos os que fazem a educação para provocar a mudança tão necessária no sistema escolar. Na verdade, a mesma discorre e até corrobora com uma das indagações de Perrenoud (2000, p. 154) sobre os dilemas éticos da profissão: “Em uma sociedade voltada pra o individualismo, como não se sentir um pouco ridículo e, sobretudo, um pouco só no momento de defender grandes princípios?” Vejamos a sua resposta:

Excerto 40

Suzana: *Não pode. O papel social do professor é uma piada. Ele, sozinho não pode fazer nada pela sociedade. Vale lembrar que o que fundamenta a ética de fato é o consumismo desregrado. As pessoas não se importam com o SER ou com o SABER. Só interessa aquilo que se pode TER no menor espaço de tempo possível. O resto é hipocrisia e não dá para o professor competir com isso. **É preciso uma enorme mudança conjunta que inclua governo, país, escola e os próprios alunos.***

Perrenoud (2000, p. 142) aconselha que “é preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade cívica e moral”, e ainda cita que “os valores e o comprometimento pessoais do professor são decisivos” (*op. cit.*, p. 148). Como é sabido, o professor serve de exemplo para os alunos, ao mesmo tempo em que os orienta nas situações que fogem do controle, ou seja, das convenções concebidas pelas regras de conduta.

4.10 Administrar sua própria formação contínua

Na última pergunta (vide apêndice B), interessou-nos saber mais especificamente sobre a formação contínua. Esta questão levou os professores a refletirem sobre seus planos para o futuro profissional da docência. Diante das respostas (vide excertos a seguir), constatamos que dois dos participantes acreditam na importância da formação contínua para que se possa desenvolver um ensino de qualidade, enquanto que outros parecem não estar motivados para tal prática. Vejamos, inicialmente, como se posicionam aqueles que acreditam na formação continuada:

Excerto 41

Carolina: *Sim, pois devemos sempre nos auto-reciclar, buscando melhorias para inserir em sala-de-aula.*

Excerto 42

César: *Claro, estou interessado em uma formação continuada e assim melhorar minha didática, uma vez que apenas a graduação não é suficiente para atender todas as demandas de um profissional qualificado.*

A formação continuada parece ser a solução para acabar com a precariedade da prática docente e, como consequência, propor um ensino de qualidade, uma vez que a *auto-reciclagem*, ou melhor, a auto-reavaliação e atualização é uma forma de repensar o que está sendo feito em sala de aula. Por outro lado, há professores que demonstram insatisfação pela desvalorização do papel do professor na sociedade e devido a isso expressam sua descrença para com a formação continuada, como afirma Suzana:

Excerto 43

Suzana: *A formação continuada serve para o próprio profissional, para ter um salário melhor via mestrado, por exemplo. Mas não faz a menor diferença para a sala de aula (onde a mediocridade já tomou conta), exceto por cursos mais específicos como libras ou aprendizagem de alunos com deficiência mental. E ainda assim, pouco relevantes se considerarmos o nível de “integração” da educação no país. Quanto a mim, não pretendo. Como já disse, não faz diferença para minha prática e digo isso baseado na minha própria experiência: professor não é valorizado, nem por coordenação, nem por pais, nem por governo, nem por alunos. (...) Vale ressaltar que pretendo sair dessa profissão assim que puder, infelizmente eu preciso do salário... Logo, não é relevante para mim essa formação continuada.*

Quanto à Alice, ela menciona uma não pretensão à prática da formação continuada e se justifica alegando não ter interesse em continuar na profissão docente. Vejamos esta confirmação no excerto a seguir:

Excerto 44

Alice: *Eu não pretendo manter uma formação contínua, mas não que eu considere meu conhecimento suficiente, é que eu não pretendo continuar atuando na área.*

Em síntese, podemos ressaltar que os alunos-professores se dividem ao tratar-se da formação, embora, a maioria reconheça a importância da formação continuada. No entanto, diferente das outras assertivas, em particular o posicionamento de Suzana mostra que ela tem um pensamento diferente quanto à relevância dessa prática para professores que lecionam em escolas públicas. Parece que ela não vislumbra novas perspectivas e desconhece a importância desta prática para o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que esta professora compreende a formação continuada apenas como uma forma de adquirir título, visando atingir uma melhor remuneração. Dito de outra forma, para ela, há sempre um interesse particular e não uma pretensão em contribuir ativamente para melhorar a situação da educação. Além disso, Suzana deixa claro em sua resposta a constante falta de valor destinada aos professores e a sua desmotivação como profissional da educação.

Sendo assim, Perrenoud (2000, p. 160) acredita que a formação contínua trata-se de um exercício constante através da prática reflexiva, afirmando ser “uma fonte de aprendizagem e de regulação”. Para este autor, desde o seu surgimento, a formação contínua faz referência às práticas profissionais, embora, ultimamente, o foco esteja se concentrando nas práticas em vigor para, então, a partir delas, fazer mudanças tendo como base a reflexão (*op. cit.*, p. 159). Nesse sentido, entendemos que faz-se necessário que a formação contínua seja administrada, não só para saber escolher um curso, mas para envolver-se no ensino, reconhecer-se em sua prática e estabelecer e negociar seu programa pessoal de formação.

Vejamos, a seguir, o quadro 2, que demonstra de forma concisa as respostas dos alunos-professores:

Quadro 2 – Síntese das falas dos alunos-professores quanto às competências para o ensino

Tópicos (Perguntas)	Respostas dos Alunos-Professores			
	<i>Alice</i>	<i>Carolina</i>	<i>César</i>	<i>Suzana</i>
01. Organização das situações de aprendizagens.	Aulas expositivas, contextualizadas. Trabalhos individual e/ou em grupo	Objetivos. Inúmeras atividades.	Contextualização a partir do conhecimento prévio dos alunos. Aplicação de atividade escrita e oral.	Contextualização do tema e da gramática. Debate entre os alunos.
02. Administração de progressão das aprendizagens dos alunos.	Provas escritas. Avaliação contínua com exercícios.	Progressão regular por séries.	Reativação do conhecimento adquirido nas aulas anteriores.	Mostra pedagógica.
03. Heterogeneidade da turma e os níveis de aprendizagem dos alunos.	Trabalho com vários tipos de abordagens	Realização de inúmeras atividades para atingir os diversos níveis de aprendizagem	Trabalho a partir de noções mais simples para as mais complexas.	Aplicação de atividades que atinjam o nível [sic] médio de aprendizagem.
3.1. Concepção metodológica diferenciada para alunos com dificuldade na aprendizagem.	Dificuldade em aprender por meio de determinada abordagem.	Abordagens dinâmicas para suprir o déficit de aprendizagem dos alunos.	Mudança de para atender um maior campo de diferentes formas de aprendizagens.	Atividades diferentes (suas provas eu tenho que fazer a parte).
04. Estratégias para envolver os alunos na realização de atividades	Textos que envolvem a realidade dos alunos.	Contextualização do conteúdo. Aproximação entre os alunos e a LE.	Estimulo através da curiosidade para manter a aula descontraída.	Uso de exemplos com os alunos. Link entre o assunto dado e o cotidiano discente.
05. Relevância do trabalho em equipe.	O apoio de todos remeterá a um melhor desempenho do aluno.	Trabalho em conjunto com a equipe pedagógica.	Envolvimento de todos: alunos, professores, direção, pais e funcionários.	Melhor visualização dos problemas que a escola enfrenta e as soluções adequadas a sua realidade.
06. Colaboração na administração da escola.	Ausência dessa oportunidade.	Ausência de participação dos conselhos.	Participação das reuniões para discussão sobre o plano pedagógico da escola.	Não abertura da coordenação.
07. Promoção do envolvimento dos pais dos alunos.	Contato único com os pais quando estes vão à escola saber sobre o desempenho dos filhos.	Tentativa de responsabilizar os pais pelo processo de aprendizagem dos filhos.	Tentativa de chamar a atenção dos pais para suas responsabilidades.	Demonstração de desinteresse por parte dos pais sobre o andamento dos filhos na escola e a disciplina de LI.
08. Disponibilidade dos recursos tecnológicos pela escola.	TV, DVD, microsystem, projetor de multimídia, retroprojetor e computador.	TV, DVD, microsystem, projetor de multimídia, computador e internet.	TV e DVD.	TV quebrada e um DVD que só pega disco original.

8.1. Uso dos recursos tecnológicos.	TV, microssistem, DVD, computador, TV, DVD e computador para vídeos.	Projeto de multimídia, internet, DVD, TV e microssistem.	Uso de TV e DVD objetivando trabalhar música.	TV e DVD do professor (facilitador e dinamizador de aulas).
09. Papel social do professor e os princípios éticos.	Atividades educativas. Imposição de respeito dos alunos. Desenvolvimento de trabalhos interativos e sociais	Realização de debates e discussões com textos que englobam problemas contemporâneos.	Transmissão de valores éticos para tornar os alunos pessoas melhores.	Impossibilidade da contribuição social docente. Necessidade de mudança conjunta.
10. (Des)interesse pela formação contínua.	Não interesse de manter uma formação contínua, pois não pretende continuar atuando na área.	Constante auto-reciclagem buscando melhorias.	Interesse na formação continuada para melhorar a didática.	Pouco relevante considerando o nível de “integração” da educação no país. Professor não é valorizado.

Fonte – Produção do próprio autor

Podemos observar alguns pontos que reforçam o que já discutimos anteriormente a respeito das respostas dos participantes de nossa pesquisa.

Ao reportarmos a primeira questão sobre situações de aprendizagem, constatamos que a maioria dos professores considera o contexto, o conhecimento prévio dos alunos ao planejar e por em prática suas atividades em sala de aula, embora cada professor possua sua maneira particular de conduzir o seu fazer pedagógico. O que é algo que ocorre de forma semelhante na segunda pergunta ao considerarmos que as respostas deles divergem umas das outras quando cada um apresenta uma estratégia diferente para manter a progressão das aprendizagens, mas, apesar das limitações, todos conseguem alcançar a meta desejada.

No terceiro questionamento, os professores se dividem em dois grupos com pensamentos distintos, porém, um não menos importante do que o outro, visto que ambas as formas trabalham a questão da heterogeneidade em sala de aula. Neste mesmo item, a pergunta 3.1 (vide quadro, p. 47) é respondida de forma unânime pelos professores, uma vez que todos acreditam que é necessária uma metodologia diferenciada para o ensino de inglês.

Reportando-nos a questão relacionada ao envolvimento dos alunos em sua aprendizagem, os professores têm se esforçado para motivar os alunos, tentando se aproximar da realidade deles e propondo aulas mais dinâmicas. Dessa forma, buscando cooperar para combinar seus objetivos. Em se tratando de cooperação, é algo que pode ser observado na questão seguinte que busca saber a opinião dos professores sobre o trabalho em equipe, onde todos concordam ser importante por motivos diversos como visualizar os problemas, dar apoio ao aluno, etc., o que vem a ser algo bastante lógico.

No que concerne a questão referente à participação dos professores na administração da escola, esta foi a competência menos utilizada por eles, visto que os mesmos não vêem relevância dessa participação para que a escola alcance seus objetivos. Outra competência que não se sobressai entre os professores é a questão de envolver os pais no processo de aprendizagem dos filhos. Percebemos, nas respostas dos professores, que a maioria dos pais não estão preocupados com aprendizagem de seus filhos e, então, será que além de se responsabilizar por motivar os alunos o professor deve se encarregar de incentivar também os pais? Não seria sobrecarregar demais a função docente, uma vez que acreditamos que os pais deveriam ser peças fundamentais para ajudar o professor a educar?

Fazendo referência ao uso das novas tecnologias notamos que se faz uso dos recursos tecnológicos quando as escolas oferecem, todavia, tal uso encontra-se restrito às formas mais básicas como vídeo, música, sem recorrer ao uso de programas mais evoluídos, o que ocorre devido a uma cultura ainda não disseminada nas escolas, desencadeando o uso não aprofundado dos instrumentos tecnológicos.

Quanto à pergunta que discute a importância do papel social do professor diante da ética profissional, a maioria dos professores acredita que é dever do professor ter uma postura ética e desenvolver atividades e discussões em sala de aula que sensibilizem os alunos para esta questão, já que devemos formar cidadãos que possuem caráter e responsabilidade mútua. Outro dever que cabe ao professor diante das competências é o de manter-se informado através da formação continuada. No nosso estudo, verificamos que os professores chegam a concordar com isso, porém, diante da desvalorização da profissão, não se sentem encorajados a contribuir efetivamente para a sua ação didático-pedagógica, quando não resolvem desistir da profissão.

Considerando os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, percebemos ainda que há uma constante *tentativa* na prática desses profissionais. O verbo *tentar* está impregnado nas suas falas, – como podemos ver também nos excertos 7, 9, 10, 13, 17 etc. – o que nos leva a supor que a ação do professor consiste em tentar, quando se torna necessário, buscar a melhor forma de lidar com a realidade da profissão e das turmas. *Tentar* pode significar também que, diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, as tentativas são os meios para atingir o que se espera da prática de ensino, que nem sempre resulta em um efeito positivo, como também, remete a idéia de depender de outros fatores como a colaboração dos outros agentes da educação (pais, alunos, coordenadores, entre outros).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo voltado para a discussão no âmbito educacional sobre a formação docente, buscamos refletir sobre a profissão docente nos dias atuais, mais especificamente sobre o aluno-professor de LI. No intuito de responder alguns questionamentos que surgiram da necessidade de conhecer melhor nosso universo educacional (vide p. 11), propomos analisar o professor em formação inicial no contexto das novas competências que emergem e cada vez mais se tornam necessárias no ofício docente. Nesse sentido, objetivamos verificar quais as práticas de ensino que esses professores dizem usar, suas competências mais frequentes e se é preciso haver uma metodologia diferenciada no ensino de inglês nas escolas públicas, perante as novas competências.

A pesquisa foi realizada com quatro alunos do último semestre do curso de Letras com habilitação em inglês da UEPB que também eram professores de escolas públicas. Neste estudo foram aplicados dois questionários e para fundamentar nosso trabalho, utilizamos as contribuições teóricas de Perrenoud (2000) e outros autores que versam sobre as competências para o ensino e a formação docente como Almeida Filho (2009), Saviani (2005 e 2009), Tanuri (2000) etc. Nosso foco de pesquisa era propiciar uma reflexão dos alunos-professores sobre as novas competências divulgadas e comentadas por Perrenoud (2000). Ainda demos ênfase à questão da formação docente, onde, inicialmente, fizemos um breve resumo do contexto histórico desta formação no Brasil, visando conhecer melhor o processo de desenvolvimento desta profissão e, em seguida, trouxemos algumas discussões acerca do ensino de inglês nas escolas públicas.

No referido estudo, os professores expõem suas opiniões, principalmente, a respeito das novas competências para o ensino e sobre sua situação profissional. Percebemos a maneira como eles se sentem e se vêem frente à responsabilidade de contribuir diretamente para a formação do espírito cidadão e da ação consciente nos seus educandos, mesmo diante das problemáticas que cercam o fazer pedagógico e as questões sociais envolvidas – condições precárias do ensino e a forma como o professor é visto em nosso país.

No que se refere à identificação das competências que estão inseridas no fazer pedagógico dos alunos-professores como um dos objetivos de pesquisa, levando em consideração os apontamentos de Perrenoud (2000), pudemos destacar 06 (seis) dentre elas, indicadas a seguir, obedecendo a uma ordem da maior a menor frequência das mesmas na prática de ensino dos participantes:

- i. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

- ii. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- iii. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- iv. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- v. Administrar a progressão das aprendizagens;
- vi. Trabalhar em equipe.

Nesse sentido, tentamos avaliar tal sequência considerando as evidências presentes nos posicionamentos dos professores, assim como as limitações enfrentadas por eles no uso das competências, relacionando-as aos critérios de tais competências descritos por Perrenoud (2000).

É perceptível na prática dos alunos-professores que é prioridade: (i) a promoção de situações de aprendizagem; (ii) o envolvimento dos alunos através de suas estratégias; (iii) a atitude de sensibilização do alunado para com o comportamento ético; (iv) o uso de estratégias para minimizar a heterogeneidade; (v) a utilização de diferentes alternativas para manter a progressão, apesar da falha no sistema educacional no que se refere à visão longitudinal dos objetivos de ensino e ao reconhecimento da importância do trabalho em equipe que pode levar a uma prática interativa.

Por outro lado, no que concerne às outras competências que não fazem parte com tanta frequência da prática de ensino dos alunos-professores, elas também são citadas seguindo os mesmos critérios de julgamento da sequência das competências, quais sejam:

- vii. Administrar sua própria formação contínua;
- viii. Utilizar novas tecnologias;
- ix. Informar e envolver os pais;
- x. Participar da administração da escola.

Discorrendo sobre esta sequência, a começar pela competência no item vii, a mesma merece estar nesta posição pelo fato de causar divisão na opinião dos participantes da pesquisa, uma vez que a maioria reconhece a sua importância, mas nem todos preferem colocá-la em prática, visto que como verificamos no aporte teórico, ela é a competência que deve coordenar a ação docente e orientar o professor para o exercício das outras competências.

Em relação à utilização das novas tecnologias, verificamos que esta é uma competência que, em menor escala, ainda está inserida no fazer pedagógico dos professores,

mas que deixa a desejar pela indisponibilidade de recursos nas escolas que propicie uma maior exploração das várias possibilidades desses instrumentos de apóio ao professor.

Quanto à participação dos pais na educação dos filhos, há uma insatisfação por parte dos professores, como também, uma comodidade de ambos os lados, o que podemos sugerir que se deve à falta de consciência e aos efeitos de uma sociedade que não tem uma cultura escolar participativa e cooperativa. E, por fim, a participação na administração foi considerada a competência com menos frequência, visto que a maioria afirmou não exercer esta atribuição na atividade escolar.

Em síntese, percebemos que os alunos-professores possuem grande parte das competências em sua ação docente, porém, não conseguem concretizá-las com totalidade na sua prática de ensino, visto que há vários fatores que interferem, como, por exemplo, o sistema educativo com regras preestabelecidas e fechadas à mudança pela forte cultura e crenças escolares, além disso, se medirmos a prática desses professores em relação às competências para o ensino divulgadas por Perrenoud (2000), se confirma a necessidade desses professores buscarem atingir o ideal dessas competências, pois precisam ser melhoradas.

É perceptível que em se tratando do ensino de LE é possível constatar determinadas especificidades: objetivos de ensino diferentes, crenças que interferem na aceitabilidade da língua inglesa por parte dos alunos e também dos pais, carga horária limitada, etc., que fazem com que a prática do professor de inglês possua uma perspectiva de ensino-aprendizagem diferente. É preciso perceber este diferencial para que haja uma educação eficaz, como se pode confirmar através da concordância entre os professores participantes da pesquisa, que é fundamental o uso de uma metodologia diferenciada no ensino de inglês. Ainda sobre a metodologia, tal reconhecimento da necessidade de utilização da mesma nas aulas de inglês pelos professores responde a um dos nossos objetivos de pesquisa. Está claro nos depoimentos que os alunos-professores vêem a importância de se planejar, de acordo com as necessidades do contexto de ensino, e ter uma forma própria de conduzir as atividades que ajude a superar as dificuldades encontradas no ensino de inglês nas escolas públicas.

No que tange aos problemas enfrentados pelos professores da disciplina em questão, é válido citar alguns deles como: (i) a inadequação do trabalho com as quatro habilidades visto o tempo limitado; (ii) a dificuldade de obter recursos didáticos; (iii) a resistência dos alunos em aprender uma LE; (iv) a diferença existente entre a LI e a língua portuguesa; (v) a desmotivação dos alunos; (vi) a falta de conhecimento básico dos alunos, dentre outros, são fatores que contribuem para exigir maneiras específicas de ensinar LE.

Já no que remete à necessidade de manter-se sempre atualizado, o professor precisa de uma formação continuada que lhe dê o suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem, procurando administrar sua própria formação, que é a condição para por em prática as outras competências (vide quadro, p. 47). Ainda, considerando a importância da ação reflexiva, a formação inicial parece ser insuficiente diante do que se espera do ofício do professor moderno se esta não estiver presente no fazer pedagógico. Em relação aos alunos-professores, constatamos que eles possuem a maioria das competências indicadas por Perrenoud (2000), necessitando de um aprimoramento que será possível através da formação continuada.

Concluindo, é requerida certa ressignificação do que é ensinar e aprender atualmente. Dessa forma, entendemos que a formação de professores também se encontra em um momento de mudanças devido às exigências do processo de desenvolvimento educacional. Assim, o desafio que se coloca em nossa frente diariamente é como devemos agir para responder a essas demandas.

Podemos dizer que nesta nova era educacional já se torna necessário manter uma prática de ensino dinâmica que englobe um contexto cooperativo entre todos os que fazem parte da escola, um compromisso com a educação e uma doação maior à nossa vida profissional. Além disso, acreditamos que o professor precisa manter-se atualizado para acompanhar o ritmo da evolução nos vários aspectos sociais, pois, de acordo com Perrenoud (2000), a nova era educacional está aí para cobrar dos professores e alunos certa autonomia para que trabalhem com projetos e pesquisas, através dos quais possam contribuir diretamente no crescimento educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ____ (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3ª Ed., Campinas: Pontes, 2009, P. 11-27.

AKKARI, Abdeljalil; NOGUEIRA, Natania A. S. O ensino público e a formação dos professores no Brasil: na direção de novas reformas curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Edições Uesb, v. 4, n. 5, 2008. Disponível em: http://www.sumarios.org/revista.asp?id_revista=206&idarea=5. Acessado em: 05.06.11.

ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte de formação do Brasil. **Revista Educação & sociedade**, vol. 20, nº 68, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf> Acessado em: 05.08.11

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de hábito e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3ª ed., Campinas: Pontes, 2009, P. 63-81.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Maria Aparecida. Um curso de formação continuada fazendo a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & COELHO, Hilda Simone Henriques. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010, Vol. 5, p. 211-226.

LANDY, Karla Januzzi. Formação de Professores e Competência Profissional: O Papel da Educação Continuada. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & COELHO, Hilda Simone Henriques. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010, Vol. 5, P. 251-261.

MORAIS, Maria Helena Fortes. A formação de professores - Uma nova abordagem do ensino da Língua Inglesa no ensino secundário em Cabo Verde. **Biblioteca Digital da UniPiaget**. Nov., 2005. Disponível em: <<http://bdigital.cv.unipiaget.org:8080/jspui/bitstream/123456789/66/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>>. Acessado em 15.04.11.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. (Traduzido em português de Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner. Invitation au Voyage. Paris: ESF, 1999).

SANTOS, André Luiz Pereira dos. **A realidade do ensino da língua inglesa nas escolas de ensino médio com base nos novos PCNs**: Uma visão crítica comparativa. 2001. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/realidade.pdf>> Acesso em 27 de março de 2011.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. nº 02, vol. 30, 2005, p. 11-26. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735/2139>> Acessado em: 07.06.11.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, nº 40, 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acessado em: 16.07.11.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ ago., 2000, p. 61-88. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf> Acessado em: 03.09.11.

APÊNDICE A – Questionário sócio-cultural

01. Sexo: () M () F

02. Qual a sua idade?

() Até 20 anos

() 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 ou mais

03. Onde cursou o ensino fundamental?

() Escola pública

() Escola Particular

() maior parte em Escola Pública

() maior parte em escola particular

() Outro: _____

04. Onde cursou o ensino médio?

() Escola pública

() Escola Particular

() maior parte em Escola Pública

() maior parte em escola particular

() Outro: _____

05. Você já fez algum curso de inglês em escolas de idioma? Por quê?

06. Com relação ao seu conhecimento em língua inglesa, em qual das situações você se enquadra melhor?

() Domina a língua inglesa

() Tem fluência na língua inglesa

() Tem maior domínio gramatical

() Outro: _____

07. Por que você escolheu ser professor de inglês?

08. Você gosta de ensinar inglês? Comente.

09. Há quanto tempo você ensina inglês?

10. Em quantas escolas você ensina no momento?

11. Você leciona em escola:

() Pública

() Particular

() Pública e particular

() Escola de idioma

() Outro: _____

12. Em quantas turmas você leciona?

13. Qual a quantidade de alunos por turma?

14. Quais séries que você ensina?

15. Você considera que ensinar a língua inglesa seja diferente de ensinar outras disciplinas? Por quê? Qual seria essa diferença?

16. Quais limitações você encontra no ensino de Inglês?

17. Você tem outra ocupação além de professor? Qual?

18. Você já fez outro curso superior? Qual?

APÊNDICE B – Questionário – Competências para o ensino

Questionário

Tema: Professor de Inglês em Formação Inicial frente às Novas Competências de Ensino.

Objetivos:

1. Verificar as práticas de ensino do professor de inglês com formação inicial.
2. Identificar quais as competências de ensino mais frequentes na sala de aula do professor de inglês com formação inicial.
3. Verificar se é necessária uma metodologia diferenciada para o exercício das novas competências de ensino.

Grupo-alvo: Professores de inglês em formação inicial.

Competências para Ensinar

01. Como você organiza as situações de aprendizagem na sua prática de ensino?

02. Como ocorre a administração de progressão das aprendizagens dos alunos na escola em que você leciona?

03. Como você lida com a heterogeneidade da turma quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos?

3.1 - Você considera que deve haver uma metodologia diferenciada para atender, principalmente, os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem? Explique.

04. Quais estratégias você utiliza para envolver os alunos na realização de atividades e situações de aprendizagens em sala de aula?

05. Em sua opinião, o trabalho em equipe⁵ tem relevância para o professor no cumprimento de seu ofício junto à escola? Comente.

06. Você colabora com a administração da escola a qual leciona? Se sim, como? Se não, por que não participa?

07. O que você tem feito para envolver os pais dos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem?

08. A escola onde você leciona disponibiliza recursos tecnológicos? Quais?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Microsistem | <input type="checkbox"/> Retroprojeter |
| <input type="checkbox"/> Projetor de multimídia | <input type="checkbox"/> Computador |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

8.1 – Você faz uso de alguns desses recursos tecnológicos citados na questão anterior? Quais? E por quê?

09. Diante do papel social do professor, como esse profissional poderia agir de acordo com os princípios éticos da sociedade?

10. Você pretende manter uma formação contínua em sua área de conhecimento ou considera sua prática de ensino e conhecimento suficiente para conduzi-lo adiante em seu fazer pedagógico? Justifique.

⁵ Entenda-se por equipe: professores, coordenação da escola, supervisores, psicólogos, pais, etc.

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO: Competências para o ensino

ALICE

Questionário

Tema: Professor de Inglês em Formação Inicial frente às Novas Competências de Ensino.

Objetivos:

1. Verificar as práticas de ensino do professor de inglês com formação inicial.
2. Identificar quais as competências de ensino mais frequentes na sala de aula do professor de inglês com formação inicial.
3. Verificar se é necessária uma metodologia diferenciada para o exercício das novas competências de ensino.

Grupo-alvo: Professores de inglês em formação inicial.

PARTE I

Competências para Ensinar

01. Como você organiza as situações de aprendizagens na sua prática de ensino?

Além das aulas expositivas, eu incluo conteúdos utilizando textos e vídeos e peço que os alunos desenvolvam algum tipo de trabalho individual ou em grupo sobre o tema estudado.

02. Como ocorre a administração de progressão das aprendizagens dos alunos na escola em que você leciona?

Não utilizo apenas provas escritas, essa administração também é feita através de uma avaliação contínua: participação do aluno nas aulas, se faz os exercícios, etc.

03. Como você lida com a heterogeneidade da turma quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos?

Eu tento trabalhar com vários tipos de abordagens para que todas as necessidades sejam atendidas.

3.1 - Você considera que deve haver uma metodologia diferenciada para atender, principalmente, os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem? Explique.

Sim, pois muitas vezes os alunos têm uma certa dificuldade em aprender por meio de determinada abordagem, podendo ser prejudicado.

04. Quais estratégias você utiliza para envolver os alunos na realização de atividades e situações de aprendizagens em sala de aula?

Primeiro tento sempre trazer textos que envolvam a realidade dos alunos, temas atuais, sendo assim, eu contextualizo com a gramática e eles participam mais por já ter um conhecimento prévio do tema.

05. Em sua opinião, o trabalho em equipe¹ tem relevância para o professor no cumprimento de seu ofício junto à escola? Comente.

Sim, pois muitas vezes os alunos não participam da aula não porque não querem e não sabem do assunto, mas por fatores externos como problemas em casa, e todos dando apoio o aluno tem o melhor desempenho.

1. Entenda-se por equipe: professores, coordenação da escola, supervisores, psicólogos, pais, etc.

06. Você colabora com a administração da escola a qual leciona? Se sim, como? Se não, por que não participa?

Sim, porque não nos é oferecida uma oportunidade.

07. O que você tem feito para envolver os pais dos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem?

A única ligação que tenho com os pais é quando eles vão na escola saber como anda o desempenho dos alunos.

08. A escola onde você leciona disponibiliza recursos tecnológicos? Quais?

- TV DVD
 Microsistem Retroprojektor
 Projetor de multimídia Computador
 Internet Outros: _____

8.1 – Você faz uso de alguns desses recursos tecnológicos citados na questão anterior? Quais? E por quê?

Sim, TV, microsistem, DVD, computador. Eu uso geralmente o microsistem para as aulas de listening e a TV, DVD e computador para passar vídeos e trabalhar a questão audiovisual com os alunos.

09. Diante do papel social do professor, como esse profissional poderia agir de acordo com os princípios éticos da sociedade?

O professor deve estar sempre levando para a sala não apenas assuntos específicos, mas sim, algo educativo, impar os suspeitos entre eles e os alunos, demonstrando trabalhos de interação e socialização.

10. Você pretende manter uma formação contínua em sua área de conhecimento ou considera sua prática de ensino e conhecimento suficiente para conduzi-lo adiante em seu fazer pedagógico? Justifique.

Eu não pretendo manter uma formação contínua, mas não que eu considere meu conhecimento suficiente, e que eu não pretendo continuar atuando nessa área.

CAROLINA

Questionário

Tema: Professor de Inglês em Formação Inicial frente às Novas Competências de Ensino.

Objetivos:

1. Verificar as práticas de ensino do professor de inglês com formação inicial.
2. Identificar quais as competências de ensino mais frequentes na sala de aula do professor de inglês com formação inicial.
3. Verificar se é necessária uma metodologia diferenciada para o exercício das novas competências de ensino.

Grupo-alvo: Professores de inglês em formação inicial.

PARTE I

Competências para Ensinar

01. Como você organiza as situações de aprendizagens na sua prática de ensino?

À partir do meu plano de aula e seus respectivos objetivos, realizo inúmeras atividades, desde de traduções e pesquisas, buscando atender as diversas necessidades de turmas heterogêneas.

02. Como ocorre a administração de progressão das aprendizagens dos alunos na escola em que você leciona?

Progressões regular por séries

03. Como você lida com a heterogeneidade da turma quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos?

Tento realizar inúmeras atividades que atinjam os diversos níveis de aprendizagem nos quais meus alunos estão inseridos.

3.1- Você considera que deve haver uma metodologia diferenciada para atender, principalmente, os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem? Explique.

Sim um atendimento especializado, que contenha abordagens mais dinâmicas para suprir o déficit de aprendizagem desses alunos.

04. Quais estratégias você utiliza para envolver os alunos na realização de atividades e situações de aprendizagens em sala de aula?

Tento contextualizar e por em prática os conteúdos dados, realizando uma aproximação entre os alunos e a língua estrangeira.

05. Em sua opinião, o trabalho em equipe¹ tem relevância para o professor no cumprimento de seu ofício junto à escola? Comente.

Sim, O papel do professor para ser efetivamente eficaz, deve transpor as paredes da sala-de-aula, buscando trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica (atuando em conselhos, reuniões pedagógicas, e projetos junto à comunidade escolar).

1. Entenda-se por equipe: professores, coordenação da escola, supervisores, psicólogos, pais, etc.

06. Você colabora com a administração da escola a qual leciona? Se sim, como? Se não, por que não participa?

Não, pois não participo dos respectivos
Conselhos escolares, da escola que leciono

07. O que você tem feito para envolver os pais dos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem?

Em reuniões de pais e mestres, tento responder
colaboração também pelo processo de aprendizagem
de seus filhos

08. A escola onde você leciona disponibiliza recursos tecnológicos? Quais?

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> TV | <input checked="" type="checkbox"/> DVD |
| <input checked="" type="checkbox"/> Microsistem | <input type="checkbox"/> Retroprojeter |
| <input checked="" type="checkbox"/> Projetor de multimídia | <input checked="" type="checkbox"/> Computador |
| <input checked="" type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

8.1 – Você faz uso de alguns desses recursos tecnológicos citados na questão anterior? Quais? E por quê?

O projetor de multimídia, internet, DVD,
TV e microsistem, pois possibilitam
que as aulas sejam mais dinâmicas
e menos tradicionais.

09. Diante do papel social do professor, como esse profissional poderia agir de acordo com os princípios éticos da sociedade?

Realizar debates e discussões com
textos em língua inglesa, que englobem
os problemas contemporâneos, buscando junto com
os alunos ~~para~~ tentamos solucionar de forma consciente

10. Você pretende manter uma formação contínua em sua área de conhecimento ou considera sua prática de ensino e conhecimento suficiente para conduzi-lo adiante em seu fazer pedagógico? Justifique.

Sim, pois desejo sempre nos auto-reciclar,
buscando melhores para inserir em
sala-de-aula.

CÉSAR

Respostas do Questionário -

→ Competências para Ensinar

01- Eu geralmente contextualizo minhas atividades partindo do conhecimento prévio dos alunos. Assim, a aula terá maior significância para os alunos na exposição do tema. Depois aplico uma atividade escrita sobre o tema e por fim peço para eles exporem oralmente o que eles entenderam sobre a temática abordada.

02- Uma vez estimulada a zona real dos alunos, eu costumo manter o ímpet latente durante o plano pedagógico, ou seja, eu tento reativar o conhecimento adquirido nas aulas anteriores.

03- Por existir essa heterogeneidade na turma, eu parto das noções mais simples para as mais complexas.

3.1 - Sim, é importante o professor mudar sua metodologia para tentar atender um maior campo de diferentes formas de aprendizagem. O modelo tradicional não faz atingir o efeito desejado nos modelos atuais, a exemplo, o comunicative approach que traz bons resultados numa turma heterogenea.

04- Tento estimulá-los através da curiosidade sobre as informações novas que ~~eles~~ entram em contato na aula. Além disso, manter a aula descontraída sem uma carga maior de cobranças formais sobre o assunto. Para tanto eu uso os drills ou atividades que não tomam muito tempo.

05- Sim, o processo de aprendizagem depende de vários fatores que não a atribuição dos agentes educadores que fazem a escola, então todos devem estar envolvidos: alunos, professores, direção, pais e funcionários.

06- Sim, estou presente na maior parte dos acontecimentos da escola, promovidos pela escola em sua administração. Participo das reuniões para discussão sobre o plano pedagógico da escola.

07- Nos plantões pedagógicos, onde damos atendimento aos pais, tento ~~mostrar~~ chamar a atenção deles para a responsabilidade deles para com seus filhos, salientando que o papel do professor é mínimo no que se refere a toda vida educativa do aluno. O Professor apenas traça um plano pedagógico, mas quem encaminha ^o por todas as etapas são os pais.

08- Sim. TV e DVD.

8.1 - Sim, utilizo TV e DVD. Geralmente para trabalhar clips de música. Dessa forma, os alunos têm uma ideia mais rica sobre o tema da música.

09- O professor deve educar os alunos através das matérias e se coloca aqui esta sua principal função; a transmissão de valores éticos que irão contribuir para ~~formá-~~las pessoas melhores.

10- Claro, estou interessado em uma formação continuada e assim melhorar minha didática, uma vez que apenas a graduação não é suficiente para atender todas as demandas de um profissional qualificado.

SUZANA

Respostas dos questionários – TCC

Parte I

1. Mediante um planejamento prévio e o mais controlado possível, inclusive cronologicamente. Em geral, esse planejamento se inicia com a contextualização do tema mediante apresentação de vídeo, música ou de debate entre os alunos, passa pela gramática, depois pelo contexto textual propriamente dito, e enfim pela atividade de fixação oral/escrita.

2. Os alunos são orientados a mostrar suas atividades em uma mostra pedagógica que é planejada desde o início do ano. Todos os professores devem relacionar suas matérias com um tema comum a todos e as atividades dos alunos são feitas com esse propósito. Isso amplia a perspectiva dos alunos em relação à aprendizagem e não apenas a decorar pra tirar sete ou mais.

3. Minhas turmas não são grandes então é possível para eu dar assistência individual a todos na medida do possível. Então eu lido bem com isso. Mas por via das dúvidas procuro sempre atividades que atinjam o nível médio de aprendizagem da turma.

3.1. Com certeza. Tenho um aluno disléxico. A sua dificuldade é gritante. Notei que ele não segue o ritmo dos colegas. Suas atividades são diferentes, pois ele não consegue acompanhar o livro, mesmo as suas provas eu tenho que fazer a parte. Durante as aulas sempre que dar tiro alguns minutos para explicar para ele de um jeito que ele entenda.

4. Eu uso exemplos com os próprios alunos e tento sempre fazer um link entre o assunto dado e o cotidiano deles.

5. Sim. Teoricamente falando, esse trabalho em equipe permite visualizar melhor os problemas que a escola enfrenta e as soluções adequadas a sua realidade.

6. Não. A coordenação da escola não é aberta a isso.

7. Converso com eles nas reuniões (quando eles comparecem) ou quando são exigidos para a entrada do aluno na sala de aula. Fora isso, não dá pra fazer muita coisa, a maioria não demonstra interesse pelo andamento dos filhos na escola e menos ainda, para a matéria de língua inglesa.

8. Tem uma TV quebrada e um DVD que só pega disco original.

8.1. Sim. TV e DVD, mas não os da escola eu tenho que levar os meus quando dá, pois os da escola não funcionam. Esses equipamentos facilitam e dinamizam a aula.

9. Não pode. O papel social do professor é uma piada. Ele, sozinho não pode fazer nada pela sociedade. Vale lembrar que o que fundamenta a ética de fato é o consumismo desregrado. As pessoas não se importam com o SER ou com o SABER. Só interessa aquilo que se pode TER no menor espaço de tempo possível. O resto é hipocrisia e Não

dá para o professor competir com isso. É preciso uma enorme mudança conjunta que inclua governo, país, escola e os próprios alunos.

10. A formação continuada serve para o próprio profissional, para ter um salário melhor via mestrado, por exemplo. Mas não faz a menor diferença para a sala de aula (onde a mediocridade já tomou conta), exceto por cursos mais específicos como libras ou aprendizagem de alunos com deficiência mental. E ainda assim, pouco relevantes se considerarmos o nível de “integração” da educação no país. Quanto a mim, não pretendo. Como já disse, não faz diferença para minha prática **(e digo isso baseado na minha própria experiência: professor não é valorizado, nem por coordenação, nem por país, nem por governo, nem por alunos. Já ouvi aquele ditado: “Se conselho fosse bom não se dava, se vendia”?)** Pois é bem parecido, se ser professor fosse bom o governo não precisaria estar fazendo campanha na TV com pessoas lindas, simpáticas e sem olheiras dizendo: “Seja um professor!” Vou aproveitar e ser bem hiperbólica: lembra quando hittler fazia propaganda na TV dos campos de concentração, dizendo que era um lugar maravilhoso de se viver...!). Vale ressaltar que pretendo sair dessa profissão assim que puder, infelizmente eu preciso do salário, não posso fazer como aquele cara do filme “A procura da felicidade” (um ótimo filme, por sinal). Logo não é relevante para mim essa formação continuada.

ANEXO 1

Quadro 1 - Dez Novas Competências para Ensinar

As dez competências	Competências Específicas
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas que envolvem os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma e fornecer apoio integrado para trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto em equipe. • Dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição • Administrar e coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência fora e dentro da escola, lutando contra os preconceitos e as discriminações e participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, bem como, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas e estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), como também, acolher a formação dos colegas e participar dela • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

Fonte: Adaptado de Philippe Perrenoud (2000, p. 7-9)