

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIDCLAY FERREIRA MAIA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO
SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

TERESINA

2010

SIDCLAY FERREIRA MAIA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO
SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes

TERESINA

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M217p Maia, Sidclay Ferreira.
A Prática pedagógica do professor de língua inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes [manuscrito] / Sidclay Ferreira Maia. – 2010.
138 f.

Impresso por computador (printout).
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2010.
“Orientadora: Profª. Drª. Bárbara Maria Macêdo Mendes”.

1. Prática Pedagógica. 2. Saberes Docentes. 3. Ensino Superior. 4. Professores de Língua Inglesa. I. Título.

CDD 370.71

SIDCLAY FERREIRA MAIA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme avaliação da Comissão constituída pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Bárbara Maria Macêdo Mendes
Orientadora – UFPI

Profª Drª Marly Gondim Cavalcanti Souza
Examinadora Externa - UESPI

Profª Drª Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Interna - UFPI

Profª Drª Carmen Lucia de Oliveira Cabral
Suplente - UFPI

Teresina, 30 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho a meus pais, Maia e Espírito Santo, meus irmãos, Sinclair e Sayonnara e minha noiva Jackelline, pelo afeto, carinho, apoio e compreensão em todos os momentos de minha vida profissional e acadêmica, principalmente nos momentos em que fraquejei e neles encontrei força para prosseguir.

E à minha orientadora, Professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes pelos muitos ensinamentos dados ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como uma dissertação de mestrado não é algo simples. Uma constância de muito trabalho e esforço nos é exigida. Não é algo que se possa fazer sozinho. A orientação é fundamental, e tão importante quanto a boa relação orientador/orientando é a ajuda, apoio e compreensão das pessoas que nos cercam. Por essa razão, gostaria de prestar toda a minha gratidão a pessoas, que, de maneira direta ou indireta, tornaram possível essa conquista tão importante para mim, que, merecidamente, não é só minha: ela é também de todos vocês. Muito obrigado!

Assim, agradeço em primeiro lugar a Deus, por todas as bênçãos que pôs em minha vida. Nele, tenho muito mais a agradecer que a pedir.

À minha família, minha mãe Espírito Santo, meu pai Maia, meu irmão Sinclair e minha irmã Sayonnara, por sempre acreditarem em mim. E por serem meu porto seguro. Minha fonte de amor maior.

À minha noiva Jackelline Ost, minha fonte de inspiração e, principalmente, de motivação. Sempre dando-me forças para prosseguir e entendendo as ausências.

A meus avós, Rita Ferreira e Francisco Ferreira (in memorian) e todos os meus tios, tias, primos e primas pelo grande âmago familiar que me dispuseram.

À mais que orientadora, amiga, e quando precisava, *mãezona*, professora Bárbara Maria Macedo Mendes, pela ajuda infinita. Por me guiar nessa longa caminhada e “puxar as orelhas” quando preciso. Pelos ensinamentos para o trabalho, e principalmente, para a vida.

À professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela ajuda com a revisão ortográfica, com as contribuições na banca de qualificação do trabalho e pelos momentos de crescimento em sala de aula e nos corredores do CCE.

À professora Marly Gondim Cavalcanti Souza, por prontamente aceitar participar da banca examinadora e pelas críticas, sugestões e encaminhamentos auferidos ao nosso trabalho de dissertação.

À professora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pelas contribuições quando da qualificação do trabalho.

Aos quatro professores interlocutores da pesquisa, sem os quais esse trabalho não teria sido possível. Não os vejo apenas como produtores de dados para

análise, mas seres humanos importantíssimos para a formação de futuros professores de Língua Inglesa.

Aos professores do Mestrado em Educação, em especial à professora Antonia Edna Brito, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Maria do Amparo Borges Ferro, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pelo convívio de crescimento intelectual.

Aos colegas da 16ª turma, a melhor turma que o mestrado em educação da UFPI já viu, pelos muitos momentos de alegrias e de angústias compartilhados. Dentre esses, em especial agradeço aos mais que colegas, amigos: Luiz Bonfim, Valdirene (Val), Robert Mauricio, Socorro Soares, Ioneide, Daniele, Paula Janaína, Marilda, Aldina, Antonina (Nina), Fátima, Tina, Carmen, Cleidivan, Gilberto e Fabrícia, por despertarem em mim um sentimento de profundo respeito e admiração.

À Suely Bona, e Fernanda, pontos de referência no mestrado, pela presteza e boa vontade em me atender, sempre.

À Universidade Federal do Piauí e ao Programa de Mestrado em Educação, PPGEd, pela oportunidade de cursar o mestrado.

À mentora e amiga do peito Renata Cunha e meu amigo Cleto, pela eterna disponibilidade em ajudar e me motivar nos estudos e na vida, inclusive quando do ingresso, do percurso e, com certeza, após o mestrado.

Ao colega e amigo Francisco (Xico) pelas “orientações” em alguns momentos de dúvida – algo frequente em um mestrado, pelo afeto mútuo.

Aos amigos de outras turmas do mestrado: Renata, Neuton, Dutra, Mary Grace, José Carlos (Garotinho), Jurandir, com quem também muito aprendi.

À Natividade, Cleres e Arlene, da cidade de São Bernardo-MA, por me acolherem como um filho e pela ajuda no momento em que mais precisei me afastar do trabalho para dar início ao mestrado em outra cidade. Fase difícilíssima de minha vida. Sem sua ajuda, não teria conseguido.

A Marcos, Elis e Eldo, pelo apoio e pela ajuda importantíssima quando da necessidade em me transferir para Teresina.

Ao diretor do Colégio Agrícola de Floriano, professor Gilmar Duarte, ao coordenador de ensino do CAF, professor Everardo Luz, ao coordenador do Ensino Médio, professor Ricardo Castro, pela ajuda e compreensão a mim prestadas, mesmo em fase de estágio probatório na UFPI.

Aos colegas de Colégio Agrícola de Floriano/UFPI, Mairton Celestino, Everardo, Ricardinho, Ribamar, Ivan Max, Felipe Tupinambá, por proporcionarem um ambiente amigável de trabalho e crescimento mútuo.

Ao Pacheco e à Valdirene (Val), pelo apoio constante e amizade sincera. Com ele, tive a noção de como é ter um irmão mais velho. Ela, sempre preocupada comigo e fazendo-me crer no meu potencial, o que nem sempre conseguia sozinho.

A todos os meus alunos do Colégio Agrícola de Floriano/UFPI e a todos os meus ex-alunos em Parnaíba, Teresina, São Bernardo (MA), Esperantina, Floriano, pelo aprendizado e enriquecimento profissional.

Aos amigos verdadeiros Luiz, Diniz e Dante, com quem divido moradia em Floriano. Neles encontro harmonia para enfrentar o trabalho diário e as cansativas viagens semanais para a cidade de Floriano, onde trabalhamos atualmente.

Aos amigos de Parnaíba: Pedro Pinto, Carol Porto, Ricardo Mapurunga, Arquimedes, Antonio Carlos, Geovane, Kiko, pela amizade verdadeira e por depositarem em mim votos de confiança e apreço.

Ao Henzo, meu quase filho, por trazer à tona um sentimento ainda escondido em mim. À Maria Rita, Ila Beatriz e Érika, afilhadas, pela emoção de voltar a ser criança e de ficar mais próximo ainda de amigos verdadeiros.

À minha quase sogra, Dona Noemia, pela força e pelas palavras de sabedoria no enfrentamento da vida laboral e afetiva.

Aos meus colegas, amigos de graduação e especialização em Língua Inglesa, em especial à Luciana Aquino e à Minervina Menezes, por proporcionarem momentos de engrandecimento profissional e pelo carinho recíproco.

À Simone e ao Fabiano, pelos momentos de descontração e incentivo.

Ao Orlando, Auricélia, Ulisses, Angela, Darlan e Marcio Magalhães pelos momentos de fraternidade e pela amizade que, mesmo distante, não diminui.

E a todos aqueles que, de uma maneira ou outra, se importam comigo, com meu trabalho, meus estudos, com minha vida. A todos aqueles que ao menos uma vez passaram por mim e perguntaram: “e aí, quando é a defesa?”.

A todos, do fundo do coração, deixo o meu sincero **MUITO OBRIGADO!**

Thanks a lot!

RESUMO

Estudos e reflexões na atualidade, acerca da prática pedagógica do professor têm buscado de forma constante situá-la como atividade docente de natureza complexa e pluridimensional, revelando-a como prática social permeada de diferentes ações e interações. Neste caso, colocamos em realce o professor de Língua Inglesa e a própria Língua inglesa que, nos cursos de formação inicial, tem conquistado um espaço e um status cada vez mais ampliados e ressignificados socialmente. Considerando, pois, a natureza complexa da prática de ensinar no Ensino Superior, que exige entre outras demandas um aporte de saberes docentes que possa assegurar a mediação do ensino e da aprendizagem com segurança e eficiência, registramos que o objeto de estudo da presente investigação é a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior. A perspectiva é de discutir o ensino dessa língua na interface com os saberes docentes peculiares ao ofício do professor que atua nessa vertente curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, que tem se apresentado em estudos científicos dessa natureza como uma via que oportuniza ao sujeito da investigação exercitar a reflexão e a revisitação de saberes relativos à prática pedagógica na docência superior. Os dados foram produzidos tendo como colaboradores 04 professores de inglês do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí. Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades da formação, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas dos professores de inglês do Ensino Superior, baseados em vários autores. No âmbito da formação de professores, da prática pedagógica e dos saberes docentes utilizamos estudos de Nóvoa (2002), Schön (2000), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (2002), Perrenoud (2001), Brito (2006), dentre outros. Quanto ao aspecto metodológico, encontramos em Severino (2007), Clandinin e Conelli (2000), Souza (2000), e outros, os aportes necessários para a efetivação do trabalho. No que concerne especificamente à Língua Inglesa e ao professor de LI e suas peculiaridades, contribuíram para o estudo autores como Leffa (1999; 2001), Paiva (1998), Almeida Filho (1999; 2003), e outros. A produção de dados efetivou-se através da utilização de questionários e de entrevistas narrativas como instrumentos de produção dos dados narrativos. A leitura e releitura das narrativas viabilizou a organização dos dados em três eixos temáticos: Ser Professor de Língua Inglesa no Ensino Superior e sua Prática Pedagógica; Saberes Mobilizados na Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa no Ensino Superior; Ressignificando a Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa do Ensino Superior. A análise dos dados desenvolveu-se tendo como suporte a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) e Franco (2008). Constatamos, a partir do estudo, que o ato de tornar-se professor é um processo contínuo de crescimento profissional que se inicia, por vezes, antes da graduação e que a docência superior é um processo dinâmico que articula vários saberes, uma vez que o cotidiano da sala de aula é um lugar marcado por situações diversas e às vezes, inusitadas. Os dados revelaram ainda, que a formação continuada é uma necessidade na educação superior, que essa formação acontece no exercício da prática cotidiana e que os professores vêm como fator decisivo os saberes da experiência refletidos nas relações que vivenciam com seus alunos e a relevância que esse fenômeno gera em sua prática pedagógica.

Palavras Chave: Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Ensino Superior. Professores de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Current studies and reflections on pedagogical practice have sought to situate it as a teaching activity of a complex and multidimensional nature, revealing it as a social practice with different actions and interactions. In this case, we put emphasis on the English professor and the English language, which has reached, in initial training courses, a space and a status increasingly expanded and socially reinterpreted. Whereas, therefore, the complex nature of teaching practice in Higher Education, which also requires an amount of teacher's knowledge which can ensure a safe and efficient mediation of learning and teaching, we mention that this research study object is the pedagogical practice of the English Language professor in Higher Education, in view of the interface with teaching knowledge peculiar to the teacher profession who acts in this part of the curriculum. This is a qualitative research in a narrative format, which has been shown in scientific studies such as a way that give opportunity to exercise reflection and knowledge revalidation on teaching practices. The data were produced with 04 professors from English Degree Course at Federal University of Piauí state. To better understand the phenomenon studied, we undertook a literature review on teacher training, teachers knowledge and English professors pedagogical practices for Higher Education, based on various authors. As part of teacher training, pedagogical practice and teacher knowledge we used studies from Nóvoa (2002), Schön (2000), Pimenta and Anastasiou (2005), Pimenta (2002), Perrenoud (2001), Brito (2006), among others. For the methodological aspect we found in Severino (2007), Conelli and Clandinin (2000), Souza (2000), and others, the contributions required for the work making. With regard specifically to the English language and teacher and its peculiarities, contributed to the study authors as Leffa (1999, 2001), Paiva (1998), Almeida Filho (1999, 2003), and others. The data production was accomplished through the use of questionnaires and narrative interviews as instruments of production of narrative data. Reading and rereading the narratives made possible the data organization on three themes: Being a Professor of English Language in Higher Education and its Teaching Practice; Mobilized Knowledge in Pedagogical Practice of English Language Professor in Higher Education and, to reframe the English Language Teacher's Pedagogical Practice in Higher Education. The data analysis was developed with the technical support of Content Analysis according to Bardin (1977) and Franco (2008). We note from the study that the act of becoming a teacher is a continuous process of professional growth that begins, sometimes, before graduation and that higher teaching is a dynamic process which articulates many knowledge, since the everyday classroom is a place marked by different and, sometimes, unusual situations. The data also revealed that continued education is a necessity in higher education, such training happens in the course of daily practice and that professors see as the decisive factor the knowledge of experience reflected in the relationships they experience with their students and the relevance that this phenomenon generates in their pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical Practice. Teachers' knowledge. Higher Education. English Language Professors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	24
1.1 A pesquisa qualitativa narrativa: elementos teórico-metodológicos	26
1.2 O contexto da pesquisa	31
1.3 Os sujeitos da pesquisa	35
1.3.1 Os professores interlocutores da pesquisa	37
1.4 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados	39
1.4.1 A utilização do questionário	39
1.4.2 A utilização da entrevista narrativa	41
1.5 Procedimentos de análise dos dados	43
CAPÍTULO II – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: formação do professor e configurações da prática pedagógica	48
2.1 Ensino superior: configurações contemporâneas	48
2.2 O ser professor do Ensino Superior	53
2.3 A formação do professor universitário na sociedade contemporânea .	56
2.4 A prática pedagógica do professor universitário: o saber, o saber fazer e o saber ser	60
2.5 O professor universitário e suas necessidades formativas	63
CAPÍTULO III – DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR	70
3.1 O ser professor de Língua Inglesa no Ensino Superior e sua Prática Pedagógica	71
3.1.1 Como se tornou professor: encontro com a profissão	72
3.1.2 Percurso profissional: caminhada rumo ao Ensino Superior	76
3.1.3 Desafios da prática pedagógica	82
3.1.4 Peculiaridades do ser professor de inglês no Ensino Superior	87
3.2 Saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de inglês no Ensino Superior	90
3.2.1 Saberes pré-profissionais	90
3.2.2 Saberes acadêmico-pedagógicos da formação inicial	93

3.2.3	Saberes da experiência do ser professor	97
3.3	Ressignificando a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior	102
3.3.1	Investimentos na formação continuada	102
3.3.2	Formas de reconstrução dos saberes e fazeres do ser professor	106
3.3.3	Saberes consolidados na prática pedagógica	110
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR: encaminhamentos conclusivos		115
REFERÊNCIAS		119
APÊNDICES		129
ANEXOS		136

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

[...] o professor de Língua Estrangeira, quando ensina uma língua a um aluno toca o ser humano na sua essência, [...] pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir.

Vilson J. Leffa (2001)

O aprendizado de uma segunda língua em uma sociedade em constante crescimento e transformações contínuas, como a que vivemos no final da primeira década do século XXI, é deveras importante devido a muitos fatores, tais como o advento da globalização, o aumento na velocidade da informação e as novas tecnologias de comunicação, o que gera maior necessidade de interação entre os povos. Esse movimento da sociedade resulta, no mundo todo, em aumento da procura pela educação, pelo estudo, por se estudar e apreender uma Língua Estrangeira (LE). A Língua Inglesa (LI), notadamente, ocupa um lugar de destaque como língua estrangeira mais procurada por ser a língua internacionalmente mais falada nas áreas da tecnologia, comunicação, educação, turismo, estudos científicos (PAIVA, 2006). Na sociedade contemporânea, de cada três pessoas que falam inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos, ou seja, pessoas que nasceram em países que não têm o inglês como língua oficial, mas que querem aprender e apreendê-la inclusive como forma de acompanhar as potencialidades e exigências do mundo globalizado.

Desse modo, a LI vem ganhando cada vez mais espaço e importância junto à sociedade, haja vista estar no centro e no cerne dos eventos e mudanças que envolvem a comunicação em língua estrangeira. Confirmando esse entendimento, a literatura reforça que a Língua Inglesa “[...] é o idioma mais usado internacionalmente na medicina, nas ciências, na política, nas

comunicações, lazer, esportes, viagens, na indústria do entretenimento e na educação; o que reafirma seu status de língua franca” (PAIVA, 2006. p. 12).

No Brasil, a Língua Inglesa é ensinada como Língua Estrangeira (LE), conforme prevê a Lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, na Educação Básica e também em cursos livres de idiomas. (LEFFA, 2002). Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1997), afora a exigência da *competência gramatical*, é requerido do estudante, seja de graduação, seja de nível médio, o domínio das competências: *sociolinguística*, *discursiva* e *competência estratégica*. A propósito, Hanna (2001, p. 38), explica em que consiste cada uma dessas competências:

Competência gramatical implica no domínio do código lingüístico da língua alvo habilitando o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas da língua alvo e manipulá-las para formar palavras e períodos. **Competência sociolinguística** está relacionada ao conhecimento das regras socioculturais que norteiam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do uso da língua às diversas situações. **Competência discursiva** diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor. **Competência estratégica** é o conjunto de estratégias de enfrentamento que devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Os PCN (BRASIL, 1997) mostram, ainda, a necessidade de os professores terem uma boa formação e serem capazes de associar as ações educativas com as tecnologias, estabelecendo vínculos entre a sociedade e a escola. Ou seja, o professor precisa ter uma visão internacional, uma fina sintonia com o mundo ao seu redor, que lhe permita refletir sobre, onde, como e com quem se dará a sua atuação, tendo em vista a importância de se levar em conta o contexto empírico em que professor e alunos estão inseridos, seja no ensino básico ou no Ensino Superior. Dessa forma, justificamos nosso interesse pela temática, e situamos o Ensino Superior como foco principal de discussão do presente estudo.

É bem verdade que o ensino de inglês em nível superior é algo relativamente novo, pois somente a partir da década de 80, do século XX, é que percebemos um aumento representativo da oferta dessa disciplina nos cursos de graduação, bem como, a *posteriori*, a criação do próprio curso

voltado para a formação de professores nessa área (RODRIGUES, 2006). Atualmente, em função da importância atribuída à disciplina LI, tanto em cursos de graduação como em cursos livres e de formação continuada, que privilegiam uma língua estrangeira. Quase nenhum curso em nível superior deixa de ter em sua grade curricular a disciplina Inglês Instrumental, por exemplo, deixando evidente a dimensão da importância que a LI adquiriu nos anos recentes.

O fato de a disciplina Língua Inglesa estar sendo amplamente estudada no Brasil, contemplada nas propostas curriculares do ensino fundamental, médio e ensino superior, desafia-nos a refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua nas escolas e, principalmente, na universidade, bem como desafia-nos a aprender e a compreender suas implicações para os professores e para os alunos. Assim, as reflexões desenvolvidas no presente trabalho permitem sublinhar que nosso interesse pela temática tem suporte nas diferentes experiências que vivenciamos, *a priori*, como acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês e, posteriormente, como professor de inglês em escolas das redes pública e particular de ensino e, principalmente, como professor temporário no Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No confronto, todos esses espaços propiciaram a reflexão acerca do papel da formação, da prática pedagógica e da produção dos saberes docentes desse profissional da educação – o professor de Língua Inglesa.

Desse modo, concebemos importante ressaltar que nosso primeiro contato com essa língua vernácula se deu ainda no ensino médio, no qual trabalhava a Língua Inglesa como mera disciplina escolar e não como um idioma e suas peculiaridades. Com a curiosidade aguçada, buscamos aprofundamento nos conhecimentos teóricos na e sobre a língua, durante quatro anos, em um curso livre de idiomas na cidade de Parnaíba-PI, estudando e adquirindo fluência no idioma.

Perfazendo o caminho oposto à maioria dos casos, por desfrutar de um pequeno e tímido destaque no estudo da Língua Inglesa, através de convite, lecionamos na rede particular de ensino na cidade de Parnaíba-PI, antes mesmo de obter a ‘autorização formal’ para isso, ou seja, antes de passar pela Universidade e possuir um diploma de Licenciado em Língua Inglesa. Logo,

quando dos primeiros contatos, tivemos a certeza de ser aquela a profissão que exerceríamos ao longo de toda a vida: professor de Língua Inglesa. Porém, logo também percebemos que só o conhecimento específico da língua não era o suficiente para ser um professor de fato.

Assim, durante nossa formação inicial, no Curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês, obtido junto à Universidade Estadual do Piauí, começamos a observar e perceber diferentes modos de agir de cada professor em sala de aula - suas práticas docentes – os conhecimentos que eram através deles transpostos a nós, graduandos. Majoritariamente, dispúnhamos de disciplinas que valorizavam exclusivamente os conteúdos específicos referentes à Língua Inglesa como morfologia, fonética, sintaxe, o que consideramos como uma formação do tipo bacharelesca. Dessa forma, com raras exceções e somente nos primeiros períodos do Curso, tivemos contato com outras disciplinas fora do escopo da LI. Disciplinas essas, que tratam das questões didático-pedagógicas como Didática, Avaliação, Formação de professores, Práticas pedagógicas, essenciais para a adequada formação de quaisquer professores.

Pela ansiedade de tornar-se professor, é comum, depararmos-nos com dois problemas muito recorrentes aos formandos em Letras/Inglês: a incessante e frenética busca pela aquisição da fluência no idioma foco e a despreocupação e quase que total desvalorização das questões didático-pedagógicas necessárias ao cumprimento da profissão professor. O primeiro caso está presente na maioria dos estudantes, e geralmente marca o aluno ao longo de todo o curso, por vezes até depois dele. No segundo caso, cremos que mais por desconhecimento do que por desinteresse, vários Cursos de licenciaturas, no Estado e no país, promovem uma formação de cunho bacharelesco, ou seja, sem abordar adequadamente aportes pedagógicos, sem a preocupação em adquirir e/ou apreender tais saberes.

Diante dessas lacunas percebidas na formação inicial, tais como: fragilidades no domínio da língua inglesa, desconhecimento parcial de aspectos didático-pedagógicos, a exemplo de investimentos na formação continuada, ingressamos em um curso de pós-graduação *lato sensu*. Particularmente em nosso caso, objetivando ampliar investimentos na formação continuada e partindo da preocupação em atender às novas exigências profissionais postas ao exercício da docência no Ensino Superior,

após um longo processo de seleção, ingressamos no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI) no ano de 2008, e, neste caso, nossa proposta de estudo apresentou como **objeto de pesquisa** a prática pedagógica e a produção de saberes docentes do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior.

Esse investimento na formação permanente (NÓVOA, 1992), levou-nos a um aprofundamento dos saberes da profissão de professor de LI, e inclusive à realização de um sonho: o de ingressar na Universidade Federal do Piauí como docente. Sonho esse, que se tornou possível antes mesmo do término desta etapa de nossa formação, graças à aprovação em concurso público para o Colégio Agrícola de Floriano, escola de Ensino Técnico vinculada à Universidade Federal do Piauí - UFPI, onde atuamos em caráter de dedicação exclusiva, na disciplina Inglês Instrumental/Inglês Técnico, nos Cursos de nível técnico da instituição naquela cidade e, inclusive, em curso de extensão em Língua Inglesa oferecido à comunidade do município de Floriano-PI.

Diante dessas reflexões em que, de certa forma, visualizamos nossa trajetória profissional, afirmamos que as experiências vividas na formação e na atuação docente fizeram-nos melhor compreender como nos tornamos professor de profissão (BRITO, 2006). As reflexões sobre as significações sociais, pessoais e profissionais proporcionam a certeza de que é válido investir no melhoramento contínuo da profissão, sempre buscando uma identificação com a essência profissional.

Reiteramos a profissão docente como uma área de estudo amplamente investigada nos últimos anos. Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Pimenta (2002), Schön (1992), e vários outros, têm realizado estudos sobre a formação, o pensamento, os saberes docentes e sobre a prática pedagógica desses profissionais da educação. Entretanto, muitos dilemas ainda são passíveis de investigação a partir do ponto de vista do docente enquanto ator de uma prática complexa, dilemática, crítica e permeada por uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2002).

A discussão acerca da formação e, principalmente, da prática pedagógica do professor, em especial aos relacionados ao Ensino Superior, apontam para a necessidade de seu redirecionamento na perspectiva de superação da racionalidade técnica bem como no sentido de articulação entre

teoria e prática, compreendendo que a atuação pedagógica do professor requer considerar a necessidade de articulação entre as dimensões humana e técnica. Nesse sentido, confirmando nossas palavras, Mendes (2006, p. 194) afirma que:

Consideramos que o ato de ensinar centraliza a ação docente na articulação de conhecimentos teórico-práticos, mobilizados de forma reflexiva, de maneira a evidenciar a importância de se estimular o licenciado em formação a posicionar-se reflexivamente diante do seu papel e de sua função social de intelectual transformador.

Pensando nesse profissional, que diariamente se depara com a complexidade da tarefa de ensinar, nossa pesquisa voltou-se para uma investigação da prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPI, a fim de caracterizar essa prática, na perspectiva da análise do saber e do saber-fazer pedagógicos.

Desse modo, no presente trabalho, colocamos em discussão a prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa do Ensino Superior, tendo como foco sua relação com os saberes docentes. A proposição do estudo, portanto, fundamenta-se na possibilidade de contribuir com análises crítico-reflexivas a respeito da formação e, principalmente, da atuação docente, tendo como foco as vozes dos professores decorrentes de narrativas de sua formação, os saberes e a vivência da prática pedagógica enquanto professores de inglês do ensino superior, percebendo, pois “[...] que é necessário construir o hábito da reflexão crítica dentro da universidade, particularmente no que se refere à docência, cimentando a cultura profissional da colaboração, da liberdade e da criatividade.” (MENDES, 2006. p. 194).

A temática Prática Pedagógica, por sua vez, vem sendo discutida em diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais. As análises nesta área, em suas nuances distintas, convergem para a compreensão de que a constituição da prática pedagógica do professor é um processo sempre inacabado e contínuo, na qual sua atuação docente está sempre acompanhando o movimento da realidade profissional e socialmente construída.

Acerca do interesse pela temática, faz-se importante destacar a necessidade de estudos sobre a prática pedagógica do professor de inglês,

investigando suas peculiaridades nos processos de formação e ação docente. Nessa perspectiva, delinhamos como interlocutores da pesquisa professores de inglês do Ensino Superior em efetivo exercício junto ao Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela, na cidade de Teresina, Estado do Piauí, com o intuito do estudo e reflexão da prática pedagógica desses professores como importantes componentes de formação.

Destacamos, como meio de esclarecimento do estudo, a polissemia adotada ao termo prática pedagógica, assim como a complexidade desta temática, o que, de certa forma, realça a importância de estudos e pesquisas que visa analisar e compreender os processos de constituição da prática pedagógica do professor universitário, em especial do professor de LI.

Nesse sentido, concebemos prática pedagógica como processo pelo qual o professor estabelece relações com a profissão, isto é, realiza leituras e releituras da atuação docente, constituída na perspectiva do ser, do saber e do saber fazer profissional desse professor, neste caso particular, o professor de inglês. Compreender, portanto, a Prática Pedagógica como aspecto norteador, que pode distinguir uma profissão da outra, delimitando seus contornos, especificidades e complexidade.

A propósito, comporta citar Pimenta (2005), ao afirmar que a prática pedagógica articula o pessoal e o profissional, ou seja, dentro de sua atuação docente o professor coloca aspectos de sua personalidade e experiência de vida, mas também aspectos de sua formação inicial e continuada e aspectos do saber da experiência, entrecruzando, portanto, aspectos pessoais e profissionais.

No âmbito destas reflexões compreendemos que toda prática pedagógica implica na efetiva articulação teoria e prática. Assim, é fundamental considerarmos a trajetória pessoal e profissional do professor. O ato de ouvir os professores narrarem suas histórias de vida, suas experiências marcantes em sala de aula, desvelando suas práticas pedagógicas, tomando como ponto de partida as narrativas sobre essas práticas pedagógicas, e, por conseguinte, os diversos saberes que são construídos e mobilizados no exercício da docência. Por isso, a opção por investigar a prática pedagógica a partir do discurso dos interlocutores ocorreu com o intuito de dar voz e vez ao professor.

Este profissional que poucas vezes tem a oportunidade de verbalizar o que acontece na prática.

E embora saibamos que o professor nem sempre tem plena consciência de sua atuação sobre os saberes no momento em que ocorrem, é nossa intenção analisá-los considerando o que os professores verbalizam acerca das vivências de situações dilemáticas na contingência da ação docente. Compreendemos, pois, que a **relevância da pesquisa** está nas contribuições com as discussões sobre a prática docente, na revelação de sua complexidade e na perspectiva de apontar a importância da reflexão sobre os saberes docentes para a compreensão e para o desenvolvimento da prática pedagógica, especificamente, na área de Língua Inglesa no Ensino Superior.

A opção por discutir os saberes docentes que emergem da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior, como **objeto de estudo**, justifica-se também pelo fato de termos encontrado poucas referências acerca dessa temática, tanto em nível nacional como em nível regional, notadamente, no estado do Piauí, no que se refere à Língua Inglesa.

Outra razão que nos motivou pela escolha do tema foi, inicialmente, o interesse pessoal em conhecer e discutir a atual condição do ensino superior, além, é claro, de perceber que pouca atenção é dada a esse nível de ensino. Poucos são, ainda, os estudos e pesquisa a esse respeito. Assim, reiteramos nossa principal **questão de pesquisa**: investigar se a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior possibilita a revisitação de seus saberes docentes.

Na busca de respostas a este estudo, temos como **objetivo geral**: investigar a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior, na perspectiva da revisitação de saberes e fazeres. **Especificamente**, buscamos: traçar o perfil do professor de inglês que atua no Curso de Letras/Inglês na Universidade Federal do Piauí; caracterizar a prática pedagógica deste professor e; identificar que saberes o professor de Língua Inglesa da Universidade Federal do Piauí tem produzido no contexto de sua prática pedagógica.

Dessa forma, para embasar nosso trabalho, optamos por caracterizar a pesquisa narrativa como procedimento metodológico de investigação, sempre articulada ao objeto do estudo. Assim, nesse estudo, a pesquisa narrativa se

configura como metodologia, ou seja, como instrumento e procedimento de produção e análise de dados.

Para a realização dessa pesquisa nos fundamentamos em vários autores, dos quais, para ilustração, citamos alguns. No âmbito da formação de professores da prática pedagógica e saberes docentes utilizamos os estudos de Nóvoa (2002), Schön (2000), Cunha (1998), Pimenta (2002), Masetto (1998) Perrenoud (2001), Brito (2006), Gatti (2007), Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza (2004), Mendes (2006). Quanto ao aspecto metodológico encontramos em Severino (2007), Clandinin & Conelli (2000), Souza (2000), Lüdke e André (1986), André (1995), Moita Lopes (2002, 2003), e outros, os aportes necessários à elaboração do capítulo referente à metodologia utilizada. No que concerne especificamente à Língua Inglesa, ao professor de LI e suas particularidades, contribuíram para a confecção do estudo autores como Leffa (1998, 1999, 2002), Paiva (1998), Almeida Filho (1999), Viera Abrahão (2001), Celani (2000) e outros.

No que diz respeito à descrição e à caracterização metodológica da pesquisa realçamos a opção pela pesquisa de cunho qualitativo com abordagem narrativa, em face de possibilitar a reflexão dos envolvidos sobre a prática docente, bem como por favorecer a produção de dados consistentes no âmbito da investigação. A perspectiva é compreendermos, pelas narrativas dos professores sujeitos da pesquisa, como se dá a prática pedagógica do professor de inglês como mobilizador de saberes e fazeres inerentes à sua profissão.

Com base nesta proposição, organizamos o presente trabalho, conforme apresentado a seguir, em: **Introdução**, na qual elucidamos a construção do tema, introduzimos a problematização do estudo, apontamos os objetivos geral e específicos e postulamos a justificativa da pesquisa direcionando alguns pontos de conclusão do estudo; Capítulo I, **Aspectos metodológicos do estudo**, em que descrevemos a orientação metodológica do trabalho, contemplando aspectos da pesquisa como a pesquisa narrativa, o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentais de coleta de dados, bem como, de forma sucinta, uma introdução à análise dos dados; O capítulo II, intitulado de **Docência do Ensino Superior: formação do professor e configurações da prática pedagógica**, que introduz os aportes conceituais da

pesquisa, discorre sobre o Ensino Superior e suas configurações e do ser professor do Ensino Superior. Discorremos acerca do professor universitário e sua formação e sobre a prática pedagógica desse professor, abordando o saber, o saber fazer e o saber ser; E dessa forma, com o objetivo de efetivarmos a análise dos dados produzidos, o capítulo III, denominado **Desvelando a prática pedagógica de professores de inglês do Ensino Superior**, que aborda a análise dos dados, colocando em realce o resultado da pesquisa, sua abordagem, bem como nossas confirmações. Aqui, através de leituras crítico-reflexivas, registramos os achados da pesquisa. A análise interpretativa das narrativas escritas buscou desvendar as nuances da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa; Por fim, nos **Encaminhamentos Conclusivos**, apresentamos a conclusão da pesquisa, apontando constatações e reflexões pertinentes ao estudo em pauta e destacando que a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior é pautada na plena percepção de seu papel enquanto formador de futuros professores, consciente da responsabilidade e valor de sua prática docente.

Assim, esperamos que o presente estudo contribua sobremaneira para a melhoria do ensino praticado nas faculdades e universidades do estado do Piauí, principalmente à Universidade Federal do Piauí e seu Curso de Letras/Inglês – nosso *lócus* de estudo, assim como para o alargamento das discussões na área da formação e prática pedagógica de professores, especificamente a referente aos professores de Língua Inglesa do Ensino Superior. Na sequência, apresentamos o primeiro capítulo do trabalho, que trata do percurso metodológico desenvolvido ao longo do estudo em questão.

CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

(Bernardete Angelina Gatti)

A epígrafe nos relata que a pesquisa em educação é cada vez mais recorrente. Ao mesmo tempo em que é vista como fato, transcende como processo aparentemente complexo. Porém, não esqueçamos o principal: ela envolve pessoas. E entendemos que nas pessoas está o centro desse contexto. Assim, com o objetivo de encontrar respostas para o problema proposto neste trabalho, definimos, nesse capítulo, como foi realizada, sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa empírica. Em outras palavras, aqui se encontram traçados os direcionamentos metodológicos que nos permitiram empreender todo o percurso investigativo na produção de dados. A epígrafe que ilustra a entrada do presente capítulo nos faz refletir ainda sobre a dimensão da complexidade da tarefa proposta pela pesquisa em educação, envolvendo-a como um processo ímpar repleto de características peculiares.

Isto posto, ao longo desta trajetória investigativa, optamos por caminhos que melhor pudessem nos conduzir à consecução dos objetivos propostos. Assim, estabelecemos procedimentos, ações e recorremos a instrumentos de coleta de dados que nos possibilitaram identificar os saberes que o docente do Curso de Letras/Inglês constrói no cotidiano de suas práticas de ensinar.

Para a análise dos saberes construídos no cotidiano das práticas de ensinar pelos professores de Língua Inglesa do ensino superior em suas práticas diárias, adotamos a abordagem qualitativa, por nos parecer a mais apropriada para o estudo realizado. As características da abordagem qualitativa trazem à tona a necessidade de confecção de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso (SEVERINO, 2007). *Pessoal*, no sentido de que deve haver um envolvimento verdadeiramente interior, na qual o objetivo a ser investigado passa a

fazer parte da vida do pesquisador e, neste caso, cuja temática escolhida é vivenciada e lhe diz respeito.

Autônomo, pois deve ser produto de esforço próprio do pesquisador. Isso, porém, não implica em um desprezo às contribuições alheias, mas, sim, o exercício de um inter-relacionamento dialético com outros pesquisadores e suas obras, pois “[...] é reconhecendo e assumindo, negando e superando o legado do outro, que o pensamento autônomo se constitui.” (SEVERINO, 2007, p. 215).

Criativo, revelando a sensibilidade do pesquisador às condições e exigências da sociedade em que vive, buscando sua transformação e constante crescimento. “Não se trata mais de apenas aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar no desenvolvimento da ciência, de fazer avançar este conhecimento aplicando-se” (SEVERINO, 2007, p. 217).

E, por fim, um trabalho científico deve ser *rigoroso*, pois em um trabalho deste nível, como em qualquer outro trabalho em nível de pós-graduação, não há mais lugar para o espontaneísmo, para o senso comum e até mesmo para a mediocridade. “Não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação”, diz Severino (2007, p. 218). Sem se assumir à risca a disciplina imposta pela metodologia geral da ciência e o compromisso relativo a esse tipo de trabalho, não há, de fato, a pesquisa. Não havendo, por conseguinte, a presença de qualquer uma dessas quatro características em um trabalho de pesquisa, sua concretização fica deveras comprometida, razão por que o pesquisador deve empenhar-se pessoal, criativa, autônoma e rigorosamente no ato de desvelar seu estudo.

Assim, nesse capítulo, além de delinear o percurso metodológico da pesquisa, de caracterizarmos os processos de produção e de análises dos dados, também apresentamos o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, as características do *lócus* da pesquisa, os procedimentos de produção e análises dos dados, e uma introdução acerca da metodologia escolhida para análise dos dados: a análise de conteúdo segundo Bardin (1977).

1.1 A pesquisa qualitativa narrativa: elementos teórico-metodológicos

O objetivo deste estudo nos encaminhou para uma abordagem metodológica que privilegia os aspectos qualitativos da pesquisa. Nosso intuito, como

anteriormente explicitado, foi analisar a prática pedagógica de professores de Língua Inglesa no Ensino Superior, na perspectiva de revisitação de saberes docentes.

Concordamos que fazer pesquisa não é algo simples. Primeiramente, precisamos ter a plena consciência do que é fazer pesquisa. Temos a visão que pesquisa é o “ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2007, p. 9). Fazer pesquisa é fazer escolhas e, fazer pesquisa científica é fazer escolhas planejadas. Richardson (1999, p. 14) acredita que “a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa”. Quem pesquisa busca descrever, compreender ou explicar algo. E o conhecimento obtido pela execução da pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes (GATTI, 2007). Porém, esse conhecimento não deve ser aceito como totalmente correto, pleno, visto que será sempre passível de incertezas, de meias verdades. Para um pesquisador não deve haver verdade absoluta, dogmas, ou conhecimento definitivo.

Verificamos, então, que não há um modelo único de pesquisa científica, nem um único método científico, há sim, caminhos. Caminhos que podem já ter sido trilhados por pesquisadores experientes e que nos ajudam a trilhar os nossos com maior segurança. Percorremos, desse modo, “certos” caminhos ou critérios, porque não existe, de fato, conhecimento absoluto e definitivo, eles são sempre relativizados e/ou sintetizados sob certas condições, dependendo das teorias e métodos que o pesquisador escolhe.

Nesse estudo, adotamos como fundamentação da vertente metodológica as nuances da pesquisa qualitativa presentes nos trabalhos de Lüdke e André (1986); André (1995), Moita Lopes (2002, 2003), Moreira (2006); Severino (2007), dentre outros. Optamos por este viés, pois a investigação qualitativa do tipo narrativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e se atentam a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Esse tipo de pesquisa possibilita a descrição profunda dos significados que os professores de LI do Ensino Superior elaboram no decorrer da vivência profissional. Nesse viés, as ações humanas são analisadas com base nos significados pessoais e sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa narrativa, como adotada no presente estudo, envolveu a obtenção de dados através da aplicação de questionários, para traçar o perfil dos interlocutores, e da realização de entrevista narrativas orais, para

a caracterização de suas práticas pedagógicas, dentre outros aspectos importantes. Os dados foram obtidos em contato direto do pesquisador com os interlocutores na situação de entrevista de pesquisa. Assim, enfatizamos mais o processo do que o produto e, portanto, a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes em interação ao narrar suas práticas docentes.

Pautados nessa visão, acreditamos que a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa é a mais adequada ao perfil investigativo do estudo. Assim, a perspectiva é que possa contribuir para a melhoria do trabalho dos professores de inglês do ensino superior, no sentido de auxiliá-los a compreender e refletir sobre suas próprias práticas juntamente com a de seus colegas, com o intuito de promover melhorias significativas na qualidade do ensino praticado, compatível com o paradigma de formação do século XXI, que busca e investe no reconhecimento e, sobretudo, na valorização da profissão docente, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores enquanto pilares fundamentais para a construção de uma identidade profissional respaldada em competências e saberes docentes que contribuam com ações educativas efetivas para uma educação de qualidade que atenda às necessidades de toda a sociedade.

A narrativa, por sua vez, vem sendo muito valorizada em pesquisas em educação, que usam a história de vida para reconhecer os fatores que constituíram o professor e que o fizeram ser como ele é. Não se trata de uma simples história que alguém lembra e conta, mas lembranças que se mantiveram ao longo do tempo e que, por isso mesmo, evidenciam a significativa importância na vida de quem a narra. Portanto, cada professor tem sua história e cada história protagoniza alunas e alunos, livros, avaliações, alegrias, tristezas, inseguranças, frustrações, etc. Cada história funciona como um indicador que atua inconscientemente, condicionando hábitos, definindo atitudes, determinando concepções, modos de agir em sala de aula, que não passaram por um processo de reflexão.

O saber do professor está também inserido na maneira como toma a condução do processo educativo, fazendo escolhas, deliberando sobre os processos educativos que usa, dando ou não voz aos alunos, ocupando com sua voz os mais diversos espaços da sala de aula, dentre outras coisas. Porém, a narrativa parece estar sendo usada de diferentes formas na pesquisa em educação. Segundo alguns autores (CUNHA, 1998; HART, 2005), ou ela é um relato do qual o pesquisador extrai os dados de análise ou um método de autoanálise, no qual o narrador reflete

sobre o que narra, identificando aquilo que o subjetivou. Nesse trabalho, usamos a narrativa mais como um instrumento de coleta de dados, que nos permite identificar algumas concepções dos professores. Buscamos, nas narrativas dos formadores de professores, os saberes que eles consideram importantes e que se tornaram usuais na sua prática de sala de aula. Os saberes que eles esperam que os alunos tenham e como esses se conjugam na sala de aula.

Destacamos sempre que, de acordo com Lima (2005, p. 49), poderíamos dizer que embora as aulas que nós lembramos sejam muitas, ninguém narra qualquer aula quando for solicitado a narrar uma aula que tenha vivenciado e que o tenha encantado. Narramos, sim, aquela que, de uma maneira ou outra nos marcou enquanto profissionais e enquanto pessoas.

O resgate da memória de uma aula que o docente tenha vivenciado e a tenha julgado como uma boa aula está relacionado à busca de experiências vivenciadas pelo mesmo, levando a uma melhor compreensão dos significados construídos ao longo de sua formação e como eles contribuíram na constituição do professor que é. Acreditamos que, ao narrar uma aula, esse professor não estará apenas narrando um fato, mas aquilo que lhe aconteceu, ou seja, o que o marcou, o constituiu e auxiliou na formação de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, os acontecimentos narrados tornam-se parte de um processo de constituição do sujeito, que marcam e marcaram a experiência de professor à medida que narra uma aula entre tantas outras deixadas a esmo. Por isso, a narrativa é o nosso instrumento de coleta de dados. Nessa perspectiva, concordamos que escrever sobre si é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo (SOUSA, 2006). Assim, optamos pela narrativa oral entendendo que, ao narrar, o professor relata, espontaneamente, suas impressões mais sinceras. Narra aquilo que de fato lhe marca ou marcou em relação ao fato de interesse, sem tempo para organizar passagens e/ou até “maquiar” a narrativa dos fatos, o que não aconteceria, em nossa opinião, na narrativa escrita.

Atualmente, o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem vem aumentando. Segundo Telles (2002, p. 34), devido às suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana, a Pesquisa Narrativa está presente em vários campos tais como “teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística e

educação”. No contexto educacional, os estudos de Connelly e Clandinin (1990, 2000) têm sido referência para outras áreas.

Alguns estudiosos (SOUZA, 2006; TELLES, 2002) situam a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana. Para Clandinin e Connelly (2000), narrativa refere-se tanto ao fenômeno quanto ao método de se compreender experiências. Seria então, “[...] uma forma de compreender a experiência [...] que tende a começar com a experiência como ela é vivida e contada em estórias” (CLANDININ; CONELLY, 2000, p. 40). Do ponto de vista linguístico, segundo Labov (1977), a narrativa é uma técnica de recapitular a experiência passada através da combinação da sequência verbal de sentenças com a sequência de eventos que ocorreram. Para o referido autor (1977, p. 68-69):

Durante a narrativa, o passado, o presente e o futuro são articulados. Quando as pessoas narram suas experiências, podem não só relatar e recontar essas experiências e os eventos, sob um olhar do presente. Elas podem também projetar atividades e experiências para o futuro. No ato de narrar, novos acontecimentos propiciarão novas reflexões sobre experiências subjetivas, conduzindo remodelações de perspectivas anteriores. [...] Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Assim, nessa modalidade de pesquisa, as histórias pessoais e profissionais dos professores (e outros envolvidos no processo educacional) funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. As histórias narradas pelos professores e/ou alunos e funcionários da escola são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa.

Outro aspecto merecedor de destaque é o que enfatiza que a pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado. O processo emancipador de ação pedagógica para a educação de professores, proposto pela Pesquisa Narrativa, é um processo educacional de parceria. Nele, os professores se associam a seus colegas de trabalho em torno de dois objetivos comuns e interdependentes: conhecerem-se pessoal e profissionalmente e desenvolverem a prática pedagógica de sala de aula.

O que significa dizer que, na Pesquisa Narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como coconstrutores e como co-agentes envolvidos na construção da pesquisa. Essa modalidade de pesquisa propõe uma parceria com o participante na construção das histórias e na compreensão da experiência educacional (TELLES, 2002). Envolve, pois, um processo contínuo de negociação na convivência com os participantes em que o pesquisador se insere numa trilha de histórias e de ações, vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões e sentidos entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas. Nesse processo, o pesquisador adentra dimensões temporais, contextuais e pessoais ao coletar diversos documentos de pesquisa, como autobiografias escritas, diários, poemas, artefatos pessoais, narrativas orais, dentre outros (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A potencialidade da narrativa, compreendida como “forma de caracterizar o fenômeno da experiência humana”, está na sua, provável, “qualidade holística”, pluridisciplinar. Contudo, a crítica ao uso da narrativa, seja no campo das ciências sociais ou da educação, aponta que nesse tipo de trabalho a ênfase é dada ao individual em detrimento do contexto social. Mas, os estudos de Goodson (1995) sobre “as histórias de vida dos professores e estudos do currículo na escola”, contrapõem a essa crítica. (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 17).

Concluimos, então, que a pesquisa narrativa é uma técnica que está situada no conserto das metodologias qualitativas de pesquisa, sendo útil à apreensão da experiência humana. O seu uso permite uma inserção mais naturalista e não controlada do procedimento heurístico na realidade empírica sob investigação, podendo ser empregada por pesquisadores interessados em compreender a realidade da vida cotidiana dos indivíduos e a sua experiência.

1.2 O contexto da pesquisa

Por se tratar de um estudo sobre professores de inglês atuantes no ensino superior, compreendemos necessário ter em consideração uma instituição de Ensino Superior que comporte um número substancial de profissionais dessa área em seu quadro efetivo de professores. Encaixando-se nesse perfil, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ministro Petrônio Portela, e o Curso de Letras Inglês, localizados na cidade de Teresina, surgem como cenário espacial do estudo. A

escolha se justifica também pela maioria de seus docentes pertencer ao quadro de professores efetivos da instituição e, paralelamente, adequando-se ao perfil dos sujeitos propostos pela presente pesquisa. Na figura 01, ilustramos a entrada do campus ministro Petrônio Portela, na cidade de Teresina, campus central da Universidade Federal do Piauí.

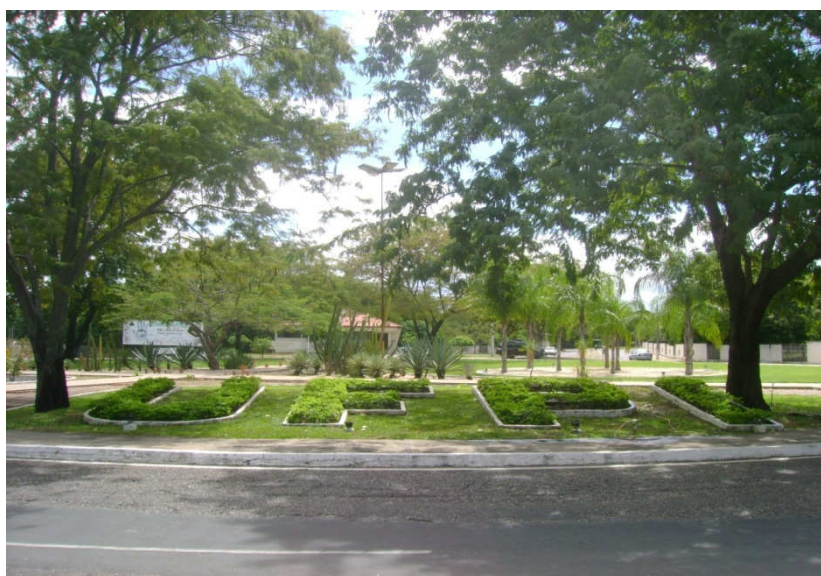


FIGURA 01: Rotatória central da UFPI.

Fonte: Arquivo do pesquisador

Vale ressaltar que a opção pelo Curso de Letras Inglês da UFPI como universo de nossa pesquisa justificou-se ao levarmos em consideração alguns critérios importantes de escolha como: a facilidade de acesso ao universo da pesquisa; o reconhecimento da sociedade em geral à instituição como referência em educação em nosso Estado; o número de sujeitos pertinentes à pesquisa poder encontrar-se em um único lugar; além, é claro, do fato de podermos trazer alguma contribuição para a melhoria do ensino à Instituição do qual hoje fazemos parte enquanto docentes. Na atualidade, a Universidade Federal do Piauí oferece 45 cursos de graduação em seus diferentes campi pelo Estado. Atua também na pós-graduação com frequentes cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), 20 cursos de mestrados e três doutorados (pós-graduação *stricto sensu*). Além de programas de iniciação como o PIBIC, PIBID e bolsas de monitoria.

É uma instituição de ensino pública federal com sede na cidade de Teresina, Piauí, Brasil, e campi universitários também nas cidades de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano: Campus Ministro Petrônio Portella (CMPT), em Teresina -

funcionando juntamente com o Campus da Socopo, que abriga o CCA; Campus Ministro Reis Veloso (CMRV), em Parnaíba; Campus do Junco, em Picos; Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS), na cidade de Floriano e; Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), e três Colégios Agrícolas (Teresina, Floriano, Bom Jesus).

No campus de Teresina, encontramos diferentes Centros de Ensino. Dentre eles, o CCHL (Centro de Ciências Humanas e Letras) que abriga, dentre muitos outros, o Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, *lócus* da presente pesquisa, conforme é possível observar na figura 02:



FIGURA 02: Entrada do CCHL da UFPI. Contexto empírico da pesquisa
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em uma breve perspectiva histórica, verificamos que o Curso de Letras/Inglês da UFPI está totalmente relacionado com o Curso de Letras/Português, seu precursor, cuja história se inicia com a criação da Sociedade Piauiense de Cultura em 29 de maio de 1957, que tinha como um de seus objetivos a instalação de cursos de Ensino Superior no Estado do Piauí. Para tal, foi criada a Faculdade de Filosofia do Piauí, em 16 de junho de 1957. (RÊGO e MAGALHÃES, 1991, p. 17). Em março de 1958, tem-se o ingresso da primeira turma de Bacharelado em Letras Neolatinas, após concurso de habilitação com aprovação de doze candidatos.

Na sequência, acontece o início das atividades da faculdade, cujos professores atuavam praticamente como voluntários, pois recebiam remuneração simbólica, com três cursos de bacharelado: Letras Neolatinas, Filosofia e Geografia/História. Sendo que nesse começo, licenciaram-se professores em

Português e em até três das quatro habilitações: Francês, Espanhol, Italiano, Latim e Literaturas correspondentes. Em 1962 tem-se a orientação proposta pela reforma curricular daquele ano, que fez com que o Curso de Letras ficasse, mesmo após sua efetiva transferência para a Universidade Federal do Piauí (UFPI), com a habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, surgindo logo depois as habilitações em inglês e em francês, com as respectivas Literaturas.

O Reconhecimento dos cursos criados pela FAFI deu-se em 23 de julho de 1964, via Decreto 54.038/1964. Em 1971 acontece a transferência legal do Curso de Licenciatura em Letras da FAFI para a UFPI, com a criação, no CCHL - Centro de Ciências Humanas e Letras, do Departamento de Letras. Em 1972, dá-se a extinção da FAFI, devido à transferência efetiva de seus cursos para a UFPI. Na UFPI, o Curso de Licenciatura Plena em Letras ficou sob a gestão do Departamento de Letras, órgão acadêmico-administrativo integrante do CCHL, tendo suas atividades iniciadas em 1973, com habilitação apenas em Português e Literaturas afins.

Em nível histórico de pós-graduação, acontece, em 1985, a implantação oficial da Coordenação do Curso de Letras. E em 1987, do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, de natureza pública e gratuita. No ano de 2004, dá-se a implantação do Curso de Mestrado Acadêmico em Letras - MEL, com áreas de concentração em Estudos Linguísticos e Estudos Literários e linhas de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade e Linguagem e Discurso: Análise e Variação.

Existe a previsão, na nova proposta pedagógico-curricular, da implantação da habilitação em Espanhol e literatura correspondente. Porém, o atual Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras da UFPI tem, à disposição do alunado, já para escolha no exame pré-vestibular, a oferta das seguintes habilitações:

- a) Língua Portuguesa e Literaturas na língua correspondente;
- b) Língua Inglesa e Literatura correspondente;
- c) Língua Francesa e Literatura correspondente.

O Curso de Letras/Inglês da UFPI está disposto como a terceira habilitação do Departamento de Letras, exclusivamente no campus de Teresina, no turno diurno. Recebe a nomenclatura oficial de Licenciatura Plena em Letras/Inglês e literaturas correspondentes. Possui uma carga horária total de 2.355 horas, sendo 2.235 horas reservadas a disciplinas obrigatórias e 120 horas voltadas às disciplinas

optativas. Seu fluxograma está disposto em 8 (oito) períodos distintos, o que remete à duração de 04 (quatro) anos de Curso, quando de seu acompanhamento normal.

Em seu quadro de disciplinas encontramos, predominantemente, aquelas voltadas à Língua Inglesa, tais como: Inglês I, II, III, IV e V – prática oral, Fonética e fonologia da Língua Inglesa, Morfologia e Sintaxe da LI, Literatura Inglesa e Americana, Linguística, Sintaxe, dentre outras. Encontramos em pouquíssimo número disciplinas de cunho pedagógico, restringindo-se apenas à: Psicologia da Educação I e II, Legislação e Organização da Educação Básica e Didática I e, nos dois últimos períodos, as disciplinas de Prática de Ensino da Língua Inglesa I e II, respectivamente. O quadro de professores constitui-se de doutores e mestres, atuando em regime de dedicação exclusiva de trabalho. Poucos são substitutos.

O Curso conta com dois cursos de extensão: Inglês Instrumental, coordenado pelo programa *Self Access*; e Extensão Continuado em Língua Inglesa – CECLI. O primeiro atendendo a pessoas de todas as áreas de interesse, provendo habilidades específicas da Língua Inglesa – geralmente sobre a leitura em LI, típicas do inglês Instrumental. E o segundo, atuando como curso de idiomas voltado às quatro habilidades da LI, ofertados a alunos da UFPI e sociedade em geral. Ambos surgem como um auxílio à atuação dos graduandos com o intuito de prover experiência docente aos mesmos. Os cursos são ministrados por alunos, geralmente dos últimos períodos da graduação, os quais passam por um ou vários treinamentos ministrados pelos professores da graduação da UFPI, como fica evidente na figura 03:



FIGURA 03: Sala do Curso de Extensão em Língua Inglesa - CECLI
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Considerando, pois, o histórico e as características educacionais do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí, *lócus* da presente pesquisa, acreditamos ser significativo o desenvolvimento de um trabalho que enfoque os saberes docentes e a prática pedagógica de seus professores. Dessa maneira, apresentamos, na sequência, o processo de seleção dos interlocutores da pesquisa.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se a partir de dados orais e escritos gerados através de questionários e de entrevistas com quatro (04) professores de inglês que narraram suas atividades profissionais cotidianas. Esses professores pertencem ao quadro efetivo da instituição e encontram-se em exercício junto à Universidade Federal do Piauí.

A propósito, a escolha desses sujeitos justifica-se por atenderem plenamente a critérios específicos, tais como: disponibilidade em colaborar com o estudo, respondendo aos questionários e concedendo entrevista, ser professor de inglês do Ensino Superior. Associado a isso, pensamos também a dedicação e experiência pessoal e profissional na condução dos trabalhos de sala de aula e suas preocupações com o trabalho que realizam. Dessa forma, especificamente, os critérios foram:

- Ter vínculo empregatício efetivo com a Universidade Federal do Piauí;
- Atuar no Curso de Letras Inglês da referida instituição nas disciplinas relativas à Língua Inglesa; e
- Aderir voluntariamente à pesquisa.

Desse modo, verificamos que o grupo de interlocutores encontra-se na faixa etária de 30 a 55 anos de idade e, entre 03 e 20 anos de profissão, sendo que destes, a maioria dedicados exclusivamente à UFPI. São 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Nesse trabalho, para preservar a identidade dos interlocutores, todos receberam nomes fictícios, escolhidos por eles próprios, como forma de preservar a identidade. São eles: Shakespeare, Austen, Dickinson e Tolkien. Nomes

de consagrados autores das literaturas inglesa e americana, os quais são muito recorrentes e familiares aos próprios interlocutores da pesquisa, haja vista terem profundo contato com a literatura de Língua Inglesa em sua rotina profissional e pessoal.

Faz-se importante destacar que, ao serem esclarecidos da opção por nomes de autores da literatura de língua inglesa, cada um dos sujeitos sugeriu o nome do autor ou autora que mais se identificava/gostava para representá-lo no estudo em questão, como se fosse um apelido ou codinome, ou ainda, de uma forma mais familiar para eles, um *nick* – *apelido* em inglês. A opção por manter sigilo dos nomes dos docentes colaboradores da pesquisa, embasa-se em Lüdke e André (1986, p. 50), que em seu entender, afirmam:

[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.

Destacamos, portanto, que cada interlocutor teve pleno conhecimento dos propósitos relativos à presente pesquisa, recebendo informações e esclarecimentos detalhados acerca do estudo empreendido, conforme Termo de Consentimento livremente assinado por todos, sendo esclarecidos, inclusive, de sua total liberdade intelectual, tendo a possibilidade de desistir da participação do estudo a qualquer tempo que julgar necessário.

1.3.1 Os professores interlocutores da pesquisa

Reiteramos que um dos objetivos do presente trabalho é traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, o que foi possível graças à aplicação de questionários. Assim, para clarificar as discussões do estudo em questão, apresentamos, a seguir, o perfil dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 01 – PERFIL DOS INTERLOCUTORES DO ESTUDO

<p>Professor Shakespeare</p> <p>O professor Shakespeare é casado e reside na cidade de Teresina-PI. Atua profissionalmente como professor da Língua Inglesa desde o ano de 1998. Tem experiência em quase todos os níveis de ensino: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; cursos livres de idiomas; ensino superior; e pós-graduação em instituições públicas e privadas. É graduado e pós-graduado tendo o doutorado incompleto como sua maior titulação no momento. Ingressou na UFPI em 2008 através de concurso publico e atua no Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês do Campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-PI, nas disciplinas de: Inglês Técnico e Científico; Inglês IV; e Português I. Trabalha em regime de Dedicção Exclusiva.</p>
<p>Professora Austen</p> <p>A professora Austen é viúva e reside na cidade de Teresina. Atua profissionalmente como professora de Língua Inglesa desde o ano de 1971. Tem experiência em quase todos os níveis de ensino: ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; cursos livres de idiomas; ensino superior; e pós-graduação em instituições públicas e privadas. É graduada e pós-graduada tendo o doutorado em Literatura Americana como maior titulação no momento. Ingressou na UFPI no ano de 1976, aposentou-se e voltou à UFPI em 2002 também através de concurso. Atua no Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês do Campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-PI, principalmente nas disciplinas de: Literatura Americana I; Literatura Americana II; Literatura Inglesa II; e Seminário III. Trabalha em regime de Dedicção Exclusiva.</p>
<p>Professora Dickinson</p> <p>A professora Dickinson é casada e reside na cidade de Teresina. Atua profissionalmente como professora de Língua Inglesa desde o ano de 1993. Tem experiência profissional em diferentes níveis de ensino: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; cursos livres de idiomas; graduação; e pós-graduação em instituições públicas e privadas. É graduada e pós-graduada tendo o mestrado incompleto como maior titulação no momento. Ingressou na UFPI no ano de 2000 e atua no Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês do Campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-PI, principalmente nas disciplinas de: Inglês Instrumental; Língua Inglesa I – prática oral; Inglês I – morfologia e sintaxe da Língua Inglesa. Trabalha em regime de Dedicção Exclusiva.</p>
<p>Professor Tolkien</p> <p>O professor Tolkien é solteiro e reside na cidade de Teresina. Atua profissionalmente como professor de Língua Inglesa desde o ano de 2003. Tem experiência profissional no ensino de cursos livres de idiomas e de graduação, ambos na própria UFPI. É graduado e pós-graduado tendo o mestrado em Letras como maior titulação no momento. Ingressou na UFPI no ano de 2009 e atua nos Cursos de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, Licenciatura em Português e Licenciatura em Francês do Campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-PI, principalmente nas disciplinas de: Inglês Instrumental; Seminário; Prática Oral; Linguística Aplicada; e Introdução à Teoria Geral da Literatura. Também trabalha em regime de Dedicção Exclusiva.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, pelo exposto, percebemos uma heterogeneidade no perfil dos professores sujeitos da pesquisa. Seja na questão de gênero, no aspecto idade, professores e professoras mais jovens e outros já mais experientes; professores com experiência em diversas instituições e em diferentes níveis de ensino e outros que praticamente saíram da graduação para atuar no Ensino Superior. Para melhor visualização do perfil profissional dos professores colaboradores do estudo, elaboramos o Quadro 02, como representativo do perfil profissional dos interlocutores da pesquisa:

QUADRO 02 – PERFIL PROFISSIONAL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Sujeitos	Formação profissional	Experiência Superior	Disciplinas que atua	Tempo de atuação no ES	Ingresso na UFPI
Shakespeare	Doutorado incompleto	UFPI, UESPI	Inglês Técnico, etc.	4 anos	2008
Austen	Doutorado	UFPI e Particulares	Literaturas Inglesa e Americana	34 anos	1976
Dickinson	Mestrado incompleto	UFPI e UESPI	Inglês Instrumental, Inglês I, etc.	10 anos	2000
Tolkien	Mestrado	UFPI	Linguística, Prática oral, etc.	3 anos	2009

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 02 revela um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, principalmente em relação à formação e experiência profissional, os quais, com essa configuração e com a descrição feita acerca do percurso metodológico do estudo, julgamos necessárias para a elucidação da pesquisa.

1.4 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados

Um dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, dentre outros, de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa (GATTI, 2007). A decisão sobre que instrumento utilizar, como, onde e quando aplicar pode ser

complexa, dependendo do porte e abrangência da pesquisa. Utilizando-se de metáforas, Gatti (2007, p. 53), afirma sobre os instrumentos de coleta de dados:

[...] são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons.

Por este viés reafirmamos que toda e qualquer pesquisa necessita de técnicas e instrumentos de coleta de dados, permitindo, assim, ao pesquisador alcançar a compreensão do fenômeno a ser investigado. Assim, selecionamos o questionário e a entrevista narrativa (técnicas e instrumentos de coleta de dados) com o intuito de identificar o perfil profissional do sujeito, bem como de identificar e analisar os saberes mobilizados em sua ação docente cotidiana.

1.4.1 A utilização do Questionário

Dentre os diversos instrumentos de coleta a que pode recorrer o pesquisador para confrontar-se com seu objeto de pesquisa, destacamos o questionário que, dada a sua natureza de ferramenta aberta através do qual o informante manifesta sua opinião verbal ou por escrito e o investigador, em face dos objetivos guiadores do seu trabalho, recolhe de forma estruturada, as ideias do informante. Nesse caso, Severino (2007, p. 125) assim define o questionário:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambigüidades e respostas lacônicas. [...] De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

Como ferramenta de pesquisa, o questionário possibilita ao pesquisador traçar o conjunto de características gerais de um determinado grupo social, ao mesmo tempo em que disponibiliza elementos utilizáveis na mensuração de

variáveis específicas sobre esse mesmo grupo, posto possibilitar uma descrição pormenorizada de suas características, fato vantajoso para o pesquisador ou para qualquer outro especialista que venha a se apropriar dos seus resultados.

Por intermédio do questionário recolheram-se informações relacionadas ao perfil profissional dos interlocutores. Questões abertas e fechadas propiciam o conhecimento sobre dados pessoais, formação acadêmica e exercício profissional dos professores participantes da pesquisa. Logo, o preenchimento de questionário estruturado com questões abertas e fechadas, visou à coleta e sistematização dos dados relacionados às características pessoais e profissionais dos professores envolvidos na pesquisa.

No caso específico deste estudo, o questionário foi aplicado observando questões previamente elaboradas e apresentadas por escrito a cada um dos interlocutores selecionados que, a propósito, não encontraram dificuldades em preenchê-lo. A aplicação deu-se no primeiro encontro com os docentes colaboradores, portanto, no momento em que estávamos presentes quando os interlocutores responderam a esse instrumento de coleta de dados. Nessa oportunidade, aproveitamos para conversar bastante com os interlocutores, explicando o propósito de nossa pesquisa, a finalidade do questionário e da entrevista narrativa, o instrumental que viria a ser utilizado na sequência do estudo, ressaltando a importância da colaboração de cada professor para a realização do trabalho investigativo.

Destacamos que os interlocutores dispuseram de tempo livre para responder às perguntas e participaram de forma livre e consciente, bem como assinaram o Termo de Consentimento da realização da pesquisa em questão. A aplicação do questionário obedeceu à conveniência e disponibilidade dos interlocutores e os encontros ocorreram no próprio local da pesquisa, conforme optaram.

1.4.2 A utilização da Entrevista Narrativa

A entrevista, na ótica de Severino (2007), é entendida como uma técnica de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto e/ou pesquisa. Compreendemos que esta técnica requer um bom planejamento prévio e habilidade do entrevistador para seguir um roteiro previamente estabelecido, mas com possibilidades de introduzir variações que se fizerem necessárias durante sua

aplicação. Em geral, o desenvolvimento de uma entrevista requer um tempo maior do que o requerido em respostas a questionários. Por isso seu custo pode ser elevado se o número de pessoas a serem entrevistadas for muito grande. Em contrapartida, a entrevista pode fornecer uma quantidade de informações muito maior do que o questionário. Um dos requisitos para aplicação desta técnica é que o entrevistador possua as habilidades para conduzir o processo. Para Severino (2007, p. 124), entrevista é:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

A entrevista narrativa oral, presente nesse trabalho, buscou um aprofundamento maior em relação às práticas pedagógicas, aos hábitos, às representações e aos saberes dos professores colaboradores sobre a docência. Portanto, foi utilizada nessa pesquisa como técnica para a coleta de dados e informações, por servir para reconstruir acontecimentos sociais e investigar representações a partir da perspectiva do informante. Desse modo, optamos pela entrevista narrativa que deixa o entrevistado encorajado e estimulado a contar melhor suas histórias a respeito de sua atuação profissional usando linguagem espontânea.

Enfim, a preparação da entrevista narrativa foi uma etapa importante dessa pesquisa: requereu tempo (pois o pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessitava) e exigiu algumas medidas, a seguir detalhadas: entramos em contato com o informante e estabelecemos, desde o primeiro momento, uma conversa amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltando a necessidade e a importância de sua colaboração. Foi importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações. Criou-se um ambiente que estimulasse e levasse o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa foi mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade. Ao término da entrevista, houve um momento de esclarecimentos do processo de transcrição e análise das entrevistas, para que o

pesquisador pudesse ter a oportunidade de voltar e colher novos dados caso houvesse necessidade.

As entrevistas realizadas no presente trabalho foram organizadas de forma a deixar fluir o que o entrevistado tinha a dizer sobre seu trabalho docente, sobre suas práticas pedagógicas, os saberes mobilizados e também sobre sua vida como professor. O entrevistador atuou como estimulador, ajudando o entrevistado a prestar informações relevantes ao trabalho. O objetivo desse tipo de coleta de dados é deixar transparecer a informalidade presente em cada um de nós enquanto pessoas.

Assim, iniciamos a execução da narrativa explicando aos sujeitos o contexto da investigação, o problema que a motivou, seus objetivos e sua relevância. Solicitamos seus consentimentos livres e esclarecidos para participar do estudo, assegurando-lhes o direito de escusar a participação, e de, em consentindo, desistir a qualquer momento de nele continuar. Informamos sobre o sigilo das informações, bem como o retorno dos resultados da pesquisa. O procedimento da pesquisa narrativa foi, então, brevemente explicado ao informante. Assim, a realização de entrevistas narrativas objetivou, portanto, a produção de informações referentes tanto à experiência profissional dos interlocutores quanto às suas trajetórias profissionais no Ensino Superior.

Faz-se importante ressaltar que as entrevistas deste estudo foram realizadas individualmente, em locais e horários definidos em conformidade com a disponibilidade e conveniência de cada entrevistado, em ambiente adequado – sem interrupções e/ou distrações – e transcorreram na mais perfeita normalidade. Dessa forma, as falas dos entrevistados foram gravadas em áudio com a utilização de um gravador digital de voz e, posteriormente, transcritas para arquivo de texto digital para melhor visualização e rapidez no processo de análise das mesmas.

Ao tempo em que compreendemos que as entrevistas nos deram informações valiosas sobre o entrevistado, tanto de cunho pessoal quanto profissional, coube-nos avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade empírica, até mesmo porque o plano metodológico se encontra sustentado em um conjunto de procedimentos bem definidos, previamente. No que diz respeito à análise das entrevistas, o primeiro passo foi a conversão dos dados através da transcrição das entrevistas gravadas, cujo nível de detalhe depende das finalidades do estudo.

1.5 Procedimentos de análise dos dados

Dialogando com o referencial teórico no qual nos apoiamos para empreender a presente pesquisa, os discursos dos interlocutores foram sendo compreendidos na medida em que os dados foram sendo coletados. A análise dos dados produzidos pelos interlocutores fez-nos compreender o sentido das palavras de Goodson (1995) ao acentuar a importância de se dar voz ao professor, escutando-o e vendo-o como pessoa e não apenas como profissional. Da fala de cada interlocutor emergiram suas práticas, crenças, concepções de mundo, de vida, de docência, de saberes, do ser.

Compreendemos, pois, que, somente nos aproximando do professor, ouvindo-o falar sobre si mesmo e sobre a docência que pratica, sobre a sua vida pessoal, sobre a sua formação, é que podemos compreendê-lo melhor, porque nos posicionamos frente a frente com a pessoa, oportunidade em que descortinamos o sentido de totalidade da docência nas suas diversas dimensões: pessoal, interpessoal, prática, conhecimento profissional e contextual.

Para analisar os dados produzidos, empregamos a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977) e autores que seguem a mesma linha de orientação como Franco (2008) e outros. Em vista do caráter de subjetividade de que se reveste a pesquisa qualitativa, adotamos essa técnica como abordagem de interpretação dos dados buscando compreender e interpretar o significado dos explícitos e implícitos nas narrativas dos interlocutores, voltando-nos especificamente a seu conteúdo.

Vinda de uma longa tradição de abordagem de textos, essa prática interpretativa conhecida como análise de conteúdo, destaca-se a partir do início do século XX, pela preocupação com recursos metodológicos que validem suas descobertas. Na verdade, trata-se da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos dispersos, mas variados, de pesquisa com textos. A Análise de Conteúdo, dessa forma, define-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor empreendido ao método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. (FRANCO, 2008).

Segundo Bardin (1977), trata-se de uma técnica de análise de textos que parte de uma perspectiva qualitativa, analisando os ditos e não ditos, as construções

e as referências em um dado texto. Ainda nos referenciando em Bardin (1977), percebemos que a análise de conteúdo incide sobre várias mensagens, desde obras literárias até entrevistas. Nesse tipo de pesquisa, o investigador tenta construir um conhecimento analisando a fala, a disposição e os termos utilizados pelo locutor. O investigador precisa, assim, utilizar-se de métodos de análise de conteúdo que implicam na aplicação de processos técnicos relativamente precisos, não se devendo preocupar apenas com aspectos formais, pois estes servem somente de indicadores de atividade cognitiva do locutor. Assim, com a análise de conteúdo, conforme Franco (2008, p. 8):

[...] a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais e, portanto, para o desenvolvimento da própria Psicologia da educação.

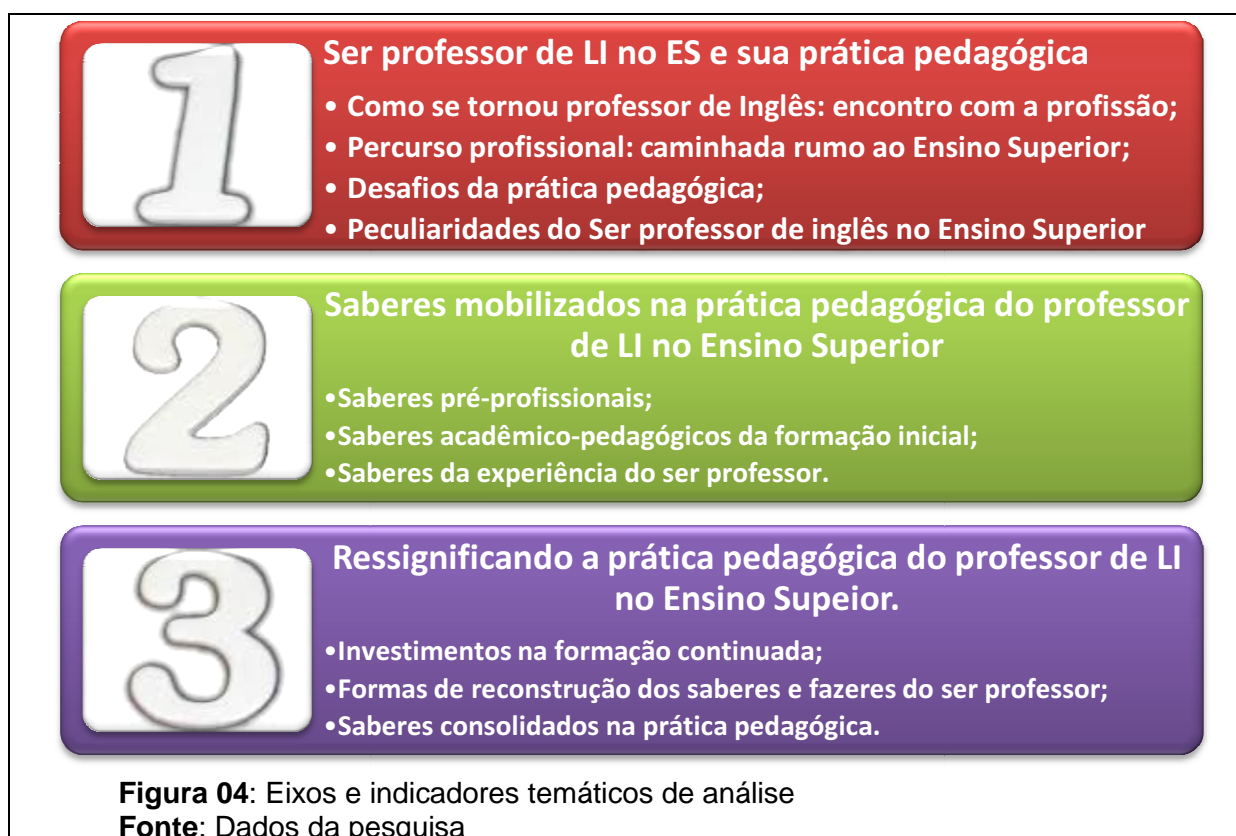
Atualmente a importância da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, sobretudo devido à forma metódica com que tratam dados e informações. Há que se destacar, para iniciar uma discussão, as variantes dos métodos de análise de conteúdo, que se agrupam em duas categorias: os métodos quantitativos, que são extensivos e têm como unidade de informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo; e os métodos qualitativos que têm como unidade de informação de base a presença ou ausência de uma característica. Essa divisão não é assim tão linear e vários métodos recorrem tanto a um como a outro (BARDIN, 1977).

A metodologia proposta, ao trabalhar-se com a narrativa em interação, investiga não somente os relatos, mas também as formas a partir das quais o pesquisado produz sentidos em relação ao “que” e “como” narra, e ao modo como se posiciona e posiciona os personagens em suas relações sociais, culturais e profissionais. (FRANCO, 2008). Dessa forma, nosso propósito foi identificar os processos pelos quais o pesquisado descreve, explica e/ou compreende o mundo profissional em que vive, incluindo, é claro, ele próprio.

No âmbito de análise dos dados do presente trabalho, primeiramente destacamos das narrativas os excertos que contemplavam cada eixo e indicador temáticos proposto no trabalho. No nosso entendimento, esse processo de busca já se caracteriza como um tipo de análise, haja vista que nem todo dado pode vir a ser

informação, e nem toda informação das narrativas foi necessária para a feitura dessa pesquisa. Em seguida, confrontamos os trechos destacados de cada excerto uns com os outros com o intuito de percebermos (ou não) um padrão nas informações e, por vezes, embasamos os relatos das narrativas com os pressupostos disponíveis na literatura equivalente de cada eixo, objetivando qualificar teoricamente o estudo.

Nesse sentido, a leitura dos dados encontra-se direcionada à compreensão dos relatos dos interlocutores, materializados nos instrumentos de produção de dados e estão explicitados a partir de três eixos de estudo e seus respectivos indicadores. Trata-se da caracterização do esquema de análise do presente estudo, informando os eixos ou unidades de análise e seus respectivos indicadores. Esses eixos de análise se mostram articulados com os objetivos da pesquisa e com os instrumentais de produção de dados, os quais ilustramos na Figura 04, para melhor visualização:



Como é possível verificar no quadro 03, a partir de cada um dos três eixos de análise surgiram diferentes indicadores temáticos que, articulados, desvelaram os dados empíricos da presente pesquisa. Do primeiro eixo, intitulado de “O ser

professor de Língua Inglesa no Ensino Superior e sua prática pedagógica”, depreendem-se quatro indicadores temáticos: “Como se tornou professor de inglês: encontro com a profissão”, “Percurso profissional: caminhada rumo ao Ensino Superior”, “Desafios da prática pedagógica” e “Peculiaridades do Ser professor de inglês no Ensino Superior”.

O segundo eixo de análises contempla os “Saberes mobilizados na prática do professor de LI no Ensino Superior” e traz como indicadores de análises: “Saberes pré-profissionais”, “Saberes acadêmico-pedagógicos da formação inicial” e “Saberes da experiência do ser professor”. No terceiro e último eixo temático “Ressignificando a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior” encontramos como indicadores: “Investimentos na formação inicial”, “Formas de reconstrução dos saberes e fazeres do ser professor” e “Saberes consolidados na prática pedagógica”.

A partir dessa sequência, apresentamos o capítulo segundo desse trabalho, que engloba o contexto teórico da pesquisa, referenciando autores e estudos sobre o Ensino Superior, sobre a formação e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa e sobre as nuances que envolvem sua atuação e sua interação com a Língua.

**CAPÍTULO II – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: formação do professor
e configurações da prática pedagógica**

CAPÍTULO II – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: formação do professor e configurações da prática pedagógica

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

(Lea das Graças Camargo Anastasiou)

No presente capítulo tratamos do referencial teórico do estudo. Focalizamos a discussão acerca da docência no Ensino Superior, sobre formação e prática pedagógica em âmbito geral e, especificamente, discorreremos acerca do professor de Língua Inglesa que atua no Ensino Superior, apontando aspectos de suas necessidades formativas, de sua prática pedagógica e a articulação com os saberes docentes da profissão. Como bem ilustra a epígrafe que inicia o capítulo, toda essa discussão teórica também considera as particularidades inerentes a cada pessoa, seja profissional ou professor ainda em formação, e as relações empreendidas com seus alunos.

2.1 Ensino superior: configurações contemporâneas

No contexto da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem destacada importância no cenário acadêmico, tanto pelo discurso oficial como pelo senso comum predominante na sociedade. É atribuída à universidade significativa participação na formação dos profissionais para os mais diversos campos de atuação e na preparação dos quadros administrativos, culturais e sociais do país. De modo que tem sido considerada como forte mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas. (SAVIANI, 1998).

De acordo com dados estatísticos do IBGE (BRASIL, 2007), o Ensino Superior no Brasil tem sua viabilização em cerca de 900 instituições de ensino. Pouco mais de uma centena é constituída como universidade. Os demais são estabelecimentos isolados de Ensino Superior ou federações de escolas integradas. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação (1994), existem quase 2.000.000 de alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e as universidades de nosso país abrigam menos de 50% dessas matrículas. Na prática, implica dizer que é altamente diferenciado, com instituições fortemente voltadas para a pesquisa, outras dedicadas ao ensino nas profissões tradicionais, outras mais orientadas para o mercado de trabalho menos especializado (PIMENTA, 2002).

Os requisitos de acesso aos cursos também variam muito, sendo alguns extremamente competitivos, com dezenas de candidatos por vaga, e outros de fácil acesso. Como exemplo, citam o vestibular para os Cursos de Medicina e Letras/Inglês da própria UFPI, em que o primeiro aparece com uma concorrência em torno de 30 candidatos por vaga e o segundo com aproximadamente 4 candidatos por vaga anualmente¹ e também o atual modelo de ingresso à Universidade – o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que algumas universidades brasileiras o adotam completamente, outras o adotam parcialmente e ainda algumas que não o consideram como forma de ingresso à graduação. Assim, o Ensino Superior como um todo, tem que ser capaz de incorporar e atender a essas diferenças, estimulando a que todas as instituições tenham bom desempenho em suas áreas de competência e vocação.

No passado, em todo o mundo, a educação superior se restringia a atender um número muito pequeno de pessoas da elite, que se preparavam e se diplomavam nas profissões tradicionais – Direito, Medicina, Engenharia, Odontologia, assim como para as carreiras militares e religiosas. Na atualidade, a educação superior é um sistema massificado, que nos países mais desenvolvidos abrange a metade ou mais dos jovens e muitos adultos que querem continuar estudando ou voltar a estudar.

A massificação do Ensino Superior responde, em parte, a uma demanda crescente da sociedade por pessoas mais competentes e bem formadas e também a uma demanda crescente da juventude em continuar estudando e adiando-se o

¹ Fonte: Dados do processo seletivo da UFPI promovido pela COPESE no ano de 2009. Disponível em www.ufpi.br/copese. Acessado em 21/03/2010.

momento de ingressar no mercado de trabalho. Na medida em que a educação superior se expande, ela se diversifica, tanto em relação aos estudantes quanto em relação aos provedores (governos federal, estaduais, municipais, ministérios, instituições privadas, filantrópicas, empresas, igrejas, organizações e instituições internacionais), no que tange a seus formatos (universidades, faculdades isoladas, cursos de longa e curta duração, presenciais, à distância) e no que diz respeito às áreas de formação (nas profissões clássicas, para a pesquisa de alto nível, em novas profissões, em formação geral, cursos de aperfeiçoamento, cursos tecnológicos, educação continuada) (PIMENTA, 2002).

Nesse novo cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a representar a fonte de propostas para superar desafios relativos ao desenvolvimento social e econômico. Os estudantes necessitam de instituições que atendam à sua necessidade de formação, sintonizada com a nova configuração do mercado de trabalho. Desse modo, reiteramos da dificuldade de se discutir a educação superior quando dela se tem experiência mais como discente, aprendiz, do que como docente. Assim, para clarificar o assunto, concordamos com a definição de universidade dada por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 102), que afirmam:

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

A educação superior no Brasil, segundo Saviani (1998), teve de início, como objetivo, formar profissionais que atendessem aos interesses de uma elite. Os primeiros cursos superiores surgiram quando a família real estabeleceu-se no Brasil em 1808, seguindo uma cultura e filosofia europeias. Com o desenvolvimento industrial do país que foi crescendo a partir de 1889 com a República e intensificou-se no início do século XX, a demanda pelo Ensino Superior cresceu amplamente.

No século XX, o destaque maior surge somente na década de 1960, com a repressão do Governo e os Atos Institucionais, as universidades tornaram-se palco de muitas manifestações estudantis que foram prontamente reprimidas e desmobilizadas. Em 1968 foi, então, aprovada a Lei 5.540 – Lei da Reforma

Universitária, que obrigava as Universidades a introduzirem em seus conselhos superiores representantes de fora da universidade (CUNHA, 1998).

A partir de 1980 observou-se uma redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial (CUNHA, 1998).

Em três décadas e meia - ou seja, de 1660 até o final da primeira década do século XXI - o Ensino Superior brasileiro contou com significativas mudanças tanto no funcionamento quanto em sua configuração, tais como, titulação dos docentes, institucionalização da pesquisa e da produção intelectual, qualidade da formação oferecida, diversidade de oferta de cursos, dentre outros. Até o final do séc. XIX existiam aproximadamente 24 estabelecimentos de ensino superior, com cerca de 10.000 estudantes. Uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de se destinarem também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite, muito em parte devido ao avanço tecnológico e dos meios de comunicação (CUNHA, 1998).

Retornando à discussão do Ensino Superior brasileiro na contemporaneidade, Severino (2007) descreve que esse nível de ensino visa a atingir três objetivos principais articulados entre si: a formação de profissionais das diferentes áreas; a formação do cientista; e à formação do cidadão. Ao se propor atingir esses objetivos, a educação superior expressa sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade. Por essa ótica, a universidade é entendida como uma entidade que se destina a prestar serviços à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada.

Na tentativa de dar conta desse compromisso as universidades brasileiras chegam à efetivação de suas atividades centrais: o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*. Articuladas entre si e, igualmente valorizadas, em nível de Ensino Superior, tendo como foco maior a atividade da pesquisa, por se tratar, na opinião de estudiosos da educação superior (SEVERINO, 2007; PIMENTA, 2002; MASETTO, 1998), do ponto básico de apoio e de sustentação das outras duas atividades: o ensino e a extensão. Nesse sentido, Severino (2007, p. 24) pontua:

Na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 161), também sob essa ótica, entendem a universidade como “[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta através da pesquisa, do ensino e da extensão [...]”. Em contrapartida, mesmo com a reconhecida importância e forte crescimento da pesquisa no âmbito universitário, a tradição cultural brasileira teima em privilegiar a condição da universidade como lugar somente de ensino, entendido aqui como transmissão de conteúdos (SAVIANI, 1998). Gatti (2007), nesse sentido, afirma que as universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino, voltam-se só para o ensino. Enfocando essa afirmação, a referida autora coloca que a universidade “mostrava-se voltada para a reprodução de um conhecimento que não produziu, com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere” (GATTI, 2007, p. 25). Nesse caso, a autora refere-se à ausência da prática de se desenvolver pesquisas e, conseqüentemente, de formar estudantes utilizando-se de conhecimentos copiados e meramente reproduzidos.

Assim, nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2002) refere que a educação superior, que ora vivenciamos, é aquela que, de maneira geral, prioriza as práticas pedagógicas que pouco contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Nesse sentido, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, para uma adaptação às normas e padrões de comportamento considerados “adequados”, em que aos educandos é imposta uma condição de passividade e subordinação à autoridade do educador. Nesse caso, parece relacionar-se à visão denominada por Freire (1994, p. 74) de “educação bancária”, em que educar se torna um ato de depositar informações na mente dos educandos, os quais irão recebê-las sem questionamento. A essa concepção tradicional, o pedagogo brasileiro opõe a de “educação conscientizadora” ou “educação libertadora”, baseada na relação horizontal entre educador e educando, e visando ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade.

2.2 O ser professor do Ensino Superior

Refletir sobre a docência na educação superior exige, que se destaquem tanto os retrocessos e impasses quanto possibilidades de avanço que a área vive. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, retornarmos à década de 1980 no Brasil, um marco na adoção de políticas neoliberais visando à inclusão do país no mercado globalizado. Em decorrência desse fato, vivenciamos significativas reformas em diferentes instâncias sociais, dentre estas, o sistema de educação superior. De acordo com SINAES (2007), as reformas do Ensino Superior no Brasil relacionaram-se com a diversificação dos tipos de instituições, mecanismos de ampliação de demandas e competitividade e a preocupação com a conciliação entre qualidade e inovação diante da ampliação do acesso e diminuição das assimetrias sociais (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Os requisitos básicos para o professor exercer a docência no Ensino Superior foram determinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que em seu art. 66 determina que a formação para o exercício do magistério superior exigirá o nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Essa mesma legislação, também, estabelece que as universidades devem apresentar “ [...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”, observa-se um grande número de professores com formação *latu senso*” (BRASIL, 1996).

Nessa discussão, Gil (2007) destaca que a preparação do professor de Ensino Superior no Brasil ainda é precária, notando-se grande número de docentes que não passaram por qualquer tipo de formação pedagógica, reforçando a crença de que o domínio do conteúdo da disciplina é suficiente nesta modalidade de ensino.

No sentido etimológico, o verbete docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, para Veiga (2001), docência é o trabalho dos professores ao desempenharem um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Para Zabalza (2004), três são as funções dos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. E, na atual conjuntura do ensino superior em nosso país, pode-se acrescentar a essas a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Fato que pode vir a gerar uma sobrecarga no tempo de trabalho semanal do professor universitário, interferindo em sua qualidade de ensino em sala de aula.

De acordo com Veiga (2001. p. 17), outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando:

[...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Ainda do ponto de vista de caracterização da docência universitária, do ponto de vista legal, a LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 13, estabelece para os professores em todos os níveis de ensino – e evidentemente inseridos nesse contexto está o professor do Ensino Superior - as incumbências de:

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional".

A docência é, por conseguinte, uma instância que requer formação profissional para quem se propõe a este exercício: ser portador de conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, adquirir os conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Assim, a docência universitária exige, ainda, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – os três pilares do ensino superior contemporâneo. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional que se encontra em formação. Articula

componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica (TARDIF, 2005).

Há pesquisas que remetem a uma crise na docência universitária. Essa crise reside, dentre outros fatores, na carência de formação pedagógica adequada ao exercício da docência. Em sua crítica, o autor em referência, revela que o Ensino Superior, em geral, é focado na figura do professor, com aulas predominantemente expositivas e sem preocupação com procedimentos metodológicos nos ambientes de ensino e aprendizagem. Na origem dessa crise está o desequilíbrio entre ensino e pesquisa, com a reconhecida supervalorização, sobretudo nas universidades públicas, da pesquisa em relação a ensino. Essa dicotomia está baseada em posturas divergentes assumida pelo professor que, de um lado, se apresenta como “inovador”, quando faz pesquisa, e de outro, como “conservador”, quando leciona (ARROIO, 2006; SILVA, 2006).

Nessa perspectiva, os professores do Ensino Superior, de um modo geral, têm se confrontado com o acelerado avanço da geração de conhecimento sobre fenômenos educacionais; com a disponibilidade de recursos tecnológicos, facilitadores à interlocução de diferentes partes envolvidas em determinado processo; com a disponibilidade e acesso facilitados a informações, bem como com a impossibilidade de processamento imediato das informações adquiridas com veracidade e crítica necessárias, de modo a inseri-las em seus conteúdos de aulas. E isso tem se mostrado bastante presente em salas de aula do Ensino Superior na contemporaneidade, em que se constatam alunos cada vez mais detentores de conhecimentos tecnológicos, inovações rápidas e constantes em todas as áreas de atuação (ARROIO, 2006).

Por outro lado, os alunos que chegam às universidades vêm cada vez mais jovens e mais imaturos. Muitos, ainda, na incerteza da opção que fizeram por ocasião do concurso de acesso ao ensino superior, se confrontam com uma metodologia diferenciada do ensino médio, o que lhes causa maior desconforto, concorrendo para este mal estar, o descompasso entre o que ouvia dizer do curso e o que, efetivamente, ele vivencia no curso escolhido (PIMENTA, 2002).

De fato, ocorreram grandes avanços na compreensão das diversidades humana e cultural ao longo do século XX, no conceito de conhecimento e aprendizado, embora, ainda esteja muito aquém da necessária incorporação à

práxis, especialmente quando consideradas as grandes diferenças regionais brasileiras e, até mesmo, em uma menor escala, em um mesmo estado ou município, como o nosso Estado, por exemplo. Compreendemos, pois, que é preciso repensar a profissionalidade docente no Ensino Superior, com perspectivas de mudança no contexto da ação docente.

2.3 A formação do professor universitário na sociedade contemporânea

O tema formação de professores é preocupação constante e recorrente de estudos e pesquisas da atualidade. Muito se tem tratado do processo de formação para a docência, principalmente na educação básica. Porém, pouco se fala/discute sobre a formação de professores para atuar no Ensino Superior, ou seja, nas faculdades e universidades brasileiras. Como se a ação de formar um professor para o Ensino Superior não fosse importante ou até mesmo desnecessária.

A compreensão é que ser professor não é, nunca foi, e talvez nunca venha a ser uma tarefa fácil. Por muito tempo era esperado de quem trabalhava como professor que fosse alguém inspirador, cheio de virtudes, uma pessoa que merecia o respeito de todos. Atualmente, além de se exigir que o professor transmita e ensine conhecimentos técnicos, espera-se que ele seja capaz de mudar comportamentos e atitudes dos educandos (IMBERNÓN, 2001).

Do ponto de vista das leis, a atual LDB, Lei 9.394/96, não caracteriza especificamente a responsabilidade pela formação desse profissional voltado à educação superior. A referida lei fala somente que o professor universitário deve ter competência/domínio na área de conhecimento que atua e que, preferencialmente, tenha formação em nível de pós-graduação *strictu sensu*. Ou seja, implícito na Lei podemos visualizar que basta ter domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação - competência técnica - para que este esteja apto a atuar no ensino superior de nosso país. Também por esta razão, esse ainda é um tema pouco abordado nas pesquisas e trabalhos acadêmicos atualmente. Quando se apresentam, ainda se mostram estudos isolados e desconectados, não resolvendo a demanda da complexidade do assunto.

Desse modo, a formação de professores em nível superior, de acordo com a Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, preconiza que os programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, devem ser vistos como *locus* de preparação e conscientização pedagógica para o exercício da atividade docente. Nesse contexto, podemos discutir as implicações das concepções de conhecimento, de prática profissional ou das relações que existem entre ambas, dos contextos sociais, intelectuais e organizacionais que sustentam o aprendizado do professor e nas maneiras que o aprendizado se conecta com a mudança educacional e com o propósito da Instituição.

Atuais iniciativas existentes que visam preparar os alunos de pós-graduação para a atividade docente e a qualificação do ensino de graduação promovidas por reconhecidas instituições governamentais como a CAPES, evidenciam a crescente importância do preparo de alunos de pós-graduação para o exercício da profissão docente no Ensino Superior e do desenvolvimento de pesquisas na área, já que são poucas as encontradas na literatura. **André, Caneso* e Brzezinski** (1999, p. 309), em seu trabalho sobre o estado da arte da pesquisa em formação de professores no Brasil evidenciam a pouca atenção dada a esse nível de formação, ou seja, “o silêncio quase total em relação à formação de professores para o Ensino Superior”.

A universidade, assim como a sociedade, possui uma organização dinâmica e as suas exigências estão cada vez maiores. As instituições formadoras, muitas vezes, não conseguem acompanhar essa dinâmica, preparando profissionais e educadores para trabalhar em uma universidade idealizada. Dessa maneira, muitos educadores transformam suas práticas em uma imitação/repetição de ações pouco efetivas aprendidas durante sua formação. Nessa perspectiva, faz-se necessário, de acordo com Brito (2006, p. 45), dentre outras coisas:

Enfatizar a importância da definição de uma política de formação de professor, que priorize, entre outros aspectos: a unidade teoria/prática, as diferentes dimensões da competência do professor, a formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação do cotidiano, pela pesquisa, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente.

Percebemos, portanto, que na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles também que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que

resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos, etc. E isso não é diferente para o professor universitário. Porém, há que se ter a plena consciência de que não se pode exigir exclusivamente que os professores individualmente atendam a essas necessidades. Espera-se, pois, que coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Ainda sob a ótica de Brito (2006), concordamos que a formação do professor deve dar-se, também, no interior das escolas e universidades brasileiras, isto é, com a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – *slogan* das universidades públicas brasileiras, o qual nem sempre é seguido à risca. E somente com a união dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos pedagógicos é que se constitui uma formação eficaz, capaz de configurar profissionais e cidadãos críticos e conscientes.

No caso específico do professor de Língua Inglesa, partimos do princípio de que formar o professor não é unicamente capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. Além da “competência linguístico comunicativa há também o desenvolvimento dos papéis e das ações que esse profissional irá desempenhar, propiciando a ele os passos iniciais no processo de aprender a ensinar.” (PAIVA, 1998, p. 66).

Por conseguinte, reiteramos que nenhuma formação é completa, ou seja, por mais que se estude e se aprenda, por mais cursos e/ou treinamentos que o professor possa fazer, por maior que seja o grau de instrução desse profissional, sempre haverá o que melhorar, sempre existirá lacunas a serem preenchidas, conhecimentos novos a serem desvelados. E esse ato permanente (NÓVOA, 1995) de busca pela qualificação traz constantes contribuições para a ação docente no sentido da concretização de práticas de ensino competentes e autônomas.

Contudo, as universidades vêm recebendo através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, para Masetto (1998), esses profissionais mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem. Em muitos casos esse ingresso na carreira universitária dá-se sem qualquer preparo pedagógico prévio. Uma situação em que o professor caracteriza-se como um especialista na sua área específica de atuação, porém, sem dominar os

conhecimentos pedagógicos necessários para toda e qualquer forma de atuação docente.

Assim, com a percepção dessa lacuna na formação dos professores, tenta-se, quase que imediatamente após o término da graduação, remediar a deficiência de qualificação com a oferta, em larga escala, de cursos “extras” que, teoricamente, proverão os professores daquilo que lhes faltou na graduação. Pimenta (2002, p. 68) afirma que:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente [...] os resultados obtidos não são objetos de estudo [...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento [...]. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países.

Ainda nesse sentido, parafraseando Mendes Sobrinho (2002, p. 77), verificamos que para suprir as lacunas provenientes dessa formação considerada inadequada proliferam diversos cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou especialização que, em muitos casos, priorizam o desenvolvimento institucional do profissional – titulação – e não o desenvolvimento pessoal – que deve permear a formação continuada.

Dessa forma, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). E assim, conseqüentemente, para o professor atuante no Ensino Superior, essa afirmativa é duas vezes mais forte e cobrada, pois, “o projeto de um curso de formação de professores se traduz nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver.” (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

Parafraseando Leffa (2001), apesar de desempenhar também um papel político e social, o docente tem seu foco no processo de ensino-aprendizagem, e para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário universitário, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente, portanto, não podemos esquecer que o docente do Ensino Superior é, acima de tudo, um profissional da educação.

Para Pimenta (2002), no atual panorama nacional e internacional, há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência a nível superior, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação. Ainda em Pimenta (2002), encontramos que essa situação é mais comumente percebida em profissionais bacharéis, os quais foram formados inicialmente por uma graduação que pouco contempla aportes didático-pedagógicos em suas disciplinas. Contudo, profissionais licenciados também comungam desse desafio. Alguns desses profissionais – e os licenciados também – percebem esta deficiência e buscam uma formação complementar: um curso de mestrado ou doutorado, por exemplo.

Conforme Pimenta (2002), no entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois, erroneamente, há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Para essas pessoas, seria o suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional do campo. Essa questão da condição do professor universitário, portanto, alimenta e realimenta o teor das discussões sobre a educação superior em nosso país.

Nesse cenário, é importante ressaltar que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo nas diversas ciências, inclusive na Educação, levam também à necessidade de repensar-se a formação que se oferece atualmente aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções (MORAES, 1997). Mesmo porque pesquisar e ensinar não são as únicas tarefas do professor universitário.

2.4 A prática pedagógica no Ensino Superior: o saber, o saber fazer e o saber ser.

Em uma sociedade complexa e em constantes mudanças – como é o caso da sociedade contemporânea – requer-se dinamismo e praticidade na formação e na prática pedagógica do professor. Nesse âmbito, Brito (2006, p. 43), afirma que:

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática

pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

Assim, em qualquer que seja o nível de ensino, discutir a prática pedagógica e a formação de professores exige, dentre outros aspectos, compreender o que um professor precisa “saber”, “saber fazer” e “saber ser”. Acreditava-se (e ainda há quem acredite) que para ensinar na universidade fosse suficiente o domínio de conhecimentos específicos – pesquisa ou exercício profissional no campo. Para Masetto (1998, p. 46) até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”. Crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. Ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre o assunto.

Vasconcelos (2000), ao discutir a formação do professor para o Ensino Superior, destaca que ministrar aulas envolve o domínio de competências específicas, em particular a pedagógica, que deve ser apreendida e desenvolvida e não simplesmente ser considerada um “dom”. Assim, conceber que o professor já “nasce” professor é ir de encontro a todas as iniciativas que têm sido desenvolvidas nos últimos anos em cursos de formação inicial e continuada, em qualquer que seja o nível de ensino, no sentido de habilitar e/ou aprimorar os professores para a atividade docente.

No caso específico do professor de LI, os estudos sobre suas práticas docentes são recentes, porém muito recorrentes no meio educacional. Como características dessas práticas, Tardif (2002, p.181) compreende que resultam em:

[...] um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Nessa perspectiva, baseados em Tardif (2002), a ação docente deve ser muito mais que uma ação técnico-instrumental. A escola e/ou universidade, assim como a sociedade, possui uma organização dinâmica e as suas exigências estão cada vez maiores. As escolas formadoras, muitas vezes, não conseguem acompanhar essa dinâmica, preparando profissionais e educadores para trabalhar

em uma escola apenas idealizada e não condizente com a realidade da sala de aula. No que concerne a essa questão, Tardif (2002, p. 9), afirma que:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

A partir dessa análise, depreende-se que o agir do professor perante sua profissão deve primar, de modo geral, para a concretização da funcionalidade da profissão, ou seja, da aprendizagem dos alunos. Isso se dá através do processo ensino-aprendizagem, vivenciado com os alunos e da condução encaminhada pelo docente, que permitirá ao professor refletir sobre as suas práticas pedagógicas, que devem possibilitar a construção de propostas metodológicas, tendo em vista, sempre, que cidadão será formado a partir dessas intervenções e para que sociedade esse profissional deseja atuar.

Partindo dessa perspectiva, a prática pedagógica dos professores apresenta desafios cada vez com maiores níveis de complexidade. Em contrapartida, nem sempre o que se espera do professor é o que ele apresenta de fato como resultado. Por esse motivo, é imprescindível enfatizar a necessidade de que o processo de elaboração de práticas docentes seja entendido como um todo contínuo, na medida do possível, particularizado e pautado por dois elementos centrais: pensamento e ação. Nesse sentido, o paradigma do pensamento do professor, de acordo com García (1998), busca investigar o que os professores fazem na sua prática cotidiana, como fazem e por que fazem.

Retomando a discussão acerca da ação docente do professor do Ensino Superior, ao afirmarmos que sua prática pedagógica no contexto da sala de aula envolve a utilização, mobilização e produção de saberes específicos ao ofício, evidenciamos a relevância e a necessidade dos estudos sobre a ação docente do professor, com o intuito de contribuir com o redirecionamento da sua formação. Para Lima (2009, f. 49):

A prática pedagógica, no tange à formação do professor, deve ser considerada como situação real que fornece pistas fundamentais para articular os conhecimentos da formação básica, ao exercício da profissão docente, é possível compreender o processo de aprender a ensinar,

articulando o conhecimento teórico-acadêmico às exigências do contexto escolar e da prática docente.

Assim, nessa perspectiva, reafirmamos a complexidade do trabalho docente em sala de aula, com agravantes no caso de universidades por seu caráter de profissionalidade. O sucesso ou insucesso, limitações e dilemas profissionais devem ser compreendidos sempre no condicional, pois dependem de múltiplos aspectos sociais e políticos, vivenciados pelo professor enquanto protagonista social e profissional.

2.5 O professor universitário e suas necessidades formativas

Falar sobre o professor do Ensino Superior brasileiro significa produzir diferentes discursos e modos de agir. Não poderia ser de outro modo, haja vista as diversidades culturais e sociais, a complexidade da instituição universidade, a multiplicação dos conhecimentos e as diferentes demandas do mundo do trabalho. Concebemos o professor como um ser unitário, ou seja, um único indivíduo, mas composto por suas trajetórias pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é um ser que se constrói nas relações que estabelece com os outros, principalmente com os que lhe são significativos, assim como com a história social que permeia seu cotidiano na sua própria trajetória de vida (ISAIA, 2001, p. 35).

No presente estudo, temos a preocupação com a constituição do docente universitário, em especial, com o professor de licenciatura, responsável pela formação de futuros professores. De modo particular, tratamos do licenciado em Letras/Inglês na tentativa de compreendermos o saber e o saber-fazer desse profissional da educação. Dessa forma indagamos: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças presentes no século XXI? Que saberes ele mobiliza em sua ação docente? São estas, algumas questões que tentaremos elucidar a seguir, através da discussão teórica sobre a prática docente do professor, em particular, do professor do Ensino Superior.

Um primeiro desafio imposto à atuação do professor está no fato de que a educação atual leva em conta não só a parte intelectual do aluno, mas também as influências sociais, econômicas e políticas a que os indivíduos estão sujeitos. Assim, as constantes mudanças na sociedade fazem com que os profissionais do ensino

tenham de estar cada vez mais preparados e de exercer uma prática cada vez mais eficaz no exercício de sua profissão. Gimeno (2002, p. 28) aponta como sendo as principais atitudes docentes:

1. assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
2. inserir a idéia de prática interdisciplinar, onde as disciplinas possam se interligar;
3. conhecer estratégias de 'ensinar a pensar' e do 'ensinar a aprender a aprender', potencializando a capacidade cognitiva dos alunos;
4. persistir para que o aluno busque uma perspectiva crítica dos conteúdos, contextualizando-os e buscando compreender suas ligações com a prática humana;
5. desenvolver capacidade comunicativa;
6. reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação;
7. atender à diversidade cultural respeitando as diferenças dentro da sala de aula;
8. investir na sua formação continuada;
9. integrar o exercício da docência a dimensão afetiva;
10. desenvolver comportamentos éticos que ajudem na orientação dos alunos quanto aos seus valores e atitudes diante da vida e nas relações humanas.

É claro que este não é um processo fácil de percorrer, já que é preciso resgatar a profissionalidade do professor, bem como melhorar a qualidade de sua formação docente para que este profissional possa se adequar mais prontamente a todas estas mudanças. Nessa perspectiva, as palavras de Gimeno (2000, p. 56) apontam para a importância da profissionalização docente quando diz que “[...] a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor”.

Ou seja, a prática pedagógica é importante para a atuação geral do professor de Língua Inglesa. Conhecimentos técnicos e científicos são relevantes, porém as experiências também devem ser levadas em conta. Faz-se necessário desenvolver habilidades que possibilitem transformar a sala de aula da universidade em um espaço de construção de conhecimento, pois o professor não deve ser um mero transmissor de informações, mas sim um sujeito em constante reflexão sobre as ações dos seus alunos e, principalmente, sobre suas próprias ações (SOARES, 2003).

A partir disso indagamos: Quem é o profissional que está ensinando estes alunos? Como é sua prática pedagógica no sentido de atender as reais necessidades do graduando? Pensamos que este seja o ponto de partida para uma reflexão que contribua para uma melhor atuação destes profissionais e,

consequentemente, trazer uma melhor formação para os mesmos, haja vista os vários pontos em comum da formação com a prática pedagógica, para que possam atender às necessidades reais dos licenciandos.

Nessa perspectiva, na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação em que vivemos, o aprendizado de línguas estrangeiras e a ampliação do próprio espaço cultural, são necessidades incontestáveis para a formação de um profissional crítico diante dos novos desafios do mercado de trabalho. Para responder a essas necessidades, a sala de aula de língua estrangeira é, geralmente, vista como o espaço formal adequado para que os aprendizes desenvolvam a competência de uso da nova língua. De maneira geral, há uma tendência de considerar-se esse espaço formal e as atividades ali realizadas como suficientes para a *aquisição de uma Língua Estrangeira* (LE),

O contexto contemporâneo no qual se insere a formação reflexiva de professores de Línguas Estrangeiras tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica crítico-reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas e suas nuances. É necessário que esses profissionais tenham mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e *treinamento* para o ensino, pois tais recursos demonstram ser insuficientes para um ensino eficaz (ALMEIDA FILHO, 1999).

Atualmente, em face das funções que tradicionalmente lhes têm sido imputadas, as universidades talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar a formação do professor, assim como toda e qualquer transformação da vida humana. Considerando que esse acompanhamento requer uma participação efetiva das universidades na sociedade e que as instituições são representadas socialmente pelos seres humanos, os professores atuantes nas instituições universitárias do nosso tempo tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento a esse chamado.

Sabendo que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar apropriando-

se permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã.

Nesse sentido, pesquisas recentes destacam a formação de professores de língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, dentre outros) os quais vêm alertando para a lacuna existente na formação dos docentes do ensino superior: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional e pedagógica, nem do ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico. O pressuposto dessa situação é de que “basta conhecer bem o assunto, para ser um professor” e, em relação ao ensino de uma língua estrangeira, exigido nos currículos das escolas, adotado como prática recorrente pelo sistema de ensino construiu-se a falsa consciência na educação de que para ministrar aulas de língua inglesa bastaria que o docente dominasse as quatro habilidades básicas: falar, ouvir, ler e escrever (ALMEIDA FILHO, 1999).

Subjacente a tal afirmação está a suposição de que, para o ensino superior, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à sua área de atuação: a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários - por serem adultos, por se submeterem a rigorosa seleção – o vestibular - e por estarem motivados pela profissionalização ao final do curso - estariam, *a priori*, preparados para aprender sozinhos (PAIVA, 2001).

Nesse contexto, surgem novas pesquisas (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000, 2002; ZEICHNER, 1992; PERRENOUD, 1993, 2001, entre outras) centradas na formação do professor, em sua prática pedagógica e na sua relação com os saberes, demonstrando uma crescente preocupação com essa lacuna da formação pedagógica.

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, em nossa visão, são os principais. Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada dá-se de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Nessa perspectiva, a Universidade vem ocupando um papel essencial, mas não único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Já a valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e atuação profissional.

Dessa forma, a formação deve oportunizar ao professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões da educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórico-socio-cultural. E ainda, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade (TARDIF, 2000).

Do ponto de vista legal, a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como acontece com o ensino fundamental e médio. De um modo geral, a LDB (Lei 9.394/96) admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *strictu* como *lato sensu*, não se configurando uma obrigatoriedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Porém, quando essa mesma Lei postula a exigência de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu sensu* (cursos de mestrado e doutorado) deixa evidente que estes são o *locus* para formação do docente universitário brasileiro.

Dessa forma, fator de destaque na docência contemporânea, o surgimento de novas tecnologias e tendências no modo e na forma de atuação impõe novos paradigmas de formação dos professores. Diante dos desafios colocados pelas novas tecnologias, formas de gestão inovadoras e reorganização das formas de produção, o ensino superior torna-se uma modalidade de formação ligada de forma imediata à conjuntura global e responsável por buscar maneiras efetivas de que este interaja de forma criativa na sociedade.

Portanto, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (1998), cada docente deverá ter uma diretriz orientada da prática educativa. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino, sendo assim, sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus

conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, contextualizando-as com um saber significativo.

As discussões atuais que versam sobre a formação do professor do ensino superior acenam para o fato de que este profissional precisa permitir-se a uma formação teórico-pedagógica, inclusive, superar o discurso comum que se instala na prática cujo desmerecimento pelos saberes relacionados à educação torna-se bastante evidente (PERRENOUD, 1993).

Dessa forma, atuar no ensino superior exige rigor acadêmico e profissional, realidade que muitos professores desconsideram porque aprenderam que, para ensinar, o saber específico de área ou da prática é o suficiente. Todavia, a maneira mais profissional de cuidar do ensino superior é assumindo a perspectiva de que a docência não se constitui objeto de atuação para qualquer profissional. O profissional para tornar-se professor carece incorporar saberes os quais não se constituíram arcabouço teórico-metodológico de sua formação inicial, por isso há urgência em se promover estratégias de formação no próprio território de trabalho, de modo a inibir práticas desvinculadas das demandas educativas inerentes aos profundos desafios do ensino superior na atualidade (SOARES, 2003).

Entendemos, mais uma vez, que o docente do Ensino Superior é um profissional da educação responsável pela formação de outros professores, e no caso particular do professor de Língua Inglesa, entendemos que somente com a união dos conhecimentos específicos da área – da e sobre a língua, e com os conhecimentos pedagógicos, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade atual.

Portanto, compreendemos a prática pedagógica do professor do Ensino Superior, em particular a prática do docente de Língua Inglesa, como questão complexa e passível de estudos cada vez mais aprofundados. Desse modo, na perspectiva de confirmação empírica da teorização delineada, passamos à análise dos dados obtidos com a pesquisa do trabalho dos professores interlocutores do estudo.

CAPÍTULO III
DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO SUPERIOR

CAPITULO 3 – DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR

Não é só ensinar inglês. É ensinar inglês e ensinar a ensinar inglês. [...] tem que saber falar e tem que saber ser professor. Tem que saber mais ser professor do que saber falar.

(Professor 'Shakespeare')

A epígrafe que ilustra e inicia esse capítulo, refere-se a um trecho da entrevista do professor Shakespeare – um dos interlocutores de nossa pesquisa, e faz-nos refletir acerca das nuances da prática pedagógica e do ser professor de Língua Inglesa, seus conflitos, desafios, e percepções da profissão, de maneira particular do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior.

Nesse capítulo, mostramos e interpretamos os dados produzidos nas entrevistas realizadas com os quatro professores do Curso de Letras/Inglês da UFPI, colaboradores da pesquisa. Dessa forma, a partir da transcrição, realizamos a análise das narrativas dos interlocutores, em concordância com os critérios de análise de conteúdo fundamentados em Bardin (1977) e Franco (2008), com vistas à produção dos dados.

Iniciamos por elucidar o primeiro eixo temático “Ser professor de LI no Ensino Superior e sua prática pedagógica”, que se encontra dividido em quatro indicadores: “Como se tornou professor de inglês: encontro com a profissão”; “Percurso profissional: caminhada rumo ao Ensino Superior”; “Desafios da prática pedagógica” e “Peculiaridades do ser professor de inglês no Ensino Superior”. No segundo eixo temático do trabalho, intitulado de “Saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de LI no Ensino superior”, retiramos outros três indicadores: “Saberes pré-profissionais”; “Saberes acadêmico-pedagógicos da formação inicial”; e “Saberes da experiência do ser professor”. Por fim, no terceiro eixo temático, cujo título é “Ressignificando a prática pedagógica do professor de LI no Ensino Superior”, contemplamos os indicadores: “Investimentos na formação continuada”; “Formas de

reconstrução dos saberes e fazeres do ser professor”; e “Saberes consolidados na prática pedagógica”.

Dividimos o trabalho dessa forma por acreditarmos serem esses fatores, essa sequência de eixos e indicadores, capazes de caracterizar, detalhadamente, a prática docente do professor de LI que atua no magistério superior juntamente com os saberes inerentes à prática.

3.1 O ser professor de Língua Inglesa do Ensino Superior e sua prática pedagógica

A docência superior, na contemporaneidade, emerge como uma temática de destaque no meio educacional e acadêmico, que se referencia nos contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Nessa perspectiva, o conceito de profissionalidade sugere uma nova abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Assim, o processo de constituição do ser professor surge como um movimento paradoxal de idas e vindas, sucessos e fracassos, de encontros e desencontros com a profissão, sua prática docente e sua formação profissional. E é justamente esse movimento que constitui o ser professor. Na ótica de Cunha (1998, p. 40), esse momento é “[...] um processo profundamente emancipado em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória”.

Ao constituir-se professor, o sujeito vai construindo sua história, sua identidade como participante de uma realidade e, conseqüentemente, assumindo seu papel profissional e social junto à sociedade em que atua. Dessa maneira, sua formação e, principalmente, sua prática pedagógica revelam o profissional tal como se constitui, tal como vem se constituindo. De modo que conhecendo seu modo de trabalho, percebem-se os percursos formativos percorridos e suas implicações na ação docente deste profissional. Assim, para demandar a análise anunciada, temos os indicadores temáticos deste eixo de análises na sequência do trabalho.

3.1.1 Como se tornou professor: encontro com a profissão

Investigar o trabalho docente na perspectiva de sua profissionalidade implica na compreensão do professor como ator social que, agindo em um determinado espaço institucional, constrói sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Assim, no presente indicador, abordamos a construção da profissionalidade de professores de LI, na tentativa de compreender os vários elementos que interagem no processo de tornar-se professor. Para muitos autores, o início do trabalho docente configura-se como uma fase na qual o professor vivencia situações inesperadas, difíceis e às vezes até constrangedoras (GARCIA, 1998; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2000). O professor, ao longo da carreira profissional, vai aprendendo diariamente a enfrentar as dificuldades e desafios de sua prática.

Por esta perspectiva, concebemos o ato de tornar-se professor como um processo contínuo de crescimento profissional que se inicia, por vezes, antes da graduação. No caso específico dos professores sujeitos da pesquisa, deu-se em cursos de idiomas paralelamente ou anteriormente a sua formação inicial. A esse respeito, os interlocutores da pesquisa relatam:

Na verdade eu trabalhava com administração antes. [...] No meu primeiro emprego eu fiquei frustrado. Frustrado de verdade. [...] Então, antes, ser professor era mais uma segunda opção, um passatempo, pra aumentar a grana e tal, aumentar a renda. Aí eu resolvi seguir mesmo isso de vez. [...] Eu comecei mesmo em um cursinho. [...] Eu tinha uns 18, eu acho. Porque era um cursinho que eu estudava desde pequeno. E aí o dono me chamou. Perguntou se eu queria trabalhar lá. Aí eu fiz treinamento e comecei lá. [...] foi o CCAA. [...] Daí, desse cursinho, eu fui procurar outras coisas. Outros lugares pra trabalhar. Deixa ver, comecei pela escolinha, comecei numa escolinha do Dirceu. Que era a única que me dava emprego. Não tinha experiência, não tinha nada. Já fazia curso superior, já fazia universidade nesse período. Aí eu procurei uma escolinha do Dirceu, fiquei lá um ano, Depois, na universidade, eu estagiei durante um ano também numa escola estadual. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

É, eu não queria ser professora de inglês. Eu tinha estudado no meu tempo científico. Não fiz pedagógico, e queria ser médica. Aí fui pros EUA com 15 anos e depois com 17 anos e quando voltei, voltei com paixão por Inglês, E aí a única coisa que eu podia fazer era ensinar inglês. Logo com 17 anos eu entrei no Yazigi. [...] Fui convidada sim, eu ainda estava quase me formando, eu praticamente fundei o Yázigi. [...] Comecei a dar

aula lá. E com 17 anos também fiz meu primeiro vestibular pra Letras Português, depois fazia Inglês. (PROFESSORA AUSTEN)

Bom, na verdade eu não imaginei que fosse viver disso. Sempre gostei, mas não imaginei que minha carreira fosse trilhar por essa área do inglês. Sempre imaginei outras profissões, desde aviação a diplomata. [...] Eu acho que todo professor de inglês começou sendo aluno, e gostando da coisa (inglês). Então eu sempre desde pequena tive contato com a língua, gostava muito, era um prazer pra mim, e aquilo ficou latente por muito tempo, [...] pedi a meus pais pra estudar inglês e continuei estudando, [...] no último estágio o meu professor me perguntou se eu não queria dar aula de Inglês. Eu respondi que vontade eu tinha, mas não sabia como, [...]. Então ele disse que quando ligassem pra ele pedindo pra indicar uma pessoa ele ia me indicar. Então em julho de 1993 me ligaram da Wizard. E lá foi minha primeira oportunidade de trabalhar, e lá eu fiquei por quase 10 anos e só saí de lá quando passei no concurso pra cá (UFPI) e era DE e tinha que sair. Mas pra mim a Wizard foi uma escola né. Me deu a primeira oportunidade e também foi um grande aprendizado, porque no nosso dia-a-dia você está sempre aprendendo. (PROFESSORA DICKINSON)

Bom, me tornei professor de LI porque desde pequeno foi a coisa que eu sabia que tinha facilidade. Era LI e artes, mas eu preferi ficar com a LI e comecei a dar aulas aqui na UFPI [...] Vim fazer tarde porque minha família não tinha dinheiro. [...] comecei a aprender sozinho. Vim estudar formalmente, porque escola eu não conto, a Língua só um semestre antes de entrar na universidade. Mas eu entrei na escola de idiomas já falando, mas aí eu fui lapidando né. [...] Aí logo no primeiro semestre de cursinho me perguntaram se eu não tinha interesse de dar aula, mas eu era muito novo e disse que não, não tinha interesse. No ano seguinte eu entrei aqui na UFPI, larguei o curso de idiomas, e lá pelo quarto ou quinto semestre aqui eu fui convidado pra fazer um teste no curso de extensão aqui, pra ver se eu podia ministrar aulas. Então eu passei, e fiquei aqui no curso de extensão por 6 anos. (PROFESSOR TOLKIEN)

Em seu excerto, o professor Shakespeare revela-nos que se tornou professor de inglês ainda muito jovem, aos 18 anos, e teve seu primeiro encontro com a docência de maneira involuntária: através de um convite do próprio curso de idiomas que frequentava como aluno. Revela também que não era sua primeira opção de profissão ser professor, pois antes atuava na área de administração e somente depois de uma frustração é que optou pela carreira de professor de LI. Além de tudo isso, verificamos pela fala do professor, a questão social implicando na questão profissional, em que se inicia na carreira, primeiramente pela necessidade de manter-se financeiramente.

Através de sua fala percebemos, de forma implícita, que o ponto de partida para seu ingresso na profissão de professor de inglês foi a facilidade com o idioma em questão, pois o proprietário do curso onde estudara, percebendo sua habilidade com a Língua Inglesa, fez-lhe o convite para lecionar em sua instituição de ensino. Nessa parte, fica evidente a questão de atrelar-se ao professor de inglês o domínio

do conhecimento específico – domínio da língua, presente em Leffa (2001, p. 334), que afirma que “[...] a preparação de um professor de LE envolve o domínio da língua que ensina, e da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer”.

Também, na mesma passagem, nos mesmos excertos, vemos a preocupação em moldar-se esse profissional, com a obrigatoriedade de participar de treinamento específico para o referido curso. Sendo que um aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores de LI atualmente é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar e, a partir dessa diferença, passar a formar o professor e não apenas a treiná-lo. Porém, tradicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica (PENNINGTON, 1990; WALLACE, 1991).

Nesse sentido, Leffa (2001) discute acerca de um modo clássico de treinamento representado por aqueles oferecidos pelas escolas (em geral, escolas particulares de idiomas), com o objetivo de desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é “ensinar” o professor a usar aquele material. Nesse caso, buscam-se resultados imediatos, que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

É possível depreender da narrativa de Shakespeare que a docência não foi sua opção inicial de trabalho devido a vários fatores. Nesse sentido, sua narrativa converge para o que observa Celani e Magalhães (2001, p. 32-33) ao destacar que apesar de satisfazer os requisitos necessários para podermos considerar o ensino de línguas como uma profissão “[...] ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada como simples ocupação, ou ainda, como bico”.

A professora Austen, em sua narrativa, relata que se tornou professora de inglês ainda muito jovem, com 17 anos, a exemplo do professor Shakespeare, também em um curso de idiomas. Relata que, devido sua total fluência na língua foco, adquirida através de intercâmbios feitos em solo norte americano foi convidada a trabalhar no curso de idiomas. Revela, ainda, que esse processo deu-se de forma inesperada, pois inicialmente pretendia seguir outra carreira profissional.

Assim, percebemos que, mais uma vez, a questão do domínio do idioma, fundamentado em Leffa (2001) mostra-se fator-chave para a entrada desses profissionais na profissão de professor de Língua Inglesa. De modo que esses sujeitos, em sua maioria, no início da vida profissional, mesmo possuindo fluência e gostando do idioma, não o visualizam inicialmente como uma forma principal de trabalho e renda, mas sim, como algo secundário.

Pela análise de seu excerto, a professora Dickinson, também seguindo o padrão percebido com os demais interlocutores, iniciou sua carreira docente bastante jovem, no ano de 1993. Não visualizava a língua em questão como forma de trabalho, pois vislumbrava outras profissões como aeromoça e diplomata. Em seu excerto narrativo, percebemos que, devido sua aproximação com a Língua Inglesa, desde criança frequentava curso de idioma, e pela afinidade que demonstrara, recebeu um convite para atuar também em um curso de idiomas na cidade de Teresina e assim obteve seu primeiro contato com a profissão de professor.

A passagem do professor Tolkien não se mostra diferente dos demais interlocutores. Revela características parecidas com os demais interlocutores no que concerne ao processo de tornar-se professor de inglês: contato ainda jovem com a profissão – mesmo sem revelar a idade de entrada na carreira isso fica claro em seu excerto; afinidade com a língua desde criança; incerteza na escolha da profissão, pois havia uma dualidade pela LI e por Artes; primeira experiência profissional em curso de idiomas onde frequentava como aluno. Com a diferença de que o curso de idiomas que iniciou a carreira docente ser promovido por uma instituição pública de ensino e não particular como com os demais: a própria UFPI, no caso.

Assim, perfazendo uma análise inicial das falas, emerge a compreensão de que, para os interlocutores, tornar-se professor de Língua Inglesa não foi a opção inicial, ou mesmo, a única opção de carreira. Em quase todas as entrevistas, há relatos da não visualização da carreira docente como opção de trabalho inicial. A maioria deles relata que iniciou na docência por necessidade financeira, por estar desempregado e não pela visualização concreta da profissão em si mesma.

Dessa forma, dizemos que é visível certo padrão nas falas dos professores sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao ingresso na profissão docente. O único fator destoante com os demais é que a professora Austen teve a possibilidade de adquirir a fluência na LI não em cursos de idiomas, mas sim diretamente na

convivência cotidiana nos Estados Unidos, país de Língua Inglesa – o que chamamos de programa de imersão.

Assim, para clarificar a visualização da análise, elaboramos a figura de número 05, elucidando os principais elementos percebidos nas narrativas dos interlocutores que levaram ao primeiro contato com a profissão de professor de inglês, ou seja, com o tornar-se professor de Língua Inglesa:



Figura 05: Como se tornou professor: encontro com a docência.

Fonte: Dados da pesquisa

3.1.2 Percurso profissional: caminhada rumo ao Ensino Superior

Ao longo do percurso profissional, o professor passa por desafios, dilemas e conquistas numa busca constante da sua realização pessoal e profissional, as quais estão interligadas neste processo de construção e (re) construção do saber docente. Dessa forma, essa caminhada mostra-se como constante processo de enfrentamentos, reflexões e aperfeiçoamento do qual o professor precisa participar de forma a alcançar o amadurecimento profissional (GARCIA, 1998). Aqui, concebemos a idéia de incompletude da formação inicial. Preenchida, gradativamente pelo saber da experiência e os saberes da formação continuada.

Diversos são os desafios que se apresentam no percurso do profissional do professor de Língua Inglesa, e estes, ao serem encarados, mostram o

posicionamento do professor em relação ao contexto e sua construção enquanto profissional. Essas vivências, também levam o docente a uma ressignificação de suas ações e dos investimentos na busca do aperfeiçoamento do seu trabalho.

Assim, além do ingresso na carreira docente, abordado no indicador anterior, compreendemos ser relevante destacar o percurso profissional dos interlocutores até a chegada ao Ensino Superior, ou seja, caracterizar a caminhada profissional empreendida na vivência da profissão. Compreendemos a validade, pois, do enunciado que diz que nenhuma pessoa nasce professor, ou simplesmente torna-se professor de imediato - não é diferente com o professor de LI. Entendemos, sim, que a docência é uma atividade complexa, em que o profissional, com o tempo e com uma formação contínua, vai aprendendo e se desenvolvendo enquanto pessoa envolvida na educação, internalizando as competências e habilidades relacionadas ao magistério. Nessa direção, o professor vai adquirindo os diferentes saberes inerentes à sua profissão através da formação profissional, dos currículos, das instituições de formação e, é claro, do exercício diário de sua prática pedagógica. Tudo isso oportuniza ao professor um repensar de sua ação docente de maneira a possibilitar o constante melhoramento de sua prática (TARDIF, 2002).

Ratifica-se, desse modo, o papel da formação continuada em colaborar com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, em especial, do professor de LI. Assim, é mister compreender a valorização da docência superior como um processo dinâmico que articula os vários saberes docentes necessários à atuação neste nível de ensino, conforme se configura nas falas dos sujeitos nas seguintes passagens em relação a sua caminhada profissional que se consolida com seu ingresso como professor no Ensino Superior na UFPI:

[...] passei por escola pública, fui para escolinha. Teve um período que eu dei aula pra criança, aí. Alfabetização a quarta série. [...] a primeira escola grande que eu entrei foi o Pro-Campus. Fiz o teste, passei, e depois que eu passei pra uma escola grande as portas se abriram pra escolas maiores, né. Do Pro-Campus, depois eu fui pro Pro-Juris. [...] Ah, Madre Savina, À medida que tu vai ficando conhecido aí um vai te chamando, E aí eu fiquei nisso em escola privada dando aula de ensino médio e pré-vestibular, aí deixei criança, né. E fiquei até quando tive que sair pro mestrado. [...] esse período foi durante a graduação. Eu senti que já ia dar aula logo que eu fiz o primeiro ano de graduação de inglês. Aí eu já comecei a dar aula. [...] E isso foi até o mestrado. Quando eu fui pro mestrado eu tive que abrir mão de tudo. Aí eu fui pra Fortaleza. Deixei tudo aqui, Pedi demissão de tudo e fui pra lá fazer mestrado. E aí passei dois anos lá. Lá eu fiquei dando aula. Não podia, mas eu dava. Por favor, não coloca isso. Eu era bolsista da capes, mas o dinheiro não dava pra pagar aluguel, essas coisas, então eu dava aula. [...]

Quando eu voltei já foi como professor substituto pra cá (UFPI). [...] Aí eu fiquei mais um ano aqui com professor substituto. Voltei a dar aula em pré-vestibular rápido, porque eu precisava de dinheiro, aí depois eu deixei porque eu fui pro doutorado. [...] E aí quando eu voltei do doutorado, voltei pra ficar aqui na UFPI. [...] Mais ou menos na mesma época. Assim que voltei do mestrado, eu dei aula na UESPI também, mas foi naqueles cursos de férias! [...] período especial. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

[...] eu fazia Letras e precisavam de professores, aqueles substitutos. Aí onde eu sabia que tinha vaga eu ia atrás. Dava aula de manhã, de tarde e de noite. Era um corre-corre danado. Colégio das Irmãs, Aldo Ferreira [...] Eu gostei de cara de ensinar inglês pra gente que queria aprender inglês. Aprender a falar inglês. Minhas experiências nas escolas de ensino fundamental e médio sempre foram frustrantes. [...] Por isso que eu demorei pouco lá, enquanto por outro lado, trabalhei no Yazigi por mais de 10 anos. [...] Depois que eu comecei a ler livros de literatura com a Irmã Patrícia, que é a fundadora do ERIC aqui, [...] eu ganhei essa paixão por literatura. [...] Literatura da língua inglesa. [...] Mas logo eu me formei e no segundo ano de formada eu já entrei na Universidade federal. Já comecei trabalhando logo recém formada. [...] Mas eu tive experiências frustrantes em escolas superiores particulares. Porque me aposentei uma época, mas não fiquei parada. Então fui para escolas particulares e ajudei a fundar quase todas as escolas particulares superiores aqui em Teresina. Então eu achava a estrutura da escola muito boa, mas os alunos diziam: professora eu to pagando muito caro, por isso não me reprove. Aí eu saía, mesmo o dinheiro que fosse, eu saía. Aí voltei para o ensino superior público, pra UESPI, pra federal, e estou aqui hoje. (PROFESSORA AUSTEN)

Nesta época, das graduações, eu trabalhava só no Wizard, mas depois eu trabalhei em muitos lugares. Trabalhava em seis lugares diferentes. No ano de 2000, por exemplo, eu era substituta aqui na UFPI, substituta na UESPI, dava aula no colégio Roberto Alencar em todas as turmas. Fui a primeira professora de lá da quinta série ao pré-vestibular. Dei aula também no colégio Dom Bosco. Eu era professora do Estado, rsrsrsr. [...] O meu dia começava as 04h30min da manhã e terminava meia noite. Não sei como é que eu dava conta, e é porque você sabe que a vida de professor quando chega em casa ainda tem prova pra elaborar, prova pra corrigir [...] até que eu passei no concurso pra cá (UFPI). Entrei aqui na UFPI como efetiva em 2002. To aqui desde então e só pretendo sair quando me aposentar ou então quando, sei lá, for embora do Brasil, né, alguma oportunidade boa pra lá. (PROFESSORA DICKINSON)

Primeiro, eu comecei na universidade. Nunca saí da universidade. Trabalhei em outros lugares também, mas foram poucos, [...] em suma, toda a minha carreira ela começou aqui na universidade. Começou quando eu era aluno, depois fui professor na extensão. Fui treinado aqui. Dava aula aqui, nos muros aqui, pra o pessoal que era aluno daqui da UFPI, professores da UFPI, profissionais de fora e comunidade em geral. Trabalhei também como professor de português pra estrangeiros. Quando eu era estudante ainda eu fui chamado pra um intercâmbio que a gente tinha aqui. [...] Trabalhei também aqui no CECLI. Trabalhei numa escola de idiomas pra crianças, que era o *Fun Kids*. Lá eu fui chamado pra dar um treinamento pras professoras de lá e um mês depois perguntaram se eu não queria ficar como coordenador pedagógico, aí eu aceitei. Fiquei lá 6 meses aí a escola fechou. De lá fui pro centro de línguas do Dom Barreto. Trabalhei lá aproximadamente 3 anos. E esse tempo inteiro na UFPI, de 2003 até hoje, e nesse período inteiro não tem um semestre que eu não tenha dado aula aqui na UFPI. [...] não tenho especialização. [...] nunca fui professor substituto. Já dei aula aqui na época do mestrado, [...] antes de chegar na extensão eu tava precisando de dinheiro como todo mundo e cheguei a tentar um estágio. Me cadastrei no CIEE. Me ligaram, me mandaram

pra uma determinada escola. [...] Minha experiência em sala de aula foi frustrante. Porque não tinha a menor condição, e eu sabia que não queria aquilo. Eu tava fazendo porque tava precisando. Aí fui no primeiro, fui no segundo e cheguei a ir no terceiro dia e pronto. Minha experiência com escola é essa. Dei dois dias de aula e só. Abandonei. (PROFESSOR TOLKIEN)

Nesse momento da análise dos dados, deparamo-nos com percursos profissionais notadamente diferentes. Assim, de um lado, temos o professor Shakespeare e a professora Dickinson com vasta experiência no ensino fundamental, médio e em cursos de idiomas, e a professora Austen e o professor Tolkien concentrados basicamente no Ensino Superior. Há que se destacar também, o caráter social da profissão de professor, na qual, em muitas ocasiões, as experiências foram motivadas pela questão da necessidade financeira.

Assim, em seu excerto, o professor Shakespeare deixa evidente sua vasta experiência profissional, que inclui desde o ensino de inglês para crianças e em cursos livres de idiomas, passando por ensino médio e pré-vestibular, ao Ensino Superior e pós-graduação, tudo isso em instituições públicas e privadas. Sendo que, boa parte desse período se deu paralelamente a sua formação inicial, ao menos no que se refere à experiência nos ensinos fundamental e médio. Mas, em determinado momento da profissão, deparamo-nos, implícito na narrativa do professor, com uma situação comum a muitos professores, o trabalho em várias escolas simultaneamente, ou seja, uma sobrecarga do trabalho docente devido à necessidade financeira do professor. Uma só renda como professor de escola particular não era suficiente para o padrão de vida escolhido.

Nessa mesma narrativa, verificamos que as oportunidades de trabalho, em muitas ocasiões, dão-se através de uma rede de contatos, onde um colega de uma escola que também trabalha em outras escolas sabe de uma vaga, conhece o trabalho daquele professor e faz a indicação. Indiretamente, vemos ainda a grande necessidade desse tipo de profissional no âmbito estadual. Por fim, observamos a certeza da decisão/opção do professor por atuar no Ensino Superior, após experienciar diferentes níveis de ensino.

A professora Austen, também relata ser uma professora bastante experiente, principalmente no Ensino Superior. Revela-se voltada para uma área específica do ensino de inglês, que é a literatura, bem como bastante incomodada com a realidade do ensino de inglês na educação básica.

Em seu excerto, percebemos um conflito frequente da profissão de professor de LI: o confronto entre o ensino em cursos voltados à língua (curso de idiomas) e o ensino na educação básica (ensino fundamental e médio). Conflito que se apresenta no formato metodológico diferenciado utilizado em cada situação. De um lado os cursos de idiomas ensinam a língua inglesa como idioma, na perspectiva do aprendizado das quatro habilidades básicas para adquirir-se fluência em um língua: ouvir, falar, ler e escrever, destacando-se que seus frequentadores estão lá com o único objetivo de aprender a língua, ou seja, pessoas focadas na atividade de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, o ensino de inglês promovido nos ensinos fundamental e médio vê a Língua Inglesa como mera disciplina escolar, cuja metodologia, na maioria dos casos, baseia-se principalmente em uma única habilidade inerente ao aprendizado de uma língua: a leitura. Sendo que os alunos que ali estão, não necessariamente estão interessados no que se ensina. Dessa forma, em sua fala, percebemos uma clara negação ao trabalho no ensino básico, consequência da experiência negativa em escolas de nível fundamental e médio. A referida professora deixa clara sua opção por “[...] dar aulas de inglês para quem quer aprender inglês”, situando claramente seu leque de atuação profissional no que concerne à LI. Nesse sentido, destacamos a conhecida diferença entre o ensino da LI em cursos livres de idiomas e o ensino desta disciplina promovido na educação básica.

A professora Dickinson, assim como os demais professores interlocutores, narra sua vasta experiência profissional, até a chegada na universidade através de concurso público. Relata sua satisfação em estar no Ensino Superior, porém, não descarta outras possibilidades profissionais como trabalhos em outros países. Na nossa análise, isso revela sua visão de não ser o Ensino Superior o ápice de sua atuação profissional.

Analisando o excerto do professor Tolkien, verificamos que quase toda sua experiência profissional aconteceu na própria instituição onde atua hoje: a UFPI. Iniciando pelo ensino de inglês como idioma através do curso de extensão e chegando ao nível superior no Curso de Letras/Inglês. E, a exemplo da professora Austen, nas poucas oportunidades que teve de atuar no ensino básico, não se identificou e afastou-se por completo, focando sua atenção docente basicamente ao ensino da Língua Inglesa enquanto idioma, e não como disciplina.

Assim, em relação à trajetória dos professores de Língua Inglesa do presente estudo, os percursos profissionais até a chegada ao Ensino Superior já não apontam para um mesmo padrão como aconteceu com o início à profissão, ao primeiro encontro com a docência. Percebemos, sim, situações ímpares de percurso, em alguns casos, assemelhando-se à continuação de uma sequência “lógica” de trabalho – atuação no ensino fundamental, médio, até a chegada no Ensino Superior, passando por cursos livres de idioma – e em outras vezes, não seguindo esse “ciclo”, saindo da graduação e chegando ao ensino em nível superior praticamente sem escalas.

Nos percursos, observamos opções por identificações pessoais com um ou outro modo de ensinar, porém, muito evidente fica também a questão social da profissão: uma constante busca por emprego por necessidade de se manter financeiramente. Verificamos ainda, a preocupação com a formação continuada como garantia de mobilidade profissional, pois, sempre atrelada a seus relatos de trajetória profissional, cursos de pós-graduação, os professores colaboradores da pesquisa reiteram sua opção por fazer estes tipos de curso almejando melhores perspectivas profissionais futuras. Para melhor visualização dos pontos analisados, apresentamos a Figura 06 que mostra as nuances referentes ao percurso profissional dos sujeitos da pesquisa:

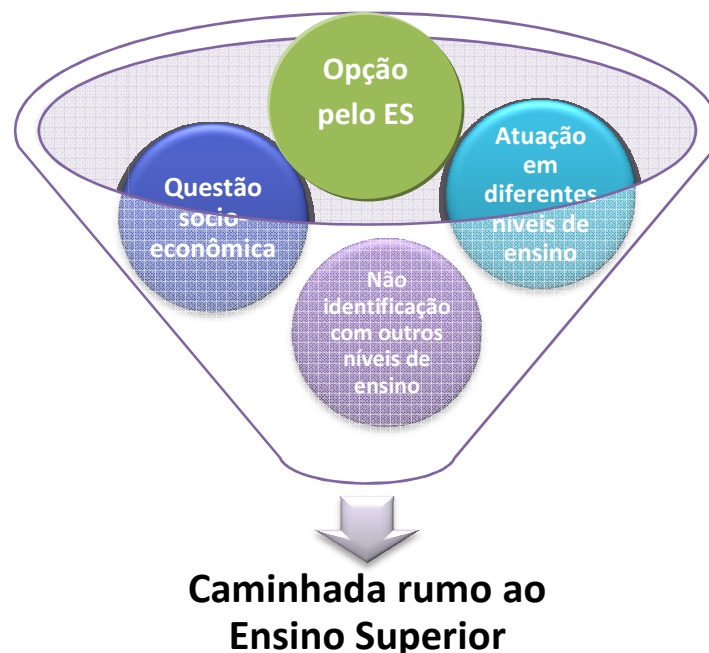


Figura 06: Percurso profissional dos professores
Fonte: Dados da pesquisa

Por este viés, dando sequência ao pensamento lógico metodológico desse trabalho, sempre visualizando os objetivos da pesquisa, passamos a discorrer sobre o indicador temático relativo aos desafios da prática pedagógica do professor de LI do Ensino Superior.

3.1.3 Desafios da prática pedagógica

Discussões atuais sobre a prática pedagógica do professor universitário apontam para um novo modelo de profissional, que percebe a docência como profissão de destaque e a prática pedagógica como uma instância de “produção” de saberes e competências profissionais (SCHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, 1999, 2000; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1997, 2002, 2005 e outros). Notadamente, com o professor de Língua Inglesa têm-se o mesmo pensamento.

Entendemos o cotidiano da sala de aula como um lugar marcado por situações diversas, simultâneas e, muitas vezes, imprevisíveis. Exigem do professor tomada de decisões imediatas. A prática do professor é marcada por peculiaridades da docência que solicitam um conjunto de competências, de saberes, de atitudes e de valores para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Desse modo, compartilhando com o pensamento de Gauthier et al(1998), o professor no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, ele precisa, necessariamente, ter atitude de prudência, recorrer à sabedoria prática. Emerge, neste contexto, a proposição da resignificação da prática pedagógica do professor como frequente desafio, evidenciando seu caráter formativo, reflexivo e investigativo diante das tendências pedagógicas contemporâneas.

Nesse momento do trabalho, porém, nos preocupamos mais em situar a visão dos desafios dos interlocutores sobre sua prática pedagógica no Ensino Superior, do que descrever a própria prática desses professores. O que está em jogo não é a maneira “correta” ou “errônea” de se exercer a profissão, mas sim clarificar a percepção que se tem de sua própria profissão e, principalmente, das dificuldades enfrentadas. Neste contexto, percebemos que os interlocutores encontram diferentes desafios em sua prática pedagógica os quais devem ser superados no

exercício de sua própria prática docente. Assim, em relação a este fenômeno, temos as seguintes passagens narrativas dos professores sujeitos da pesquisa:

[...] O desafio é a gente não ter tanto tempo pra planejar sala de aula como gostaria. Porque a gente faz várias coisas ao mesmo tempo. Né! E eu acho que tem que ser mesmo. Eu não ia conseguir também tá na universidade só em sala de aula. Mas às vezes isso prejudica um bocado. Porque o tempo que eu podia estar dedicando a sala de aula, [...] não dá. [...] o motivo eu acho que seja talvez sobrecarga de trabalho. No nosso departamento o problema é falta de professor. A gente não tem professor pra fazer tudo. E as vezes os que tem não se envolvem com tudo. [...] E não é como quando eu dava aula no ensino médio, não é a mesma coisa. As discussões são outras. [...] Tem que ser uma coisa aprofundada. [...] Eu gostaria de ter tempo pra preparar mais aula, só que não dá tempo. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Olha! Eu acho que o principal problema é o desnível dos alunos. Porque me chegam alunos que já estão no último período do Curso e não tem condições de abrir a boca e se expressar em inglês. Então é muito difícil você dar uma disciplina de Literatura Inglesa em inglês onde a sala de aula não tem o mesmo nível. Então esse é o desafio, tentar nivelar, não ir nem muito por baixo, mas também não muito por cima, conseguir achar um nível de igualdade. [...] eu acho que o aluno que entra no Curso de Letras Inglês ele tem que entrar sabendo ao menos o básico da língua. (PROFESSORA AUSTEN)

Nós da área de língua estrangeira uma grande dificuldade que a gente tem é a de acesso a material didático, porque a maioria das coisas são importadas e muito caras. Então pra ter o nosso temos que fazer um sacrifício, imagine esses meninos que não tem uma renda fixa [...]. Então essa é uma dificuldade. Se tivéssemos mais recursos seria melhor. [...] Tem também a questão de que cada pessoa tem sua personalidade. Tem aqueles que são muito tímidos. Tem aqueles que falam demais, então você tem que procurar ponderar, dosar. [...] E a gente procura orientar por esse lado também, né. Lidar com os diferentes tipos de personalidade. [...] E eu procuro sempre orientar que o nosso tempo de Curso é curto, e que eles tem que entrar em contato com a língua [...]. Mas, infelizmente, a comodidade e a preguiça de muitos é forte, né. Mas tem aqueles que seguem os conselhos e vão atrás. Mas ainda tem muitos daqueles que só abrem o livro e pronto. Então esse é um desafio: lidar com o desinteresse de alguns. Mas isso é a minoria. E essa minoria, geralmente está envolvida em outros cursos, de faculdades particulares. Então eles procuram priorizá-la, pois aquela é cara. E pelo pensamento de que aqui (UFPI) ele pode ir empurrando com a barriga até quando ele quiser. Então nós da área de letras, de inglês, ainda temos muito esse problema: de alunos que estão demorando muito pra concluir o Curso porque vão priorizando ou uma oportunidade de trabalho que surge, ou priorizando um outro curso que fazem paralelamente, e assim vão atrasando, [...]. (PROFESSORA DICKINSON)

Primeiro que, por se tratar de um curso com procura baixa, então muitas das entradas são simplesmente pra entrar na universidade. Então muitos alunos entram sem a motivação pra coisa. Eles não têm o *feeling* pra Língua Inglesa.

Eles não querem ser professor de inglês, ou se querem, não querem na realidade ser professor de LI, eles querem na verdade ter um trabalho pra receber o dinheiro deles. E em alguns pontos isso não é condenável, mas quando isso interfere na qualidade do profissional que reflete na qualidade do ensino que, conseqüentemente, vai refletir na qualidade da aprendizagem, aí se torna um problema. [...] Temos que lidar também com a condição sócio-econômica dos nossos alunos, porque muitos [...] se encontram naquela parcela da população que a gente chama de grupo de vulnerabilidade social. Então isso reflete em tudo. É difícil trabalhar com algum material em sala, porque às vezes a gente precisa de um livro em sala e os alunos não tem como comprar porque é caro, ou se tem vão ter que tirar de algum lugar pra fazer isso. [...] Então a pessoa tem que trabalhar e tem que se dividir entre o trabalho e o estudo. [...] Então aí os alunos faltam. Aí temos um grande índice de evasão [...]. (PROFESSOR TOLKIEN)

Pimenta (1997) destaca que vivenciar experiências das práticas docentes, refletindo sobre essas práticas e compartilhando experiências, possibilita ao professor a construção de significados sobre o ser professor. Dessa forma, os professores assumem a responsabilidade pela formação dos futuros professores, considerando as diferentes dimensões da docência no processo ensino/aprendizagem.

Nesse âmbito, a concepção de prática docente percebida pelos interlocutores é aquela focada no aluno, e para o aluno. Sempre evidenciando a profissionalidade docente e a preocupação com a formação de outro professor. Porém, através dos excertos acima percebemos várias concepções de desafios a essa prática pedagógica presentes nas falas dos sujeitos do estudo, algumas delas em um sentido voltado mais ao trabalho do professor, e outras focando mais as implicações do estudante do Curso de Letras/Inglês da UFPI.

O professor Shakespeare, em seu excerto, relata como desafio à sua prática, da falta de tempo e conseqüente dificuldade de lidar com as várias incumbências conferidas ao professor do Ensino Superior, o qual tem que atuar em vários âmbitos do Curso ao mesmo tempo. Então o referido professor associa a falta de tempo como um dos principais desafios à sua atuação em sala. Articulado a isso, implícito em sua fala, também podemos visualizar a questão do baixo número de profissionais no Curso, o que gera uma sobrecarga aos professores, ocasionando, mais uma vez, a falta de tempo na execução das diferentes tarefas incumbidas ao professor do Ensino Superior. Encontramos em Zabalza (2004) a fundamentação para sua fala que reitera que a função do professor do Ensino Superior não se

resume apenas à atividade da docência/ensino, mas também à pesquisa e à administração nos vários setores da instituição de atuação. O que, possivelmente, ocasiona em uma sobrecarga do tempo de trabalho, interferindo, assim, na sua atuação em sala de aula.

A professora Austen, em seu excerto, deixa antever como principal desafio à sua prática a falta de fluência dos alunos do Curso à Língua Inglesa. O que, de certa maneira está implícito em sua fala, tolhe o potencial de suas aulas, pois, por haver alunos com baixa ou nenhuma fluência à LI, tem que 'baixar' o nível de sua fala e, ainda na opinião da professora, conseqüentemente de suas aulas. Na opinião da professora, então, os alunos do Curso de Letras/Inglês da UFPI devem possuir boa fluência na LI para auferirem um bom aproveitamento do Curso em questão.

Destoando dos demais interlocutores da pesquisa, a professora Dickinson, em sua fala, pontua não apenas um, mas vários desafios à sua prática docente. O primeiro deles é a ausência de materiais didáticos adequados ao Curso, os quais são de difícil acesso e de alto valor financeiro. Quase inalcançáveis por estudantes de baixa renda, como são muitos dos alunos do curso de Letras/Inglês da UFPI; outro desafio à sua prática diz respeito à pluralidade pessoal dos alunos, ou seja, a heterogeneidade de personalidades em uma mesma sala de aula e; finalmente, aponta como desafio o desinteresse de alguns alunos pelo Curso, o que chama, por vezes, de preguiça e comodidade de aprender.

Por fim, na narrativa do professor Tolkien encontramos dois desafios principais: a entrada no Curso de alunos que não se identificam nem com a Língua Inglesa e nem com a profissão de professor; e a questão socioeconômica dos alunos do Curso, os quais, em sua maioria, encontram-se no que o professor mesmo chama de grupo de vulnerabilidade social. Segundo o professor, o primeiro desafio ocasiona professores não identificados com a profissão e que, em consequência, proverão um ensino de má qualidade.

O segundo desafio, na ótica do professor Tolkien, é mais complexo de enfrentar, por se tratar de uma questão de políticas públicas, onde muitos alunos não dispõem de recursos para a compra de materiais didáticos e outros têm que conviver com o trabalho e o estudo simultaneamente, o que gera, também, complicações no aprendizado desses e, em muitos casos, promove um alto índice de evasão.

A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, então, fundamenta-se nos preceitos da formação docente e, por se tratar da formação de um futuro professor, sua atuação ultrapassa o âmbito da mera reprodução de conhecimento, e abrange aspectos éticos, sociais, de respeito e valorização profissional

Dessa maneira, conseguimos visualizar, através das falas dos interlocutores diferentes desafios postos à prática pedagógica desses professores no contexto atual de trabalho, como por exemplo, a ausência de afinidade do graduando com a língua foco do Curso. Em consequência, percebe-se também um desinteresse pelo próprio Curso e por parte do professor, verificamos a questão da divisão do tempo de trabalho em atividades em sala de aula e atividades extraclasse.

Para melhor visualização, elucidamos os desafios percebidos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa na Figura 07:



Figura 07: Desafios à prática pedagógica do professor de LI da UFPI

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, complementando a discussão em torno da prática pedagógica, tratamos, a seguir, o terceiro e último indicador desse primeiro eixo de análises, que trata das nuances do ser professor de Língua Inglesa no Ensino Superior.

3.1.4 Peculiaridades do ser professor de inglês no Ensino Superior

Em relação ao ser docente universitário, a preocupação atual é com a constituição desse profissional, em especial, do licenciado em Letras/Inglês, responsável pela formação de futuros professores de LI para o ensino básico e médio, e com possibilidades ao Ensino Superior.

O desvelamento dessa constituição parte da noção que privilegia o professor como um ser unitário, implicado por suas trajetórias pessoal e profissional, pressupondo que este professor seja uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros, com a história social que o envolve e, claro, com sua própria história de vida (TARDIF, 2002). Nesse sentido, apontamos a importância de pesquisas e estudos voltados para o ser professor do Ensino Superior, e suas trajetórias, sempre visualizando o modo como articulam o pessoal e o profissional, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor (NÓVOA, 1992). Nessa ótica, passamos as vozes de nossos interlocutores, pelas suas narrativas de vida profissional:

Eu acho que a gente tem maior influencia sobre as pessoas do que quando tinha no ensino médio. [...] tem essa coisa da responsabilidade também. Que eu acho que é um pouco maior porque a gente tá formando outros professores. Então, é um curso de formação de professores. Então a gente tem que ter sempre isso em mente. [...] Tem essa parte pedagógica que eu acho muito importante também. Assim, meio que meio a meio. Não é só ensinar inglês. Ensinar isso. É ensinar inglês e ensinar a ensinar inglês, também. [...] Ele tem que saber falar e tem que saber ser professor. Tem que saber mais ser professor do que saber falar. [...] eu me sinto mais cobrado como professor do ensino superior, do que quando eu era do ensino médio. A relação com os alunos é outra. Porque eles são adultos, já são conscientes das coisas – a grande maioria né!, [...] Nas disciplinas de Língua inglesa é mais troca de experiências. [...] Posturas do professor em relação a sala de aula. Posturas em relação à língua mesmo. O papel do professor pra mostrar algumas coisas pro aluno. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

[...] ensino superior porque os alunos são mais adultos, sabem mais o que querem e aí a gente se realiza mais um pouco. [...] O professor do Ensino Superior pra mim, não é achar que é superior não, eu acho que professor em qualquer área ele tem uma missão, missão quase como sacerdócio. [...] O principal é que eles estão correndo pela profissão. Eles estão tentando se formar naquilo. Vão ser nossos professores também. E essa é a grande peculiaridade. Ou eles fazem um Curso bom pra não ser professores medíocres, ou então eles vão passar batidos. É a questão da profissionalidade. Eles estão com objetivo muito claro, eles tem que se formar pra ganhar dinheiro, pra ser professor, querem se qualificar. (PROFESSORA AUSTEN)

Me sinto muito melhor do que quando era professora de ensino médio. Porque hoje nós temos mais autonomia, pra escolher o material que nós vamos usar, pra dar a dinâmica na sala de aula. Porque por mais que você dê sugestões no ensino fundamental e médio, isso não quer dizer que o que você sugeriu vai ser utilizado e seguido. Quem

manda é o coordenador e o diretor. Mas aqui não. Aqui nós temos nossa área, nós nos reunimos, procuramos padronizar determinadas coisas [...]. Mas tem essa questão da liberdade, da autonomia, da segurança de ter passado em concurso público, não ter que estar agradando coordenador ou diretor de escola e as vezes até aluno mesmo. [...] Devido toda essa liberdade, você é o responsável pela sua produção, o seu rendimento. Então você que tem que dar os seus limites, as suas perspectivas. Porque a liberdade é muito grande. Então se você quiser ficar acomodado, fica. Vai de acordo com a opção de cada um. Você pode estar procurando se atualizar, viajando, fazendo cursos, indo pro exterior, adquirindo mais bibliografia, comprando DVDs. Tudo voltado pra língua né, no caso do inglês. (PROFESSORA DICKINSON)

[...] eu acho que a grande peculiaridade aqui do Ensino Superior é que nós trabalhamos já com adultos, que não estão tão dispostos a serem moldados, como uma criança. Mas não moldar no sentido de dizer, de inculcar todo e qualquer tipo de valor, [...] Não estamos lidando mais com crianças, mas com adultos que, via de regra, sabem o que querem, que são responsáveis por si. [...] nós temos nosso papel de responsabilidade sim. Porque temos que estar cientes que nós professores da licenciatura estamos formando aquelas pessoas que formarão as pessoas que voltarão pra gente. Então daqui a dois, três, cinco, dez anos, quem vai estar na minha sala de aula vai ser o aluno do aluno que eu formei. [...] Então a diferença maior entre dar aulas no Ensino Superior e no ensino fundamental e médio, eu imagino – porque não tenho essa experiência – é que a gente tem que levar em conta – e é bem delicado, levar em conta toda a vivência do nosso aluno aqui. Lembrar que nós estamos lidando com adultos. Com pessoas que tem expectativas diferentes, que tem realidades diferentes, e que agora estão aqui nesse estágio e a gente espera que daqui ele delimite todo o futuro profissional dele. (PROFESSOR TOLKIEN)

No que concerne à percepção do ser professor universitário de LI, pelos excertos em análise, com exceção da professora Dickinson, percebemos uma forte preocupação com a formação profissionais da LI e os formatos de como devem agir para tal, visualizando a responsabilidade inerente à sua atividade.

Nesse sentido, o professor Shakespeare, em seu excerto, narra-nos da maior influência exercida junto aos alunos como uma das características do ser professor no Ensino Superior. Relata que, ao contrário dos outros níveis de ensino, por se tratarem de alunos adultos e já conscientes de seu papel enquanto futuros professores conseguem tocá-los no que diz respeito às posturas da profissão de professor. Verificamos, ainda, uma constante preocupação com a responsabilidade de estar formando novos professores como nuance importante do ser professor do ES. Por esse motivo, sente-se mais cobrado do que nos outros níveis de ensino.

Assim como o professor Shakespeare, a professora Austen visualiza como peculiaridades do ser professor do ES o fato de lidar com alunos adultos e, teoricamente, conscientes de sua realidade, bem como a preocupação de se estar formando futuros professores, aptos a assumirem as responsabilidades de sua

atuação profissional. Porém, implícito em sua narrativa, constatamos sua concepção da docência como um dom ou como ela mesmo chama, “sacerdócio”. O que vai de encontro aos fundamentos de Vasconcelos (2000) que, ao discutir a formação do professor para o Ensino Superior, deixa claro que ministrar aulas envolve o domínio de competências específicas, em particular a pedagógica, deve ser apreendida e desenvolvida e não ser considerada um “dom”.

A professora Dickinson, porém, concebe como fator de maior caracterização do ser professor de LI do Ensino Superior a questão da autonomia e estabilidade profissional. Autonomia para escolha de materiais didáticos diversos, para utilizar uma ou outra prática, entre outros. Estabilidade por seu ingresso ter sido através de concurso público e, portanto, com direitos em relação à sua posição. Fato esse, que ao modo de ver da professora, pode pender para uma demasiada liberdade que pode ocasionar numa acomodação docente.

E o professor Tolkien, além das questões já abordadas por outros interlocutores, referentes à preocupação em se formar outros professores e o fato de trabalhar com alunos adultos, relata, ainda, do tratar com alunos diferentes, suas diferentes personalidades, diferentes expectativas pessoais e profissionais, etc. como fator estreitamente relacionado com o ser professor do Ensino Superior.

Assim, compreendemos a visão que estes professores têm sobre a atividade docente universitária, que engloba questões pessoais, questões do outro, de seus alunos e de sua profissão. A Figura 08 resume os principais aspectos analisados neste indicador:

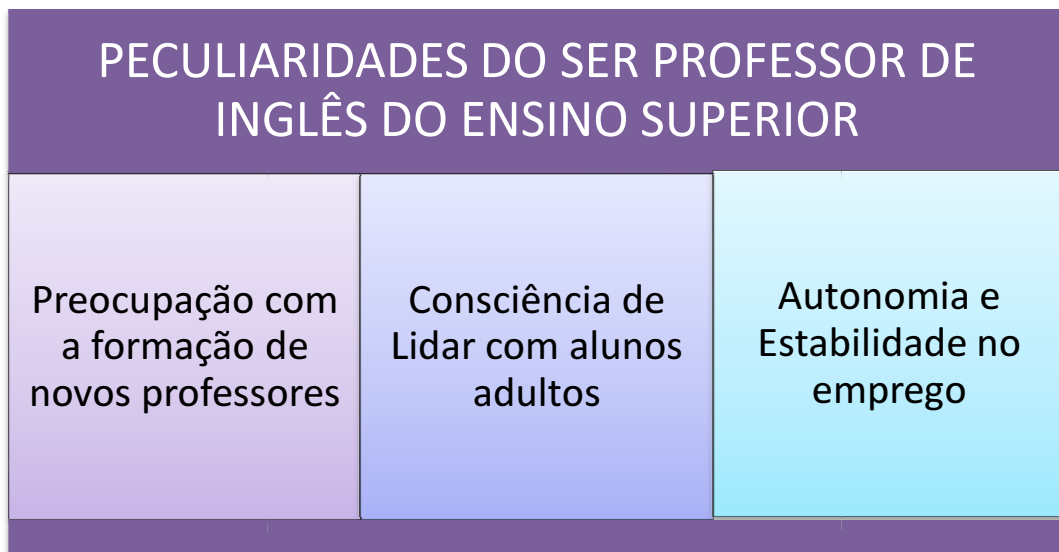


Figura 08: Peculiaridades do ser professor de inglês no Ensino Superior.
Fonte: Dados da pesquisa

Por conseguinte, dando sequência aos eixos de análise da pesquisa, passamos agora a tecer considerações sobre o segundo eixo de análise do presente trabalho: os saberes mobilizados na prática pedagógica e seus respectivos indicadores referentes aos saberes docentes.

3.2 Eixo de análise 2 - Saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de inglês no Ensino Superior

Um dos temas mais recorrentes que permeiam a temática da formação de professores e prática pedagógica é o dos saberes docentes. Tema que tem sido discutido frequentemente nos meios acadêmicos. Tardif (2002) entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele, se os saberes dos professores possuem certa coerência, ela não é teórica nem conceitual, e sim pragmática e biográfica. Explica também que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética, porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica no qual os saberes antecedem a prática. Postula, ainda, que o ensino exige do professor a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional. A partir desse ponto de partida, passamos a analisar os aspectos específicos dos saberes docentes dos professores interlocutores desse trabalho.

3.2.1 Saberes pré-profissionais

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, composto de saberes oriundos da formação e da prática do professor. Dentre eles, os saberes pré-profissionais surgem como fundamentais para o processo de reflexão da prática do professor.

Os saberes pré-profissionais são aqueles provenientes da formação escolar anterior. Na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados, obtidos pela formação e socialização pré-profissionais. Também são os saberes provenientes da formação profissional para o Magistério em Instituições de formação de professores, nos estágios, nos cursos de capacitação, da família, da

escola que formou, da cultura pessoal do professor e de universidades, obtidos também pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. “São, de certo modo, exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do contexto de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 64).

Nesse sentido, pelas narrativas dos professores sujeitos da pesquisa, percebemos esses trechos relacionados aos saberes pré-profissionais:

Quando eu era aluno eu via muito isso, de chegar na sala e coisas como por exemplo: não vir dar aula, professores que só passavam atividades do tipo: façam isso e me tragam tal dia. Um professor que chegava na sala com jornais dos Estados Unidos, distribuía pros alunos e dizia: tá aí, agora vocês vão ler e discutir e pronto. A aula era isso. E aí acho que isso me criou meio que um trauma, rsrs. Eu fico meio preocupado de ser visto dessa forma pelos meus alunos, então eu tento fazer outras coisas, tento... preparo bastante aula, levo bastante coisa, até mais do que deveria, enfim, eu me preparo bastante pra isso. Na sala de aula eu prefiro discutir muito, dialogar, deixar aberto. Dialogado mesmo, pra gente meio que fazer eles pensarem. Ao invés de só dar conteúdo e dizer: é isso, isso e isso. [...]. As nossas experiências anteriores são importantes. Então eu acho que sou professor hoje baseado nos professores bons que eu tive, meio que me baseio nos professores bons que eu tive, e nos maus que tive também. Que eu acho que eles são ruins, não sei se eles são ruins mesmo. Às vezes nem é, mas eu acho ou achei. Então esses eu não quero repetir a mesma coisa. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Aprendi ensinando mesmo, no Yazigi. Eu comecei com 17 anos e os 10 anos de Yazigi me serviram, né. Nos Estados Unidos como aluna de escola secundária como depois enquanto aluna de doutorado eu apenas aprimorei, né, mas aprendi ensinando mesmo. [...] Pois é, nas escolas de ensino médio e fundamental. Mas logo eu me formei e no segundo ano de formada eu já entrei na Universidade Federal. Já comecei trabalhando logo recém formada. (PROFESSORA AUSTEN)

É, eu procurei lembrar os meus excelentes ex-professores, né. Principalmente esse que me indicou pra lá (wizard). [...] Porque foi lá que eu aprendi a dar uma aula com motivação. Porque motivação é tudo. Porque era uma das coisas que embora a forma de ensinar de lá pra muitos fosse uma coisa mecânica – com aquela metodologia específica da franquia mesmo – mas a questão da motivação e de não enfatizar o erro do aluno e de fazer com que ele percebesse que estava errando, mas sem ser apontado, né. Então muito dinamismo, muita prática, muita interação entre eles mesmos, pra que eles pudessem praticar a língua. (PROFESSORA DICKINSON)

[...] Comecei a aprender sozinho. Mas eu entrei na escola de idiomas já falando, mas aí eu fui lapidando né. Na universidade também, tanto como aluno como quanto professor. [...] Foi aqui na UFPI, foi aqui no curso de extensão. Que hoje eu sou o coordenador. Onde eu fui treinado. [...] Eu recebi treinamentos didático-pedagógicos ininterruptos ao longo dos 6 anos. Sempre em encontros semanais. E nesses encontros a gente tinha que discutir a teoria, a aplicação da teoria, praticávamos a aplicação daquilo que era discutido. Nós elaborávamos planos de aula baseados em pressupostos teóricos. Então não era a minha visão, do tipo: “vou fazer uma aula assim porque eu acho que é melhor.”, não. Vou fazer assim porque é assim, e assim, segundo uma visão de língua.

[...] Observação de aulas. Não só dava aula como eu observava também. Discussão e revisão daquilo que era feito em sala de aula. O que dava certo a gente continuava, sempre tentando achar um jeito de melhorar, e o que dava errado a gente não abandonava, mas a gente parava e estudava pra ver onde tinha dado errado, e o que podia se tirar de positivo daquilo. [...] Penso nos meus professores, os professores que eu tive e consigo fazer algumas separações. [...] Tipo esse professor era bom, esse era mais ou menos. [...] Tô falando dos professores de antes da graduação. [...] Tive uma professora no ensino médio profissionalizante. [...] Dela eu lembro com muito carinho, como uma professora boa. Inclusive eu disse pra ela quando terminou, disse que ela tinha sido a melhor professora que eu já tive. [...] fora isso eu fiz seis meses de curso de idiomas, mas a parte do aprender inglês sempre foi mais pelo interesse, [...] o bruto do aprendizado foi sozinho. Além dos seis meses de curso de idioma, o resto foi lapidação. Não só lapidação, claro, aprendi muita coisa que eu não tinha, mas o começo mesmo foi só. (PROFESSOR TOLKIEN)

Tal como se pode perceber nas transcrições supramencionadas, destacamos uma percepção central presente em todas as quatro falas dos professores nesse indicador temático: a noção de que seus saberes pré-profissionais advêm da lembrança de seus ex-professores e do modo como esses professores ministravam suas aulas, ou seja, da própria visão enquanto estudantes, de graduação, de curso de idiomas ou até mesmo de ensino médio.

Dessa forma, através de sua visão de aluno, fazem uma separação inconsciente, sem parâmetros exatos ou pré-determinados, sobre seus antigos professores, diferenciando aqueles professores considerados “bons”, dos professores considerados “ruins”. Da mesma forma procedem quanto às práticas de ensino utilizadas por estes professores, e assim, com base nessa percepção, tomam suas próprias decisões de que professores e/ou práticas seguir ou repetir, quais professores e/ou práticas de ensino refutam em sua prática docente. Assim, pelas análises empreendidas, entendemos que a lembrança de professores marcantes do passado reverte-se como uma forma de inspiração para a atuação do professor hoje.

Nesse ponto, podemos perceber a importância que nossos professores têm em nossa formação. O quanto suas percepções e modo de agir refletem no profissional que somos hoje. Talvez seja por causa da percepção a partir desse indicador que os professores interlocutores da pesquisa reiteram no indicador sobre as particularidades do Ensino Superior, a preocupação em estar formando futuros professores, e parecem conscientes da relevância e complexidade de sua atual profissão.

Nesse indicador, mesmo que de forma implícita em alguns casos, também encontramos nas narrativas dos professores colaboradores, com exceção do professor Shakespeare, outra particularidade além dessa já mencionada: a condição de professor treinado para atuar. Verificamos, assim, que os três professores atribuem uma parte considerável de seus saberes pré-profissionais à passagem por treinamento promovido pelos cursos de idiomas que atuaram. Seja antes de iniciarem seus trabalhos enquanto professores naquelas instituições de ensino, seja ao longo dessa atuação, como confirma a professora Dickinson quando afirma que “[...] porque foi lá que eu aprendi a dar uma aula com motivação”.

Por fim, encontramos ainda nesse indicador, especificamente no excerto do professor Tolkien, a questão do aprendizado individualizado ou autodidatismo como forma de aquisição de saberes pré-profissionais, quando atribui seus primeiros aprendizados sobre a LI a si mesmo, ao estudo individualizado em casa, através de livros, revistas, etc. o que evidenciamos na Figura 09:

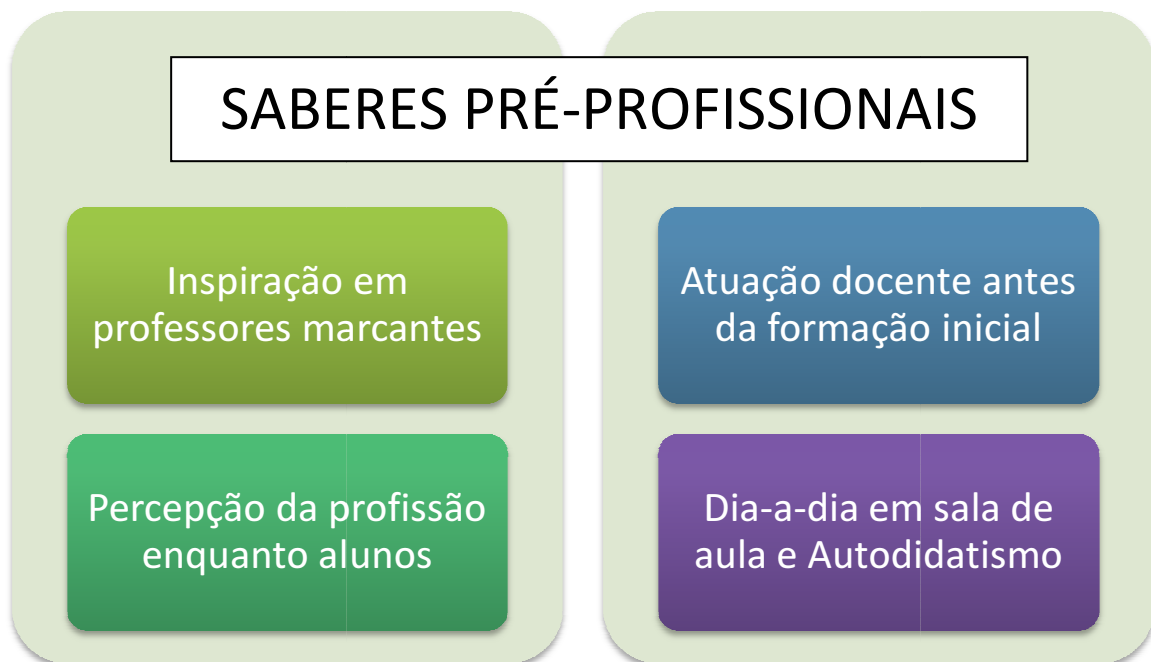


Figura 09: Saberes pré-profissionais dos professores

Fonte: Dados da pesquisa

3.2.2 Saberes acadêmico-pedagógicos da formação inicial

A complexidade da formação inicial de professores faz com que o tema situe-se entre os de maior importância no campo da educação. E, nessa perspectiva,

compreendemos que o domínio dos conhecimentos específicos da área adquiridos na graduação é essencial para atuação na docência. Entendemos que, para que o professor organize o quadro teórico-prático a ser exposto aos alunos e por eles dominado a partir dos currículos existentes, o docente “[...] necessitará dominar os saberes da área, de forma científica, relacional, pois precisará inicialmente definir os elementos essenciais e complementares do rol de conteúdos que lhe couber trabalhar no curso onde atuará” (BRITO, 2002, p. 13).

Só que, para a plena execução dessa tarefa, à pessoa do professor será exigido tanto o domínio dos saberes específicos da área, quanto os saberes pedagógicos inerentes à sua profissão. Portanto, “[...] exigirá o domínio tanto dos métodos de pesquisa quanto de ensino, que são distintos, com características próprias, os quais muitas vezes não ficam claramente explicitados na formação da graduação” (BRITO, 2002, p. 13). Nessa perspectiva, as narrativas dos sujeitos da pesquisa enfocam:

Sobre educação eu fiz licenciatura. As disciplinas pedagógicas, né! [...] Essas foram as formações pedagógicas que eu tive. [...] Minhas leituras aumentaram bastante, porque na graduação, acho que por isso eu cobro muito dos meus alunos, tudo é muito superficial, tudo é muito solto. [...] Aí eu fui mudando muito. [...] Bom, primeiro na parte teórica mesmo, né! Nos conhecimentos que eu tive lá (graduação). [...] Eu acho que ela é muito importante sim. Porque você se familiariza com muita coisa. Então, tanto conhecimentos teóricos quanto, às vezes, até práticos mesmo. [...] serviu pra eu ter parâmetros também, né! [...] Esse contato com os professores me permitiu meio que me moldar, [...] Contato com disciplinas me deram um certo embasamento pra isso também. Eu acho que foi a base mesmo. Foi aperfeiçoado depois, mas a graduação é o início. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Quando eu fiz a graduação a UFPI era muito precária ainda. Nós não tínhamos as tecnologias que temos hoje, só tínhamos o quadro, o giz, o professor e alguns gravadoreszinhos. Então eu dou mérito aos professores. Porque o Curso de Letras Inglês aqui na universidade era muito precário. Se você não estudasse fora você não acompanhava. Muitos professores davam aula em português. Então a graduação não me ajudou muito. Se eu não tivesse feito coisas extras eu não era a professora que sou hoje. (PROFESSORA AUSTEN)

Então! Hoje não é só mais você falar, dominar a língua, a fala. Porque existe muita coisa por trás que você só aprende na universidade, né, na graduação em si, nas teorias. Muita coisa que não é só falar. [...] Fui uma aluna meio ... Confesso que me decepcionei. Acho que porque nos dois primeiros anos do Curso eu esperava mais. Porque eu sentia que os meus professores não dominavam o idioma. [...] Mas foi tanta coisa que eu nem lembro mais. Muitas disciplinas na área de educação, de português, Latim, aquilo tudo, né. Então muita coisa ficou, mas muita coisa se perdeu também. (PROFESSORA DICKINSON)

De início eu fui um aluno relapso. Cheguei imaginando, bom, eu já sei disso então vai ser muito fácil pra mim. E na parte oral realmente foi muito fácil, mas então eu descobri que a coisa que eu escolhi, que o tal do Curso da graduação em LI não ia ser só falar, escrever e ler na língua inglesa. Então eu tive que entrar em lingüística, em outras disciplinas. [...] Tudo. Bom, em conhecimento de área, a entender o fenômeno do inglês enquanto Língua, e tudo aquilo que a cerca, desde a natureza da Língua, os fenômenos que a norteiam, sua evolução. O processo de ensino e de aprendizagem de LI. Não somente isso, mas também aspectos relativos ao ensino da LI, como a lingüística e a lingüística aplicada. Aplicados não apenas para a LI, mas para as línguas em geral. Em aspectos da língua, como a morfologia, como a sintaxe, como a fonética. Também a literatura, que a gente não tem acesso no ensino médio, mas aprende na universidade. [...] Então são esses dois eixos: a Língua e a Literatura, e a parte da minha formação de professor. Que ela está incluso nisso está, mas ela foi estudada mais especificamente nas disciplinas de educação, que muita gente olha torto, mas eu sempre gostei das disciplinas de educação. Adorei pagar psicologia da educação, didática. Não gostei de legislação da educação básica. Práticas de ensino. A prática de ensino também me ensinou muito. (PROFESSOR TOLKIEN)

Especificamente falando, entendemos que a formação inicial do professor de Inglês se inicia na escola, local onde tem o primeiro contato com a língua, e prossegue durante todo o período que permanece em sala de aula até chegar à universidade, no Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês. Nesse período, mesmo que de forma inconsciente, o aluno começa a trilhar os primeiros passos em direção à sua futura profissão, seja pela facilidade no aprendizado da Língua, seja na vivência com professores e o ambiente escolar, ou até mesmo pela admiração por um professor em especial e seu modo de trabalho, o aluno aos poucos vai internalizando as características do “ser professor”. Dessa forma, quando entra no Ensino Superior, o futuro profissional docente, dá início à sua formação inicial acadêmica em busca de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para que efetive o exercício da profissão.

A percepção da graduação do professor Shakespeare, através de seu excerto, deixa evidente o reconhecimento da licenciatura como Curso superior provedor dos saberes pedagógicos, visto que objetiva a formação de futuros professores. Porém, reconhece que o enfoque dado a esses saberes na graduação acontece de forma superficial, entendendo ainda, que esse aprofundamento deve acontecer pelo próprio professor através da formação continuada e de sua prática cotidiana. Assim, o referido professor reconhece a essencial contribuição da graduação em Letras/Inglês para sua formação inicial, por prover aos graduandos o saber do conteúdo, no caso do professor de LI, os saberes específicos da e sobre a Língua Inglesa. Percebe ainda, a relevância do saber disciplinar percebido durante a

formação inicial, quando reconhece que “[...] serviu para eu ter parâmetros. O contato com os professores me permitiu me moldar”. Então, de um modo geral, tratando-se dos diferentes tipos de saberes, o referido professor, compreende a graduação apenas como a base ou ponto de partida da sua longa trajetória profissional.

A professora Austen, concebe sua graduação como insatisfatória por ter sido desprovida de recursos tecnológicos voltados ao aprendizado da e sobre a Língua Inglesa e por ter, na época, em seu quadro de professores, pessoas despreparadas para a função, ressaltando que não possuíam, sequer, fluência na língua foco do Curso. Então, vê sua formação inicial como incompleta e inadequada, ao tempo que reconhece na formação continuada, a frequência a cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, como responsáveis por sua real preparação para atuar na sala de aula do Ensino Superior, o que podemos confirmar através de Gimenez (2004) quando vê na formação continua a possibilidade de superação dessas lacunas. Desse modo, reconhece o valor do saber da formação, seja da formação inicial, seja da formação continuada.

A professora Dickinson e o professor Tolkien, por sua vez, adentram pela mesma linha de pensamento quando ressaltam, através de suas narrativas, da percepção errônea que tinham da formação inicial em inglês. Pensavam, quando da entrada no referido Curso, numa aquisição maior e mais profunda dos aportes da Língua Inglesa. Essa percepção da formação inicial em inglês corrobora com as palavras de Gimenez (2004) e Leffa (1999) que revelam que a maioria dos alunos ingressa no Curso de Letras/Inglês com a intenção de aprender ou ampliar o aprendizado da Língua Inglesa, mas que, na verdade, isso dificilmente acontece, visto que são muitos os fatores que contribuem para tal, desde o modelo formativo do Curso, que em sua maioria seguem os preceitos da racionalidade técnica, até a estrutura da instituição para o funcionamento do curso.

Por outro lado, por suas palavras, percebemos que reconhecem a importância da graduação como provedora dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários à sua atuação, porém, de forma incompleta, ou seja, simultaneamente, acreditam que o curso tenha cumprido seu papel de apresentá-los a novos conhecimentos relacionados à profissão, mas também que não os preparou adequadamente para lidar com os desafios cotidianos da prática pedagógica do professor de LI.

Destacamos ainda, a partir dos excertos desses dois professores, uma forte valorização do conhecimento da língua por parte dos professores. Compreendem como primordial para a atuação como professores de LI, o pleno domínio dessa língua. Fato que se fundamenta em Leffa (2001) que afirma da necessidade do domínio da e sobre a língua estrangeira que ensina.

As narrativas dos interlocutores confirmam as contribuições do Curso de Letras/Inglês para sua prática docente, muito embora caracterizem como insuficiente para o pleno exercício da profissão, particularmente no Ensino Superior. Em síntese, para delinear as análises apresentadas neste indicador, apresentamos a Figura 10:



Figura 10: Saberes acadêmico-pedagógicos da formação inicial

Fonte: Dados da pesquisa

3.2.3 Saberes da experiência de ser professor

Compreendemos que a formação de um professor não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos e/ou técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas exercidas e de reconstrução de uma identidade pessoal docente. Por essa razão, visualizamos o saber da experiência como fator de destaque em sua formação e prática, não uma mera mobilização da experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro

conceitual de produção de saberes. Destacamos que este tipo de saber é deveras importante, mas não representa a totalidade do saber docente, concebendo o ensino como a mobilização de vários saberes.

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar. A estes saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática cotidiana, inclusive nas relações entre professores, e com os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por diversos autores (Tardif, 2007; Pimenta, 2002) como os saberes da experiência. Tardif (2002, p. 48) explica que estes saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”.

Assim, concebemos o professor, diante deste saber, simultaneamente, como produtor e sujeito de sua ação. Esses adquirem validade e objetividade quando relacionados com a prática pedagógica do professor, com suas interações com os outros professores e, principalmente, em contato direto com a realidade escolar, ou seja, com sua própria atuação. Nessa perspectiva, sobre esse saber específico do professor, fizemos os recortes a seguir das falas dos interlocutores do estudo, com o objetivo de entender suas percepções:

[...] o bom da experiência é justamente isso: você passar e ir aprendendo e/ou reutilizando ou abandonando o que não serve, né! Repensando práticas, essas coisas. Então, tudo. Tudo. Eu uso tudo que eu aprendi pra dar aula hoje. Ou seja, por tentar fazer alguma coisa e não ter dado certo ou por ter tentado e ter sido bem sucedido e eu digo pros meus alunos, tentando ensinar, tá! Então tudo isso, eu acho que o meu Ensino Superior hoje é fruto do... vem das minhas atuações antes. [...] A experiência foi muito válida. [...] se o Ensino Superior tivesse sido meu primeiro lugar de trabalho eu acho que eu não seria a mesma pessoa, não seria o mesmo professor, sabe! [...] Então, eu posso ter esse tipo de discussão com eles (alunos) baseado na minha experiência, dizendo: olha você passa por isso, acontece isso e tal porque eu passei. Né!. Se não seria um pouco diferente, ou talvez dissesse: fulano de tal fala isso, né! Mas não seria eu dizendo. [...] A gente aprende com as experiências. Com vivencia, vendo as coisas. [...] outra são as próprias experiências na universidade. Essa conversa com colegas também. A gente ministrar aula juntos. Ou vai fazer uma coisa juntos. Faz um projeto juntos, então a gente aprende muito com isso também. [...] Mesmo quando eu dava aula no pré-vestibular eu já vinha tipo aprendendo isso. Os macetes né, de como dar vida mesmo à profissão. [...] Tempo de serviço como professor eu tenho 14 anos. Lógico que tem muita coisa ainda que eu tenho que ver né, que aprender. Mas não diria que sou experiente não. Assim, já sei de muita coisa, mas tem um monte de coisa pra aprender ainda. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Todo dia a gente aprende coisa nova ensinando. Eu acho que a gente aprende com os alunos. Os alunos nos mantêm atualizadas, antenadas. O professor não pode parar, só porque tem mestrado ou doutorado não pode parar por aí, ele tem que estar sempre estudando, aplicando seus estudos em sala de aula e aprendendo com seus alunos. Eu Aprendo e as vezes me surpreendo com meus alunos. [...] Não só na minha, mas acho que na carreira de qualquer professor. O professor é aquele que aprende todo dia com seus alunos. [...] Foram muitos anos de caminhada e de luta. Às vezes a gente pensa em parar por estar cansada, mas eu não consigo parar, porque ser professor é um vício, mas um vício no bom sentido. Você não consegue sair da sala de aula porque a sala de aula é que lhe mantêm viva, atuante e de bem com a vida. (PROFESSORA AUSTEN)

Minha primeira experiência foi no Wizard, mas a gente tá sempre aprendendo todo dia. [...] Todos os dias aprendo. Meus alunos estão sempre me perguntando uma coisa que eu ainda não pesquisei. Como outro dia me perguntaram o que é *ipod*, e eu não sabia e fui pesquisar. Então são coisinhas assim do dia a dia que nos fazem aprender sempre. [...] É que nem uma serra né! Você tem que estar sempre afiando. [...] acho também que eu ainda tenho muita coisa pra aprender. Ainda não “tô” nem na metade do meu caminho. (PROFESSORA DICKINSON)

[...] Acho que tudo influencia. [...] Na universidade. [...] Porque eu digo sempre, minha melhor escola pra prática de inglês foi minha sala de aula. Foi mais atuando como professor. Como professor eu tive que aprender bem mais do que como aluno. Porque tinham coisas que enquanto aluno podia passar, mas como professor seriam imperdoáveis. [...] Me influencia mais em no que não fazer e que posturas adotar e que posturas não adotar. E isso não deixa de refletir na sala de aula, porque o fato de eu não estar fazendo alguma coisa que agora eu vejo que não é frutífera. O fato de eu não fazer essa coisa já implica em uma ação. A ação de não fazer. Então, nesse quesito influencia sim, mas que eu enquanto profissional da LI, a minha visão disso e o meu repertório e aquilo que eu utilizo em sala de aula vem daqui (UFPI). De dentro da graduação, mas mais especificamente de dentro da minha pratica como professor aqui dentro do curso. [...] Eu tenho a experiência que o meu pouco tempo me permitiu ter. [...] mas nunca vai ser só a experiência que conta. Vai em conta também outros fatores. (PROFESSOR TOLKIEN)

A partir das análises, procuramos identificar as origens dos saberes da experiência e suas possíveis relações com a formação docente, a prática pedagógica dos professores e sua atuação na universidade, tentando buscar formas de qualificar a prática docente.

Na análise deste indicador temático percebemos dois grupos de considerações semelhantes. De um lado os professores Shakespeare e Tolkien com falas, a nosso ver, em concordância, abordando praticamente as mesmas nuances do saber da experiência, e do outro as professoras Austen e Dickinson com considerações mais tímidas acerca do tema em questão.

Dessa forma, através de seus excertos, os professores Shakespeare e Tolkien, relatam da importância de ir aprendendo com a prática. Utilizando e reutilizando práticas que consideraram bem sucedidas e refutando as que não

alcançaram seus objetivos e, conseqüentemente, repensando-as. Mostram também, possuir a plena consciência da importância da experiência profissional de ter atuado em diferentes níveis de ensino antes de chegar ao Ensino Superior como forma de preparação para essa modalidade de ensino e como isso influencia suas aulas na universidade. A esse respeito, os saberes da experiência, de acordo com Tardif (2002, p.50) “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

Outro ponto de destaque na fala desses professores, relata a validade do saber experiencial adquirido na própria instituição de atuação, seja na participação em atividades extra sala de aula como: coordenação de curso, elaboração e execução de projetos, entre outros, seja na relação com outros colegas de profissão no Ensino Superior, ou seja, a troca de experiências profissionais. Assim, a divulgação e a troca de experiência, também embasados em Tardif (2002), fazem com que os professores acumulem um grande número de saberes, que poderão formar uma nova intervenção profissional, tendo os professores como sujeitos ativos no processo de construção desses saberes.

Por fim, por seus excertos, percebemos a noção de incompletude em perceber que o saber da experiência somente não é o bastante para sua prática, por entenderem que ainda há muito que aprender e que experienciar, indo ao encontro do pensamento de Tardif (2002) que ressalta que o saber experiencial não é o único presente na prática pedagógica do professor.

No outro grupo de análise, encontramos as professoras Austen e Dickinson que, de maneira implícita, relatam da constância e intermitência do saber da experiência no aprendizado diário com a profissão e o quanto isso se faz importante para suas práticas docentes. Reconhecendo, dessa forma, baseados em Therrien (*apud* Borges, 1998, p. 51) que esses saberes são produzidos na prática pedagógica diária, que “[...] em função de um contato muito elementar com os saberes da formação profissional, tais professores buscavam na prática outras fontes de referência para a sua ação docente”.

Nesse contexto, as situações do dia-a-dia em sala, no exercício pleno da profissão, é que, para Tardif (2007, p. 53) “[...] o lidar com essas situações se faz uma ação que molda a forma de lidar com situações da prática do professor, e é a partir dela que os professores vão formando seu modo de ser e de agir profissional, ou seja, seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais”.

Esse processo de produção dos saberes da experiência na docência através da ressignificação da prática incorpora às práticas cotidianas e ao ímpeto dos docentes os outros saberes docentes, por uma análise de crítica, julgando e avaliando os demais saberes, produzindo, dessa forma “[...] saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.” (Tardif, 2007, p. 53).

Através da Figura 11, sintetizamos as falas dos interlocutores, com o intuito de melhorar as explanações tácitas a este último indicador deste eixo temático:

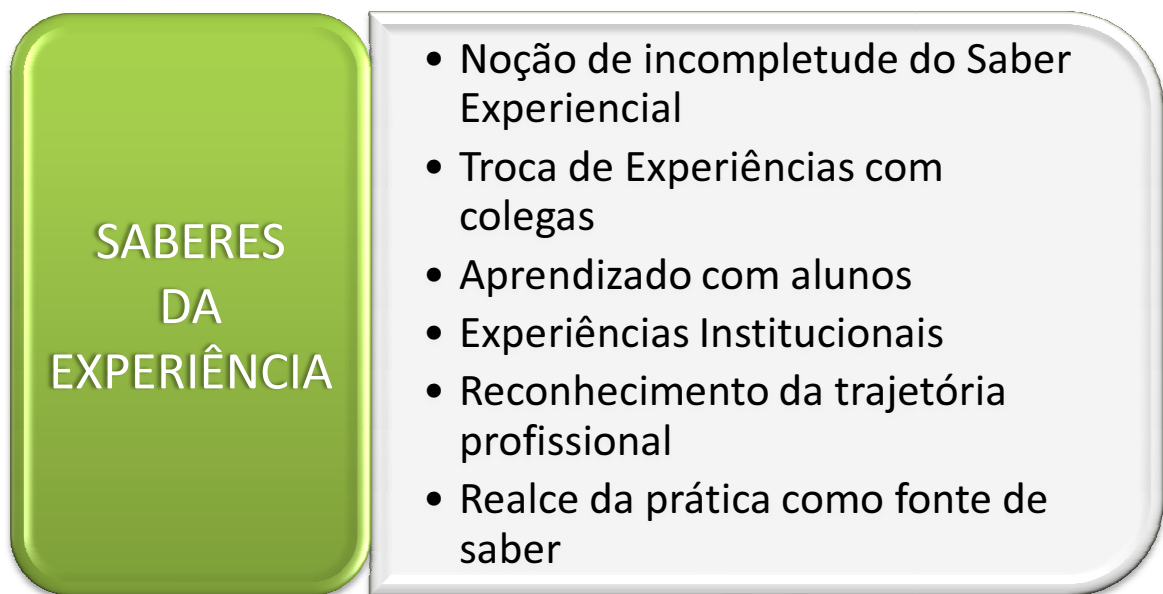


Figura 11: Saberes da experiência dos professores

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, concluindo esse segundo eixo de análise, percebemos que os saberes que influenciam na prática pedagógica dos professores relacionam-se com esse conjunto formado pelas experiências de vida e a trajetória percorrida por eles, aliadas à formação e ao saber experiencial. Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e a forma como ele aprende, caracteriza uma opção metodológica de ensino fundamentada na formação, sua trajetória profissional e, conseqüentemente, sua experiência profissional docente.

3.3 Eixo de análise 3 – Ressignificando a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior

Esse eixo temático apresenta reflexões sobre a ressignificação da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior. Analisamos, nessa parte do estudo, como as experiências cotidianas da profissão vão formando o professor e consolidando suas ações no mister profissional. Ou seja, buscamos compreender como se configura o processo de construção da profissão a partir do exercício da docência e do olhar do professor. Para tanto, é necessário explicitar como a profissão docente pode ser concebida e como, ao longo da trajetória profissional, os professores vão-se identificando com a profissão e investindo no desenvolvimento contínuo da profissão vão reconstruindo suas práticas e os seus modos de ser professor de profissão.

3.3.1 Investimentos na formação continuada

Para a produção de uma ação docente condizente com as exigências educacionais da atualidade entendemos que o professor precisa produzir sua prática e seus processos de formação continuada de forma autônoma de modo a responder aos desafios do ensinar/aprender. Nesse sentido, Cunha (1998) reitera que os conflitos do tornar-se professor implicam na redefinição e ressignificação de seu trabalho docente de modo a proporcionar investimentos de acordo com as expectativas ao longo do exercício da profissionalidade docente.

Levando-se em conta que a prática pedagógica é permeada por desafios constantes, consideramos que o exercício da docência na atualidade, principalmente em nível superior, exige cada vez mais um profissional com amplas experiências de formativas. Assim, os investimentos na formação continuada fazem-se condição necessária para a atuação em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea. Sobre esse indicador, destacamos os seguintes trechos das falas dos interlocutores:

Quando eu fui pro mestrado eu tive que abrir mão de tudo. Aí eu fui pra Fortaleza. Deixei tudo aqui, Pedi demissão de tudo e fui pra lá fazer mestrado. E aí passei dois anos lá. Eu era bolsista da capes, mas o dinheiro não dava pra pagar aluguel, essas coisas, então

eu dava aula. [...] uma coisa que me motivou a fazer o doutorado, foi esse concurso porque eu fiz o concurso e como os outros dois que passaram já eram doutores, e eu não. Então eu fiquei frustrado: ah, se eu não for doutor não vou entrar na universidade nunca. E aí eu decidi fazer o doutorado por causa disso. [...] Eu até pensava em fazer doutorado, sabe, mas o que eu tinha em mente era dar um tempo, porque o estresse no mestrado foi tão grande que eu queria dar um tempo. Parar um pouco. Queria dar uma respirada. Mas depois desse um ano que eu tava dando aula aqui, eu vi que só com o mestrado eu não ia conseguir. Esse ano que eu passei dando aula aqui, eu me foquei, eu vi que o que queria era dar aula em universidade. [...] E aí como eu fiz o concurso e não passei, aí eu achei que foi por não ser doutor. E meio que foi mesmo, porque hoje em dia fica cada vez mais difícil quando você não tem doutorado pra entrar. E aí por isso que eu fui fazer doutorado. [...] Fiz especialização no ensino de Língua Inglesa. [...] Na verdade eu sou um professor ainda em formação. Tô fazendo o Curso (doutorado) ainda. Eu não vou parar. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Tem que estar sempre em busca de melhorar, de se aperfeiçoar. Estudar. Não parar só na graduação. Então eu fiz especialização, fiz mestrado em Letras. Fiz também uma especialização em filosofia, porque eu também fiz filosofia. [...] Cursos de mestrado e doutorado que eu fiz nos Estados Unidos foram gastos enormes, que eu não vou recuperar nunca, mas o que eu ganhei de conhecimento, de experiência e de vivência valeu muito mais a pena do que o que eu gastei financeiramente. [...] Claro, compensou tudo. Eu fazia tudo e novo. [...] Fiz duas especializações, dois mestrados e um doutorado. Fiz especialização em filosofia das ciências e outra em Linguística. Mestrado em Literatura e teatro americano aqui no Brasil e mestrado geral nos Estados Unidos. [...] E o doutorado eu fiz os créditos lá, mas minha tese eu fiz aqui, também em Santa Catarina, em literatura americana. [...] Faria tudo de novo, porque o tempo vai passando e a gente vai ficando um pouco cansada, mas o cérebro tem que estar sempre exercitando. [...] Fazia uns treinamentos no Yazigi. Vinha um povo lá dos Estados Unidos dar treinamento pra nós professores. [...] Lendo muito. Hoje em dia nós temos a internet. Procurando o que tem de mais novo na área que a gente trabalha. Indo a congressos, tentando publicar. (PROFESSORA AUSTEN)

Você é o responsável pela sua produção, o seu rendimento. [...] Você pode estar procurando se atualizar, viajando, fazendo cursos, indo pro exterior, adquirindo mais bibliografia, comprando DVDs. Tudo voltado pra língua né, no caso do inglês. [...] Mas quero ter outras oportunidades de me aprimorar. Eu quero e vou morar fora ainda. [...] fiz especialização em Língua Inglesa na UESPI. Também fiz em direito processual, que eu sei que não tem nada a ver. Iniciei um mestrado, mestrado em Letras. Pretendia pesquisar a referência em Língua Inglesa, mas tive problemas com meu orientador. Ele queria que eu trabalhasse com livro didático e tal. Aí foi onde eu fiquei mais desestimulada e acabei não concluindo. [...] Tudo é válido, né. De tudo você tira uma experiência e um aprendizado. Então eu acho que quanto mais você puder se atualizar, melhor. (PROFESSORA DICKINSON)

Na UFPI, eu sempre participei de todas as atividades realizadas aqui: festivais, encontros, mini-cursos. Primeiro fazendo mini-curso e pouco tempo depois já dando mini-curso. [...] Aprendendo e ensinando ao mesmo tempo através deles. Na extensão. [...] Fora isso, fiz o mestrado em Letras aqui pela UFPI. [...] Fora o mestrado, eu me preparei para o doutorado pra UFMG e UFSC. [...] fui aceito na UFSC pro doutorado e na UFMG também, mas eu não fui fazer as provas porque eu tinha que escolher: ou ia pro doutorado ou arriscava tudo no concurso pra cá (UFPI). [...] Então quanto mais eu estudo mais eu me aprofundo, e maior segurança eu vou adquirindo em sala de aula. Não segurança pelo conhecimento que eu adquiri, mas segurança em saber que eu sempre vou ter algo mais a aprender. [...] Eu estudo e eu pratico. Estudo o inglês tanto

como idioma quanto inglês para ensinar. Estudo inglês para mim, pra estar me atualizando enquanto falante da Língua Inglesa, porque eu preciso de uma certa fluência em LI, [...] Tem a internet, tenho amigos de fora professores e a gente pratica juntos. Falamos juntos, praticamos. Fora os estudos da parte didática. Então a atualização é feita a partir do estudo da pratica para mim enquanto usuário da língua. Do estudo da literatura. Porque se pratica literatura estudando literatura. (PROFESSOR TOLKIEN)

Consideramos que o exercício do magistério demanda um profissional que constantemente invista em sua profissionalidade docente, no sentido de provocar a ressignificação de sua prática. Desse modo, o professor William Shakespeare, através de seu excerto, relata sua percepção da importância da formação continuada para sua formação docente ao reconhecer-se como professor ainda em formação. Também visualiza o investimento na pós-graduação como forma de ingresso no Ensino Superior e, principalmente, quando o referido professor percebe a formação continuada como de fato um investimento, com traços de sacrifício pessoal e profissional.

Assim, percebendo-se como professor que ainda está se formando, se constituindo, o professor Shakespeare vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (2002), sobre a noção de formação continuada como formação permanente, um ato constante e ilimitado de busca à formação. Igualmente, na medida em que visualiza a frequência ao curso de doutorado como forma de ingresso na carreira docente em nível superior, reitera o que rege a Lei 9394/96 que deixa claro que a preparação para atuação no Ensino Superior se dará através de cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996). Também percebemos através da fala deste professor, o sentido da terminologia “investimento” na formação continuada, quando decide deixar seus empregos e família na cidade de Teresina para se dedicar integralmente ao Curso de mestrado em outra cidade.

A professora Austen, em sua narrativa, reconhece a necessidade de sempre se atualizar profissionalmente. Relata que já passou por diferentes níveis de investimentos na formação como cursos de especialização, mestrado e doutorado. Afirma ainda, que se atualiza lendo muito, utilizando a internet como forma de aprendizagem, participando de congressos e eventos na área e fazendo pesquisa, mesmo que de forma relativamente tímida. Porém, enfatiza/valoriza os gastos com formação como um investimento sem retorno financeiro, quando afirma que “[...] foram gastos enormes, que eu não vou recuperar nunca [...]” o que nos leva a

perceber que sua percepção sobre formação continuada dá-se, ainda, de forma a valorizar o dinheiro gasto, contrapondo-se à formação adquirida.

Através de seu excerto, a professora Dickinson reconhece a formação continuada como responsabilidade do próprio professor, que deve buscar sempre, e por meios próprios, a ressignificação de sua prática através da formação contínua. Essa percepção contrapõe-se, em parte, à visão de Nóvoa (2000) sobre os investimentos no desenvolvimento do professor, que reconhece essa busca como meta não só do próprio docente, mas também da instituição empregadora, visto que o processo formativo também é decorrente da competência que temos para exercer com autonomia a formação e a atividade profissional.

A professora Dickinson, já cursou especialização e até iniciou um mestrado, e, assim como os demais interlocutores, reconhece também como formas de desenvolvimento profissional a participação em cursos, a leitura, utilização de DVDs formativos, e, no caso específico da aquisição da língua Inglesa, a realização de viagens para outros países. Em contrapartida, não menciona à pesquisa como forma de atualização docente.

Já o professor Tolkien, mestre, por seu excerto, também visualiza como formas de atualização profissional o estudo da Língua, a prática da oralidade com outros professores de inglês, a participação em eventos, encontros, mini-cursos, etc. Acrescenta, inclusive, um fato importante para estas análises: promove como ato formativo a participação em eventos da área não apenas como espectador, mas principalmente como ministrante. O que, de acordo com este professor, passou a ocorrer com maior frequência em sua vida profissional,

Percebemos então, o professor Tolkien como um profissional preocupado com o desenvolvimento de sua profissionalidade, numa busca constante de práticas formativas que lhe acrescentem aspectos positivos relativos à profissão. Porém, há que se ressaltar que essa preocupação parece ressaltar apenas as questões envolvendo os conhecimentos para e sobre a LI, despreocupando-se ou deixando de lado as questões didático-pedagógicas necessárias ao professor, em especial, ao professor de LI do Ensino Superior.

Mesmo de um modo não uniforme, os interlocutores ressaltam a importância de administrar a própria formação continuada principalmente por cursos de pós-graduação *strictu sensu*, mas também através de leituras específicas da área de LI e da participação em eventos sobre a grande área da linguística e da educação. Os

relatos, de um modo geral, destacam a relevância de uma prática permeada de conhecimentos e embasada teoricamente, no entanto, não evidenciam a preocupação com a pesquisa e com a produção de conhecimentos determinantes em suas atuações docentes.

Para sintetizar as análises dos excertos acerca dos investimentos na formação continuada, apresentamos a Figura 12:

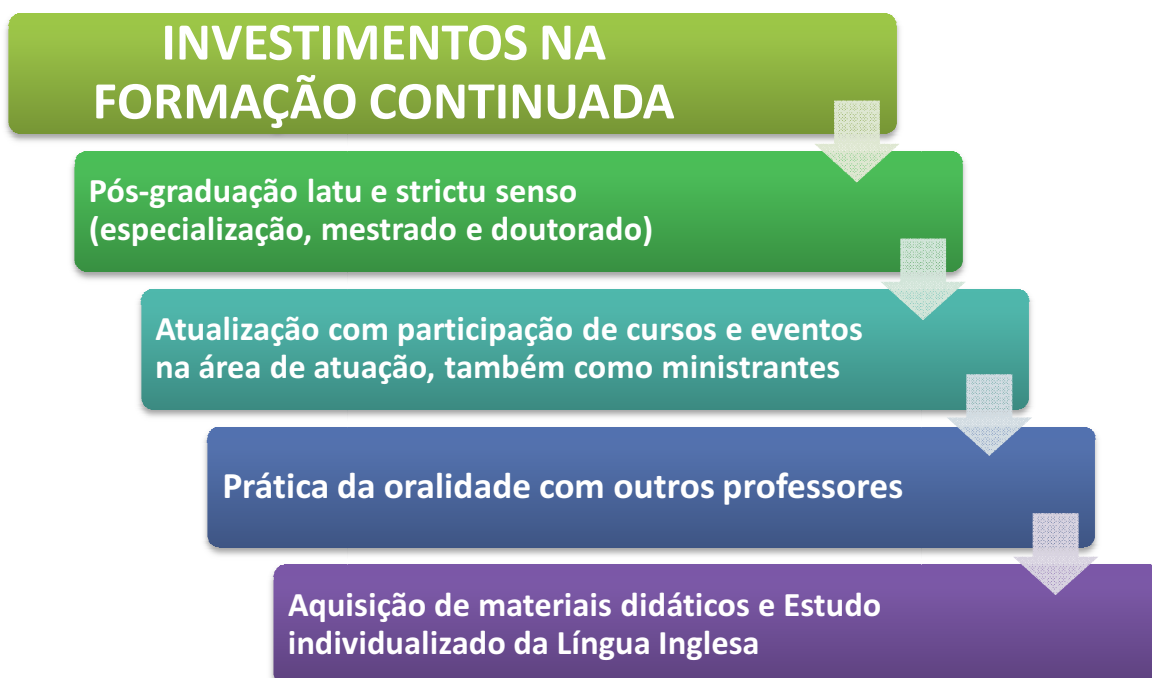


Figura 12: Formas de Investimento na formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.2 Formas de reconstrução dos saberes e fazeres do ser professor

Ao adentrarem nos percursos da profissão docente e seus enfrentamentos na prática pedagógica o professor vai percebendo a necessidade de mudanças no fazer docente. Ao mesmo tempo, busca alternativas de aprimorá-la. Nesse processo, se faz relevante o exercício da reflexão, pois além do saber e do saber-fazer próprios de sua ação profissional específica, evidentemente indispensáveis para o exercício docente, o professor necessita ainda desenvolver formas de reconstruir sua prática diária. Parafraseando Cunha (2006) concordamos que os professores somente conseguem modificar suas próprias práticas quando são capazes de refletir sobre si mesmo e sobre sua formação. Assim, através do processo de reflexão, os

professores constroem novas estratégias de ação, desconstruindo antigos hábitos e conceitos, reconstruindo e remodelando sua ação educativa.

Por esta via de compreensão, a prática pedagógica cotidiana deve-se acompanhar de um comportamento crítico-reflexivo rotineiro, que conduza à superação da dimensão instrumental da atividade docente, e leve o professor à valorização de uma prática mais crítica e participativa (BRITO, 2007). Esse comportamento origina-se na reflexão na própria prática, mas também nos aportes prático-conceituais oriundos da formação continuada, ou seja, emanam de si próprio e da contribuição externa de professores e instituições promotoras da formação contínua. Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa revelam que:

Eu às vezes acho que sou duro demais, carrasco demais, porque eu cobro muito deles. Eu digo muito pra eles, o que tá em jogo é a formação. [...] Então eu cobro. [...] É pra tentar explorar ao máximo o que ele pode fazer. [...] eu converso com eles e vejo o que eles vão precisando. [...] Vejo o que eles acham que precisam. E aí eu vou fazendo material relacionado a isso. [...] Eu acho que eles tem que ser muito conscientes do porque que as coisas acontecem. Então tem muitas coisas teóricas que não são muito práticas, Mas a gente discute muita teoria por isso, pra servir de base pra prática deles. Saber por que acontece isso. Saber por que eles têm dificuldade com determinada coisa. Vendo a aplicação prática do que eles estão vendo. [...] não é só debate. [...] É que o planejamento é feito de acordo com o rumo que as coisas vão tomando. Lógico que eu tenho um planejamento no começo. Tenho plano de curso do que vou fazer, mas isso vai mudando aos poucos, assim. Eles têm mais necessidades de determinada coisas e outras não. Então eu vou adaptando sempre. Vou consultando eles. É mais uma coisa negociada. [...] Eu acho que tem que ser flexível, né. [...] eu acho que tem que ser de acordo com a turma mesmo. [...] Lógico que eu uso muita coisa de novo, mas eu mudo muito. Quando eu to fazendo o plano dela no inicio do semestre aí eu lembro: pó, isso aqui assim não ficou legal no semestre passado. Então eu já mudo. Mudo o texto. Já mudo estratégias. Cobrança de exercícios. Às vezes quando eu cobro muito deles num semestre ai eu lembro: cobre demais. Aí no semestre seguinte eu já sou mais flexível, e tal. [...] A gente vai aprendendo o tempo todo. Então depende muito de turma pra turma. [...] E hoje eu posso dizer que minha visão é completamente diferente da que eu tinha antigamente. Eu mudei muita coisa, do que é ensinar. Do que é ensinar língua inglesa especificamente. Qual o papel do professor. Como é que esse processo pode melhorar, pode piorar. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

Tento. Hoje em dia nós temos recursos tecnológicos: data-show, filmes e a gente tenta estar sempre utilizando esses recursos. [...] Quando você encontra alunos receptivos isso é uma eterna troca, que eu acho sublime, fundamental. [...] Quanto mais você ensina, quanto mais você estuda, mais você tem a aprender. (PROFESSORA AUSTEN)

Nós temos um laboratório de línguas muito bom. Um investimento muito grande, mas infelizmente está sem uso, está parado, porque a empresa que faz a manutenção é de outro estado, e pra vir até aqui reparar é muito dinheiro, e eu acho que já está assim há dois anos sem a gente utilizar esse equipamento que pode fazer tradução simultânea, ver, gravar, e tudo quanto é recurso de mídia. E aí hoje está sem uso. [...] Tudo é válido, né. De tudo você tira uma experiência e um aprendizado. Então eu acho que quanto

mais você puder se atualizar, melhor. [...] Aprendi que não existe ninguém incapaz de aprender. (PROFESSORA DICKINSON)

[...] entendo que enquanto professor na sala de aula, sou apenas um condutor. Deixando o papel mais ativo pra o aluno. Tentando trazer sempre o real pra sala de aula. Sou adepto do “ensine algo útil” e também do “demonstrar é melhor do que explicar”. É muito mais fácil de apreender! E a minha práxis se baseia na comunicação, e na adequação do conteúdo à uma realidade. [...] Então eu não uso o mesmo conteúdo, não uso o mesmo material pra todas as turmas. O conteúdo em si, aquilo que vai ser aprendido é o mesmo. Como isso vai ser aprendido é que vai ser diferente. Os materiais e os textos trabalhados eu volto sempre pra área deles, até mesmo pelo propósito do inglês instrumental. E contando sempre com a participação deles. [...] Também ciente das minhas limitações como ser humano. [...] E na avaliação o aluno vai ser sempre olhado como um indivíduo independente. Cada aluno é cada aluno. Os critérios de avaliação são os mesmos, mas a observação desses critérios vai depender do tipo do aluno. É um pouco aberto, eu sei, eu tenho essa noção, porque nós estamos lidando com seres humanos. [...] Então eu aprendo a me observar, a me policiar como ser humano. Tentar entender algumas coisas e ver o que precisa ser mudado. O que precisa e o que pode ser mudado, e vendo sempre o que pode ser melhorado. [...] E isso não deixa de refletir na sala de aula, porque o fato de eu não estar fazendo alguma coisa que agora eu vejo que não é frutífera, o fato de eu não fazer essa coisa já implica em uma ação. A ação de não fazer. [...] Porque pode ser em outro curso, pode ser em outra turma, e eu também vou ser outra pessoa. (PROFESSOR TOLKIEN)

As bases da presente discussão estão nos ensinamentos de Schön (1992), e em seus estudos, que defende que o processo de reflexão é aquele no qual a ação possa ser analisada com base na situação em que o professor se encontra, possibilitando-o a conduzi-la da forma mais apropriada. Nesse sentido, torna-se necessário partir de como normalmente essas atividades ocorrem em seu cotidiano, fazendo a distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão em si fornece oportunidades para se voltar atrás para rever e repensar acontecimentos e práticas executadas.

Por esse viés, o professor Shakespeare relata que sua ação docente se desenvolve de acordo com as necessidades da turma em que está atuando. Reconhecendo em si diferentes formas de atuação, vai adaptando-se às diferentes situações por que passa. Relata ainda a plena percepção de hoje ser um professor diferente e que pensa diferente de antes pela percepção do saber da experiência. Fato esse explicitamente relativo à reflexão constante que faz sobre sua própria prática de professorar.

O trecho da narrativa da professora Austen expressa claramente que na prática pedagógica, ou seja, no fazer do professor ele aprende ao ensinar. Mas isso só é possível quando há uma participação ativa do aluno, fato só consolidado a partir do entendimento desse aluno como sujeito ativo desse processo. Esse movimento, nomeado pela interlocutora de troca, alimenta o fazer do professor fazendo-o refletir sobre essa prática, na busca de novos elementos para enriquecê-la. Esse entendimento do fazer docente é colocado por Freire (1994) quando diz que o professor aprende ao ensinar. A referida professora relata ainda que a reconstrução de sua prática dá-se através de recursos tecnológicos, na tentativa de tornar mais atraente e participativa sua ação docente.

Pela mesma perspectiva, a professora Dickinson, deixa claro a tentativa de ressignificação de sua prática através de recursos tecnológicos, quando lamenta não poder utilizar um laboratório de mídia específico para o auxílio ao ensino da Língua Inglesa. Ressalta que é capaz de repensar sua prática com todo o tipo de oportunidade que tem. Revalida, assim, sua própria prática, pois compreende que o aprendizado está em todas as formas de atuação: sala de aula, na internet, em estudar em casa, etc.. E, através de uma reflexão interna, reconhece a aptidão de aprender do ser humano, pois percebe na pessoa do aluno a diferença entre aprender ou não, ou seja, assim como a professora Jane Austen, reconhece que somente na participação ativa do aluno acontece, de fato, o processo de ensinar/aprender.

O professor Tolkien, por sua vez, relata atuar como um condutor do processo ensino/aprendizagem, ou seja, assim como os demais, vê o aluno como foco central desse processo, respeitando, claro, o tempo e o espaço de cada um de seus alunos, pois reconhece que “cada aluno vai ser sempre olhado como um indivíduo independente”. Visualiza, também, que sua prática é pautada na realidade cotidiana. Para ele, é preciso deixar os futuros professores de inglês preparados para o enfrentamento de situações que vão enfrentar em sala enquanto profissionais. E ainda, reconhece a necessidade do processo de reflexão sobre a prática como modo de aprimorar sua ação docente.

Assim, percebemos nas narrativas dos quatro professores que eles reconhecem a autonomia do aluno no processo de aprendizagem e a necessidade de redirecionamento da ação docente. Pois, compreendemos que o foco central do processo de ensinar envolve o professor e o aluno na relação com o saber.

Perfazendo a análise das falas, percebemos também que o processo de reflexão faz-se uma constante na prática pedagógicas dos interlocutores do estudo. Todos, uns de uma maneira mais clara e outros mais implicitamente, reconhecem da importância de sempre estar “avaliando-se” como diz o professor Tolkien, ou seja, percebem oportunidades de formação na reflexão de sua prática. Tais análises podem ser mais bem visualizadas na Figura 13:

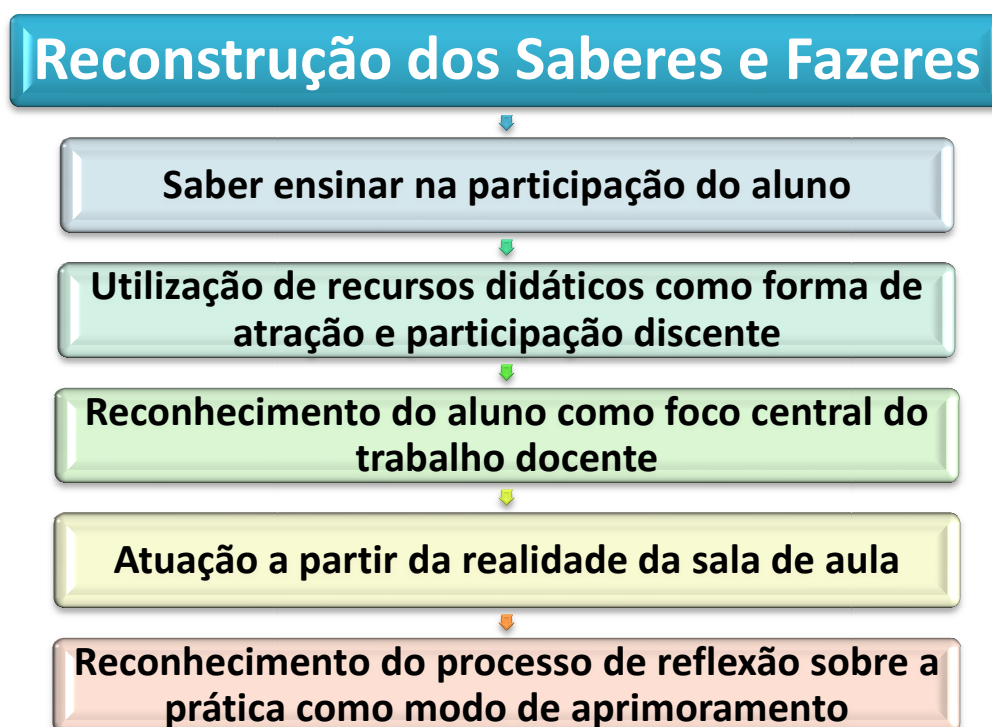


Figura 13: Reconstrução dos Saberes e Fazeres do professor
Fonte: Dados da pesquisa

3.3.3 Saberes consolidados na prática pedagógica

A consolidação dos modos de ser professor se efetiva no exercício da prática docente. É, então, a partir do efetivo desempenho de seu trabalho que o professor aprende e consolida o ensinar, articulando os saberes da formação às mais diferentes demandas da prática de ensinar e aprender. A construção e consolidação do ser professor, portanto, norteia-se pela articulação entre o saber adquirido na formação inicial e o contexto da instituição que trabalha. Nessa direção, ressaltamos

que “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 9).

A esse respeito, os relatos dos professores interlocutores da pesquisa, indicam que o saber experiencial com foco à interpessoalidade é o mais fortemente consolidado em suas práticas, permeando as falas de todos, como pode ser visualizado nos trechos das narrativas a seguir:

É, o conhecimento específico também é muito importante. Eu acho que é a associação de tudo né! Porque a gente tem que ter pedagógico, que é muito importante. O específico também é muito importante mas também não é tudo. Tem que ter esse diálogo com os dois. Ainda mais pra nós que somos professores e trabalhamos num curso de formação. Enfim, não é só o técnico, é o prático também. [...] Aprender a lidar com gente. Aprender a lidar com gente, sabe. Que é o mais importante porque a gente lida com isso o tempo todo né! [...] Então essa coisa de saber ouvir, do interpessoal mesmo. Eu acho que isso é uma coisa que eu aprendi com sala de aula mesmo, com prática. Com a experiência, e incrível eu acho que eu sou duas pessoas: na sala de aula eu sou uma pessoa, fora da sala eu acho que sou outra. (PROFESSOR SHAKESPEARE)

[...] eu acho que o professor não é aquele que derrama conhecimentos para a turma, o professor é aquele estimulador que faz a turma ir atrás, pesquisar, que a gente tenha discussões. [...] Eu acho que a gente aprende com os alunos. Os alunos nos mantêm atualizadas, antenadas. O professor não pode parar, só porque tem mestrado ou doutorado. Não pode parar por aí, ele tem que estar sempre estudando, aplicando seus estudos em sala de aula e aprendendo com seus alunos. Eu Aprendo e as vezes me surpreendo com meus alunos. [...] Não só na minha, mas acho que na carreira de qualquer professor. O professor é aquele que aprende todo dia com seus alunos. (PROFESSORA AUSTEN)

Muita coisa que não é só falar. Nós praticamente falamos tudo em inglês, mas pra você entender o saber, o como fazer pra que alguma coisa funcione de forma satisfatória, tem que ter outras coisas por trás. [...] Aprendi que não existe ninguém incapaz de aprender. Que é possível aprender, apesar de todas as dificuldades que um ou outro tenha, mas que não se deve desistir. Tem que pensar positivo, e tentar e procurar sempre ver esse lado do ser humano e tentar estimular a potencialidade de cada um. (PROFESSORA DICKINSON)

Primeiro a gente aprende a lidar com o ser humano, muito. São seres diferentes com cabeças diferentes e com realidades diferentes. [...] que, acima de tudo, a gente tá lidando com um ser humano. [...] Que se deve manter a mente aberta sempre. [...] Que eu nunca vou dominar totalmente tudo. [...] o papel do professor ele assume uma dimensão muito mais ampla. Nós não somos professores em certo momento. Uma hora nós somos professores e outra hora nós não somos. Não como uma parte que liga e uma que desliga, mas eu acho que o profissional que você é, é um reflexo da pessoa que você é, sob certos aspectos. Em muitos modos nós sabemos dividir o profissional do ser humano que a gente é, mas um está sempre tocando o outro. Então enquanto profissionais nós temos sempre que ser humanos e dessa forma enxergar o ser humano e pertencente à humanidade. (PROFESSOR TOLKIEN)

Conforme suas reflexões, os interlocutores reconhecem que sua prática docente exige, entre outros aspectos, o domínio de uma base de conhecimentos inerentes ao mister docente. De um lado, os conhecimentos da e para a Língua Inglesa e do outro, os conhecimentos didático-pedagógicos, necessários a todo e qualquer professor. Denotam, também, a noção de que o professor é um profissional em construção cuja prática é marcada por tensões de naturezas diversas.

Dessa forma, constatamos a partir dos dados dos interlocutores, com exceção do excerto da professora Austen, que o saber mais consolidado em suas práticas pedagógicas é o saber da experiência, especificamente aquele voltado à habilidade e capacidade de lidar com o ser humano e suas nuances, com a heterogeneidade de personalidades e objetivos de vários alunos em uma mesma sala de aula, que é apreendido somente com algum tempo de trabalho.

De acordo com Brito (2006, p. 64) a ação docente demanda a articulação de uma gama de saberes contextualizados. O contexto da aula não implica apenas ao trabalho com os conteúdos de ensino, mas envolve relações interpessoais, “[...] implica na construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes saberes diante das situações que surgem na sala de aula e que não são pré-determinadas”, exigindo do professor, soluções para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Além da interpessoalidade, encontramos nos excertos dos professores, o reconhecimento da incompletude dos saberes específicos da profissão, em detrimento dos saberes pedagógicos para a atuação do professor de LI no Ensino Superior. No caso particular do professor de LI, o conhecimento específico trata-se de fluência na Língua Inglesa e suas literaturas, estudos para e sobre a língua.

Por fim, com um dado diferenciado dos demais interlocutores, a professora Austen, além de também ressaltar o saber da experiência, relaciona, de forma implícita, como saberes consolidados na prática o saber oriundo da formação continuada, ou seja, aqueles adquiridos ao longo de sua trajetória profissional docente através de cursos de pós-graduação *strictu sensu* que frequentou, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, país referência no que concerne à LI.

Diante do exposto, podemos inferir que o professor de Língua Inglesa do Ensino Superior valoriza sobremaneira seus saberes pré-profissionais, seus saberes da formação inicial e continuada, mas, principalmente, destacam o saber da experiência como fundamental para a continuidade de seu trabalho enquanto

formadores de profissão. O professor no contexto de sua prática aprende a ensinar e esse aprender a ensinar resulta nos saberes da prática, nesse caso específico referem-se à: saber lidar com gente, saber estimular a pesquisa e a discussão, saber aprender com o aluno, saber estimular as potencialidades dos alunos, saber manter a mente sempre aberta, saber ouvir, saber lidar com o ser humano, saber que é necessário estar sempre estudando. Na figura 14 sintetizamos os saberes consolidados pelos professores em suas práticas pedagógicas.



Figura 14: Saberes consolidados na prática pedagógica do professor de LI
Fonte: Dados da pesquisa

Após transitar, analiticamente, em meio a esse universo de dados expostos e conseguintes análises, damos conta da vasta complexidade do ser professor de Língua Inglesa no Ensino Superior. Como diz o professor Shakespeare na epígrafe que ilustra o início do presente capítulo: “Não é só ensinar inglês. É ensinar inglês e ensinar a ensinar inglês. [...] tem que saber falar e tem que saber ser professor. Tem que saber mais ser professor do que saber falar”.

Com esta “análise derradeira”, passamos às considerações finais do estudo, com a plena convicção da interterminalidade desta pesquisa como também de sua temática, pois concordamos que muito ainda há que se buscar e estudar neste vasto universo acadêmico-científico que envolve a prática pedagógica, o professor de Língua Inglesa e suas nuances.

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO SUPERIOR: encaminhamentos conclusivos**

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR: encaminhamentos conclusivos

É, pois, chegado o momento de registrar o encaminhamento conclusivo desse estudo, cujo objeto investigativo é a prática pedagógica de professores de Língua Inglesa na docência superior. Cumpre, nesse sentido, tecermos algumas pontuações reflexivas no que concerne às questões propostas e aos pressupostos que fundamentam a pesquisa por nós empreendida que, como já mencionado, investigou acerca da prática pedagógica de professores de LI que atuam no Ensino Superior, bem como sua relação com os saberes que integram e mediam o desenvolvimento dessa prática.

Para tanto, nossas reflexões no âmbito do presente estudo não se desvinculam da compreensão de que um professor, o professor de Língua Inglesa também, precisa inteirar-se de que, para bem desenvolver/concretizar sua prática pedagógica, faz-se necessário levar em conta o anteparo que caracteriza a formação do professor e orienta sua ação docente, ou seja, o saber, o saber-fazer e o saber-ser, visto que, evocando as ponderações de Vasconcelos (2000) o professor não nasce professor, ele não nasce com o “dom” de ser professor. Portanto, qualquer que seja o nível em que exercite sua prática profissional docente, necessitará de uma formação que o habilite para este fim. É, na verdade, como refere Tardif (2002), o professor necessita de um aporte de saberes que dê sustentação à sua prática pedagógica, que o ajude a resolver os problemas inerentes à prática educativa. Esses saberes, entre outras fontes, decorrem das vivências universitárias em meio ao ensino, à pesquisa e à extensão, como instâncias que visam ao desenvolvimento do professor e dos futuros professores em termos de aprendizagens práticas e concepções em torno de uma ação conscientizadora que postule o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade educacional e social como um todo.

Assim, em obediência ao que direciona a pesquisa por nós desenvolvida, pontuamos este momento conclusivo direcionando nossas considerações em três direções, através das quais o estudo teve seu desenvolvimento: a prática pedagógica, os saberes docentes e a docência superior, que na caminhada da

pesquisa se entrecruzaram para explicar o fenômeno sob investigação. Cabe ressaltar que, considerando também as contribuições oferecidas pela seção de análise dos dados, o estudo revela que:

- a) As narrativas se mostraram importantes recursos de investigação, que possibilitaram dar voz e vez aos sujeitos da pesquisa, estabelecendo a socialização dos conhecimentos presentes em seus relatos. Por este viés, as narrativas oportunizaram a percepção da prática pedagógica dos professores relacionando-as com sua formação, sua trajetória e até mesmo com sua identidade profissional.
- b) As narrativas dos professores se constituíram como percursos produtivos pelos quais tiveram a oportunidade de refletir sobre como percebem sua própria atuação, implica dizer que a reflexão de si e sobre o próprio trabalho favorece aprendizados significativos em torno da prática pedagógica o que permite constantes ressignificações perante sua ação docente, como uma forma de reconstrução formadora, como bem referencia Souza (2004).
- c) As narrativas dos professores ressaltam sobre a importância da prática pedagógica para sua atuação na formação docente superior, concebendo-a como propiciadora de subsídios básicos para uma adequada gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula, fundamentando-se nos conhecimentos específicos (LI) e pedagógicos necessários ao efetivo exercício da docência.
- d) As narrativas expressam a relevância dada aos saberes docentes, especificamente os da Língua Inglesa, enfatizando a necessidade de integração e articulação de todos os saberes inerentes à profissão de professor de inglês, por serem referências para o percurso profissional formativo do aluno. Os interlocutores da pesquisa, através de seus relatos, mostraram-se comprometidos com seu fazer docente, conscientes da importância do papel que exercem, buscando sempre uma postura crítica e reflexiva em suas ações pedagógicas, objetivando a obtenção dos saberes docentes de seus alunos – futuros professores formadores.
- e) Os professores interlocutores do estudo entendem, talvez, como grande desafio do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior, o redirecionamento de seu saber-ser e saber-fazer pedagógicos a partir de ações reflexivas na prática docente que depende de investimentos pessoais e

profissionais, ou seja, de ocasiões educativas de formação e autoformação. Nesse sentido, o encontro com os sujeitos da pesquisa e com suas narrativas transformaram-se em valiosas fontes de reflexão, imbricadas de descobertas e aprendizagens.

- f) Os interlocutores percebem, assim, a ação docente como uma atividade complexa, com características específicas e inerentes ao magistério, cuja complexidade envolve o professor nas suas diferentes dimensões, pessoal e profissional. Nesse contexto, o exercício da docência busca um profissional com formação sólida, apto a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

A investigação demonstrou, entre outras constatações que emergem deste estudo, que a formação específica de certa forma garante a aquisição e o intercâmbio de saberes necessários ao fazer docente em Língua Inglesa e por extensão, subsidia e fortalece a prática pedagógica. Nesse sentido, os professores interlocutores referem-se à qualidade do curso e às aprendizagens nele auferidas como instâncias qualitativas em termos teórico-científicos, conforme requisitado em cursos de formação de professores.

Dessa forma, repensar a prática pedagógica do professor de inglês do Ensino Superior possibilitou momentos de reflexão sobre os percalços que marcam a tarefa educativa desse professor. Os professores reconhecem, porém, as características complexas, difíceis e, ao mesmo tempo, prazerosas da ação docente. Mesmo, por vezes, diante de condições adversas de trabalho.

Enfim, descortinar os meandros e as sinuosidades que marcam a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior, nos limites dessa dissertação de mestrado, representou para nós um grande desafio, o maior, vamos dizer assim, que se configura como a produção de sentidos em relação ao objeto perspectivado, tarefa que se tornou possível pelo saber “ouvir” as diferentes vozes e sentidos expressos nas narrativas dos professores interlocutores. Que este descortinamento possa ser útil para contribuir com a ampliação de debates e reflexões em torno do ensino de inglês na universidade, notadamente no que aponta para a prática pedagógica e para os saberes nela envolvidos.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. P. 19-34.

ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M; BRZEZINSKI, I. Estado da arte de formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROIO, A; R. F.; SILVA, A. B. F. A formação do pós-graduando em Química para a docência em nível superior. **Química Nova**, v. 29, n. 6, p.1387-1392, nov. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 189-217.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 dezembro de 1996. Bauru, SP, Edipro 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Secretaria da Educação Média. Brasília (DF): MEC/SEM, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Texto para Discussão. **Contagem populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Reverendo a formação docente: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional**. <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-25.htm>, 2002.

CAPEL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Portaria Nº 52, 26 setem. 2002.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2000

_____; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 319-338.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and narrative inquiry**. Jossey-Bass, 2000.

_____. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n5, 2-14. 1990.

COSTA, M. J. D. et al. Formação de professores de língua estrangeira. Projeto Magister Letras UFSC. Trabalho apresentado no **II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.32, mai/ago, 2006.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: TM, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FRANCO, M. L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Liber Livros, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1998.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Reunião de Trabalho...** Caxambu: [s.n.], 2007. (GT 08 – Formação de Professores, anotações da comunicação).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas**. Unijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO, J. S. **Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania**. Porto Alegre, Art Med, 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1995.

GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HANNA, V. L. H.; AZEVEDO, W. **Autenticidade e cultura num aprendizado significativo**: contribuição para uma metodologia do ensino de inglês como língua estrangeira numa abordagem comunicativa. 2001. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, J. V. de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15 - 38.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2001.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**: studies in the Black English Vernacular. Oxford: Basil Blackwell, 1977.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: **Anais do IV Seminário de línguas estrangeiras**. Goiânia: UFG, v.1, 95-108. 2002.

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

_____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001b

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

_____. Metodologia do ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, C. R. O profissional docente do novo século: reflexões sobre autonomia, cultura do desempenho, gestão democrática e qualidade de vida. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** Paraná, PR. out. 2009, p: 11094-11107.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e suas conseqüências para o ambiente de aula. **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia – SP, p. 316-330, 1998a.

_____. **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998b.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores. In: FERRO, M. A. B. (Org.). **Educação, saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p.113-128.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, H; CALEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, n.142, Ano XVI, Editora Abril, SP, mai.2001.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1998.

_____. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. São Paulo:

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (Eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

_____. English in the world/The world in English. In: J. W. T. (Ed.). **Power and inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-52.

_____, GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

RÊGO, M. do P. S. N. N. do; MAGALHÃES, M. do S. R. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Edufpi, 1991.

RICHARDSON. R. (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. B. A formação do professor no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006. p. 289-320.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCHULMAN, L. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p.1-22, 1987.

_____. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Harvard Educational Review**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 4. ed. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: _____. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2000. p. 385-386.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2000.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

TERRIEN, J.; TERRIEN, A. S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 77-96.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de Língua Estrangeira. **Contexturas**, 5, 2001.

VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p.143-152.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers** – a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior e a produção dos saberes docentes.

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes

Instituição/Departamento: Centro de Ciências da Educação

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 86 99871811 / 32155820

Pesquisadores participantes: Sidclay Ferreira Maia

Telefones para contato: 86 9960-3445

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ A pesquisa, cujo título é “A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes.” tem o Objetivo geral de investigar a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no ensino superior, na perspectiva de revisitação do saber e do saber-fazer docente. E os objetivos específicos são: Traçar o perfil profissional do professor de inglês que atua no Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí; Caracterizar a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no ensino superior, no que concerne ao saber e ao saber-fazer pedagógico; Identificar os saberes mobilizados pelos professores de Língua Inglesa do ensino superior no exercício de sua prática docente; Analisar a produção do saber e do saber-fazer na prática pedagógica do professor de inglês do ensino superior. Utilizaremos questionário e entrevista narrativa oral para o colhimento dos dados junto aos sujeitos da pesquisa. Você será solicitado a responder um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre seu perfil profissional e será entrevistado sobre sua atuação como professor., além de escrever uma narrativa sobre a articulação do seu trabalho com o professor alfabetizador. Você não será avaliado em qualquer aspecto e sua identidade será preservada.

♦ Não há qualquer risco a sua integridade. Você será convidado, de acordo com sua própria disponibilidade e conveniência, a produzir uma narrativa escrita, através de uma entrevista gravada em áudio sobre suas práticas pedagógicas e a preencher um questionário de questões abertas e fechadas sobre seu perfil profissional.

♦ Com a participação na presente pesquisa você terá a oportunidade de fazer uma reflexão sobre sua atuação profissional o que traz muitos benefícios à sua prática

♦Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ Garantia de sigilo: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê

de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo).

♦ O período de sua participação na pesquisa se finda quando do preenchimento do questionário ,da participação na entrevista narrativa, sendo que a qualquer tempo você tem o direito de retirar seu consentimento de participação da pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "**A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes.**". Eu discuti com a Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior e a produção dos saberes docentes.

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes

Instituição/Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação/UFPI

Telefone para contato: 86 3215-5820

Local da coleta de dados: CCHL/ UFPI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em questionário e entrevista gravada em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI) no Centro de Ciências da Educação, sala 216, por um período de 12 meses sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Suely Bona. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,dede 20__.

.....
Bárbara Maria Macedo Mendes
Pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Regime de trabalho na UFPI: _____

Quando ingressou na UFPI?: _____

Cursos em que atua: _____

Disciplinas que ministra atualmente:

2. Formação Básica:

Onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental?

() Escola publica () Particular Cidade: _____ Turno: _____

Onde cursou a maior parte do Ensino Médio?

() Escola publica () Particular Cidade: _____ Turno: _____

Onde cursou a graduação?

Curso: _____

Instituição: _____ Turno: _____

Regime: () Regular () Especial () Outro: _____

Cidade: _____ Período: de _____ a _____

Você possui outro curso de graduação? Caso a resposta seja afirmativa, por favor preencha as informações abaixo.

Curso: _____

Instituição: _____ Turno: _____

Regime: () Regular () Especial () Outro: _____

Cidade: _____ Período: de _____ a _____

3. Formação Continuada:

Você participou de algum curso de especialização, mestrado ou doutorado? Quais? Por favor, especifique.

Curso: _____

Instituição: _____ Período: de _____ a _____

Curso: _____

Instituição: _____ Período: de _____ a _____

Curso: _____

Instituição: _____ Período: de _____ a _____

Você participou, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação continuada como cursos, mini-cursos, seminários, congressos, palestras, encontros, simpósios, etc.? Quais e em quais instituições?

Tipo de Atividade de formação: _____
 Nome da atividade: _____
 Instituição: _____

Tipo de Atividade de formação: _____
 Nome da atividade: _____
 Instituição: _____

Tipo de Atividade de formação: _____
 Nome da atividade: _____
 Instituição: _____

Tipo de Atividade de formação: _____
 Nome da atividade: _____
 Instituição: _____

4. Experiências docentes:

Quando e onde você ingressou na atividade docente?

Sistema de ensino: _____ Cidade: _____ Ano: _____
 Nível de Ensino: _____ Disciplina: _____ Turno: _____

Quando e onde ingressou na atividade docente no ensino superior?

IES: _____
 Cidade: _____ Ano: _____

Ao longo de sua trajetória profissional docente você já trabalhou:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> EJA |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> Cursos Livres de Idiomas |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Graduação |
| <input type="checkbox"/> Ensino Profissionalizante | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |

Em que outras IES você atuou antes de ingressar na UFPI?

IES: _____ Cidade: _____
 IES: _____ Cidade: _____
 IES: _____ Cidade: _____

Teresina, ____ de _____ de 2010.

 Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

1. Como você se tornou professor/a de língua inglesa? Que caminhos você percorreu até chegar ao ensino superior?
2. Como você caracteriza a sua prática pedagógica no ensino superior? Que desafios você enfrenta no contexto da sua ação docente?
3. Como é ser professor/a de inglês no ensino superior? Quais as peculiaridades ou particularidades da sua profissão?
4. Onde e como você aprendeu/aprende a ensinar inglês?
5. Que experiências de aprender e/ou ensinar inglês você vivenciou antes da graduação? Qual a importância dessas experiências para a sua prática pedagógica no ensino superior?
6. Qual a importância do curso de graduação para a sua formação e para a sua prática de ensinar no ensino superior? Que saberes você adquiriu na graduação que são, de fato, mobilizados na sua prática pedagógica?
7. Você aprende com sua prática de ensinar no ensino superior? O que você aprende? Como você aprende? Qual a importância dessas aprendizagens para a sua formação (continuada) e para a sua prática pedagógica?
8. Que investimentos (cursos de pós-graduação, cursos ou estudos de atualização e/ou qualificação profissional) você fez/faz ao longo da sua carreira? Qual a importância desses investimentos para a sua formação (continuada)? Como esses investimentos repercutiram/repercutem em sua prática pedagógica?
9. O que você faz para atualizar seus saberes profissionais, ou seja, os conhecimentos, habilidades e competências que você mobiliza em sua prática pedagógica? Como você faz isso?
10. Após _____ anos de carreira, você se sente um/a professor/a experiente? O que você aprendeu/desenvolveu durante esse tempo e que é imprescindível para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

ANEXOS

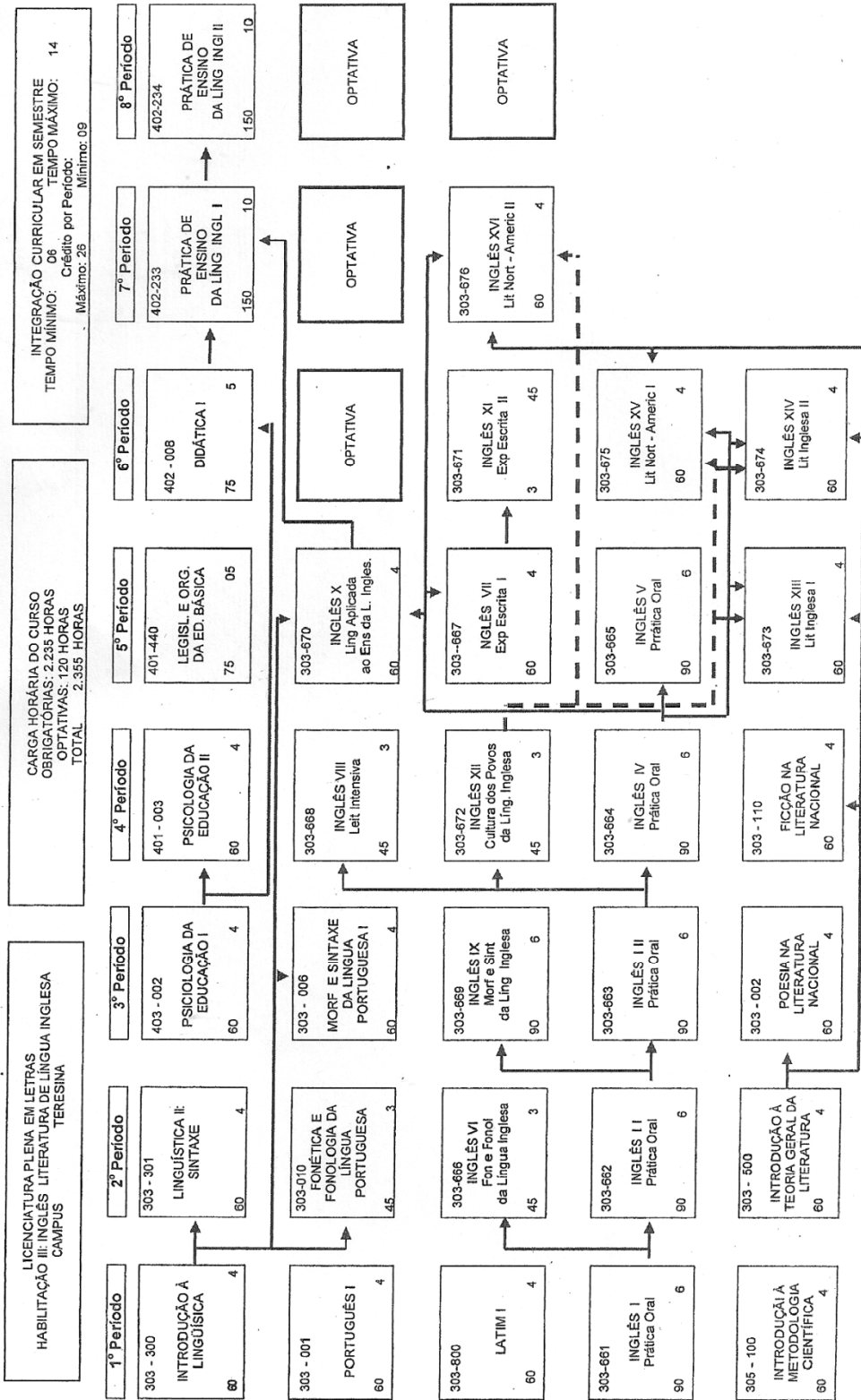
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



CCHL

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

DIURNO

FLUXOGRAMA DA HABILITAÇÃO III: INGLÊS E LITERATURAS CORRESPONDENTES



 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFPI REGISTRO CONEP: 045</p> 
---	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A prática do professor de Língua Inglesa do Ensino Superior e a Produção dos saberes docentes

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0247.0.045.000-09

Pesquisador Responsável: Bárbara Maria Macêdo Mendes

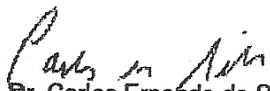
Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto / 2010 Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 18/1/2010

Teresina, 19 de janeiro de 2010.


Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
COORDENADOR