

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: DIMENSÕES MULTIFACETADAS DA DOCÊNCIA DE LÍNGUAS¹

Resumo

Esta pesquisa² desenvolveu-se no âmbito da Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista, contemplando os docentes que ministram aulas de línguas nas vinte e sete unidades que compõem a regional. O eixo temático selecionado foi “Formação de professores de línguas para fins específicos” por considerar a formação do formador e a sua experiência docente de suma relevância quando da adoção de práticas pedagógicas em sala de aula. Os docentes foram convidados a participar espontaneamente da pesquisa, que constou de um questionário cujo objetivo era investigar a formação; o tempo de atuação na docência; os desafios enfrentados na formação técnica dos alunos; a visão docente quanto à contribuição do seu componente curricular para a formação de competências dos futuros profissionais; o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula; o interesse do docente por cursos de aperfeiçoamento. A fundamentação teórica da pesquisa debruçou-se sobre os estudos de Isabel Alarcão (2010), Antônio Nóvoa (1995), Pedro Demo (2002), Bernadete Gatti (2009), Maurice Tardif (2002), José Libâneo (1994), dentre outros expoentes que refletem a respeito da dimensão multifacetada da formação dos professores. Assumindo o viés de cunho investigativo, o levantamento das respostas obtidas, em diálogo com o referencial teórico de peso, resultou em uma análise que demonstra a heterogeneidade do corpo docente do Centro Paula Souza. O estudo evidenciou o imperativo da formação docente para a oferta de um ensino de qualidade, e apontou para uma reflexão crítica sobre a *praxis* dos docentes de língua estrangeira no século XXI, uma vez que ao professor de línguas modernas não basta apenas a formação bancária, mas o aprimoramento e a experiência pessoal e profissional no uso do idioma.

Palavras-chave: formação docente, ensino de línguas, formação discente.

Abstract

This research was developed under the São Paulo Sul and Santos Regional Supervision, considering teachers who teach languages in the twenty-seven units that composes the regional. The main theme selected was "Formation of language teachers for specific purposes" because it considers the formation of the instructor and his teaching experience of extreme importance when adopting pedagogical practices in the classroom. The teachers were asked to voluntarily participate in the study, which consisted of a questionnaire whose purpose was to investigate their formation; time of teaching experience; challenges faced in the technical education of students; teacher's view about the contribution of his curriculum component for future professionals' skills attainment; use of Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom; interest in improvement courses. The theoretical foundation of this research has looked at the studies of Isabel Alarcón (2010), Antonio Novoa (1995), Pedro Demo (2002), Bernadette Gatti (2009), Maurice Tardif (2002), José Libâneo (1994), among others exponents that reflect about the multifaceted dimension of teacher formation. Assuming the investigative bias, the acquired answers, in dialogue with the theoretical weight, resulted in an analysis that demonstrates the heterogeneity of the Centro Paula Souza's teachers. The study highlighted the imperative of teacher formation for the offer of quality education, and pointed to a critical reflection on the praxis of foreign language teachers in the twenty-first century, once, for teachers of modern languages, the classical education is not enough, but the improvement and the personal and professional experience in the language usage.

Keywords: teacher formation, language teaching, student education.

¹ PÉRICO, Lucivânia Antônia da Silva. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Docente do Centro Paula Souza. Atualmente é Professora Coordenadora de Projetos da Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista. E-mail: lucivania.perico@cps.sp.gov.br.

² Os dados constantes neste artigo foram apresentados no III Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (III CBTeCLE) como comunicação oral, sob o título de “Formação de professores de línguas: entre a teoria e as práticas pedagógicas”

1. Introdução

O ensino no século XXI vem passando por inúmeras transformações, que contemplam não apenas o contexto histórico e sócio-cultural no qual está inserido, mas também fatores como a ação humana e a influência da tecnologia.

A contemporaneidade está impregnada de fatores históricos e sócio-culturais. O Brasil, devido à sua extensão territorial e ao processo de imigração, possui características peculiares e heterogêneas. Convivem na mesma região o pobre e o rico; o jovem e o idoso; pessoas de formações, características, vivências e pontos de vista diferentes. Em consequência dessa polarização, não é possível pensar em um ensino que contemple apenas um grupo.

Porém, não é fácil oferecer um modelo de ensino permanente e engessado que contemple as características do alunado e, ao mesmo tempo, atenda plenamente às necessidades do mercado de trabalho, uma vez que as características se modificam a todo tempo e as necessidades do mercado se inovam a cada instante.

Assim sendo, se os modelos institucionais demoram a se modificar, cabe ao docente que está em sala de aula diariamente, refletir a respeito de sua prática, observar o contexto em que está inserido e adaptar a sua metodologia ao perfil do aluno e às necessidades impostas para a sua formação. De acordo com Libâneo (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos.

Entretanto, para o professor, não é fácil desenvolver esta prática reflexiva, uma vez que não depende da reprodução de ações aprendidas e transferidas ao longo dos anos, mas repensar o seu fazer docente de acordo com as necessidades que a todo instante se impõem. Ensinar a crianças, jovens e adultos com perfis tão diferenciados exige do professor um saber que vai além daquele adquirido na sua formação acadêmica. Exige o saber da experiência. “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (BONDÍA, 2002, p.25)

Nesta linha, a pesquisa desenvolvida no Centro Paula Souza, restrita ao âmbito da Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista, contemplou 19 Unidades, das 26 que compõem esta supervisão. O objetivo geral é refletir a respeito da formação dos professores de línguas e como transpõem para a prática a formação acadêmica e

bancária que tiveram, considerando principalmente o fato de lecionarem numa instituição voltada para a formação profissional e inserida num contexto tecnológico.

Assim sendo, são objetivos específicos da pesquisa:

- a) levantar dados a respeito da formação dos professores de línguas;
- b) apurar o tempo de experiência profissional dentro e fora do Centro Paula Souza;
- c) observar quais os desafios encontrados pelo docente ao ministrar o seu componente curricular;
- d) apresentar o olhar do professor a respeito da relevância do seu componente curricular para o aluno e como pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais;
- e) analisar como as Tecnologias de Informação e Comunicação estão presentes nas aulas dos professores de línguas.

Os objetivos dispostos acima contemplam um fragmento da prática pedagógica que não pode ser encerrada nas dimensões da pesquisa acadêmica, pois são recriadas a todo instante no contexto escolar. Entretanto, a possibilidade de observar e refletir a respeito das ações docentes permite ao educador ampliar seus horizontes e desenvolver novas formas de ensinar, tornando-se assim uma oportunidade ímpar de aprimoramento profissional.

Desta forma, é a reflexão a respeito da formação (teoria) e da prática (*práxis*) que permite a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que não se trata de um processo estático e a cada dia os sujeitos apresentam-se diferentes frente ao ensino, bem como, surgem novas demandas à educação escolar. Sendo esta a justificativa para a pesquisa, o olhar volta-se para um referencial teórico gabaritado, que enxerga a formação do formador como um ponto relevante no processo de ensino e de aprendizagem: Isabel Alarcão (2010), Antônio Nóvoa (1995), Pedro Demo (2002), Bernadete Gatti (2009), Maurice Tardif (2002), José Libâneo (1994), dentre outros expoentes desta linha de pesquisa darão sustentação aos dados aqui apresentados, servindo como base para mostrar a dimensão multifacetada da formação docente.

A metodologia adotada é a aplicação de um questionário semiestruturado, composto por 10 questões, entre perguntas abertas e fechadas, que permitiu ao professor expressar-se livremente sobre temáticas do seu cotidiano, ligadas à sua formação, à sua atuação e às suas necessidades profissionais. As questões serão apresentadas quando da análise dos dados.

A análise e discussão dos dados deu-se pela elaboração de gráficos, que permitiu traçar um perfil do corpo docente da área de ensino de línguas, nas 19 Unidades participantes, e também pela oportunidade de dissertar a respeito das percepções dos sujeitos participantes.

Na seção a seguir, aprofundaremos a reflexão sobre o ser professor no cenário histórico e sociocultural que se descortina à nossa frente, em diálogo com o referencial teórico.

2. O viés multifacetado do ser docente

Consultas à internet em busca de informações etimológicas³ permitem a reflexão a respeito de duas palavras que permeiam o ser professor: educação e formação.

O termo “educar” vem do latim e tem o sentido de “instruir” e “criar”; composto pela junção de *ex* (fora) com *ducere* (guiar, conduzir, liderar). “Educar” traz a ideia de que alguém é conduzido para fora do seu mundo por meio da instrução. Portanto, educar é conduzir alguém para fora de si mesmo para mostrar-lhe o que existe além. A palavra “educação” em português tem um significado diferente do inglês (*education*). No português pode ser associada também a boas maneiras, enquanto no inglês diz respeito ao grau de instrução.

O termo “formação” etimologicamente significa “ato de formar”, enquanto que “forma” significa “aspecto, aparência, padrão”. Neste ponto é possível amadurecer a reflexão a respeito de educação e formação. O professor pode assumir o papel de educador ou o de formador no seu fazer docente.

Quando formador, o docente ensina o aluno tal como aprendeu, mantendo o padrão aprendido, apenas reproduz conhecimentos. Assumindo a função de educador, conduzirá o aluno a ir além do saber pronto que lhe é apresentado. Por essa razão, é possível dissociar a teoria (formação) da prática (educação) permitindo que convivam formadores e educadores, sendo esses responsáveis pela construção do aluno como um todo e tendo um papel importante, pois possibilitam ao aluno conhecer o padrão (professor-formador) e também dão a opção de ir além dele (professor-educador).

Embora a palavra formação tenha uma carga semântica e etimológica um pouco mais engessada, é possível trabalhar com as duas palavras forma+ação e nesse sentido permite depreender que é o agir de acordo com um padrão, nesta mesma sintonia, educação pode ser entendida como o educar+ação, ou seja, agir para fora do seu mundo.

³ A etimologia é o estudo científico da origem e formação das palavras. Sites consultados: <http://origemdapalavra.com.br> e <http://www.dicionarioetimologico.com.br>, acesso em 06 set. 2016.

É importante notar que ambos os termos têm o seu valor, pois se em alguns momentos é válido que o aluno siga para além do seu mundo (educação), em outros ele precisa seguir um padrão (formação), principalmente no caso de aplicação de técnicas prescritas quando da atuação profissional. Há ocasiões em que é necessária a aplicação de um comportamento padrão ou técnica e se as orientações não forem seguidas rigorosamente o resultado final não será satisfatório. Isso se dá em diversos campos de atuação, por exemplo, a medicina.

Assim, os termos “educação” e “formação” convivem de forma equilibrada no campo de atuação docente, pois o fator que influencia neste aspecto é a experiência. Para Jorge Larrosa Bondía:

[...] a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21)

Assim, é o que “acontece” que faz com que o professor delimite o seu fazer docente e possa optar pela melhor maneira de conduzir o aluno ao conhecimento. Desta forma, a experiência está associada às percepções e vivências pessoais do professor. Mesmo o profissional que faz uma boa licenciatura, não está de todo preparado para a sala de aula, e mesmo que esteja há anos na docência, cada dia será uma novidade, cada dia uma experiência e uma oportunidade de experimentar.

Educar é experimentar, pois uma prática pedagógica que surte efeito positivo numa turma pode ter efeito contrário ou indiferente em outra. O professor conduz a sua ação no campo da experimentação, mesmo que seja um professor tradicional, que reproduz a mesma forma de ensinar há anos sem nada modificar ele colherá outros resultados da sua experimentação, pois não é possível igualar os alunos de 1980 com os de 2010. Mesmo que o professor reproduza a mesma “fórmula”, os alunos são outros e, por essa razão, os resultados também, podendo ser positivos ou negativos.

Nesta dimensão, fica evidente que o cotidiano da sala de aula não é delimitado apenas pelo professor, mas por um grupo que está diretamente envolvido com o cenário: estudantes, grupo gestor, família, contexto social e histórico etc.. Há inúmeros fatores determinantes para obter esta ou aquela situação, este ou aquele aprendizado.

Jorge Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência não significa informação e que a informação restringe a experiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.22)

Desta forma, o autor propõe a separação entre experiência (acontecer algo) e informação (saber coisas), o que permite delimitar os campos teoria e prática. Ter a informação não é o mesmo que vivenciá-la. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que é importante a formação (o padrão) também é imprescindível a educação (o ir além daquilo que se sabe).

Tardif (2012, p.36-39) indica que os saberes docentes podem ser divididos em quatro aspectos:

- a) Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): saberes transmitidos aos professores pelas instituições de formação, durante o processo formador;
- b) Saberes disciplinares: conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas oferecidas na sua formação superior e também os pertencentes aos diversos campos do conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade;
- c) Saberes curriculares: dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos previstos pelos programas escolares, os quais professores devem aprender e transmitir aos alunos;
- d) Saberes experienciais: resultam do exercício das funções e da prática da profissão docente. São provenientes da vivência, situações relacionadas com o espaço escolar e as relações com os alunos e colegas de profissão. São as habilidades de “saber-fazer” e “saber-ser”.

Por essa razão, a experiência pressupõe experimentação. Quando se adapta uma metodologia ao perfil de uma turma é que é possível saber se deu certo ou não. Mas a experimentação não deve ser instintiva. Experimentar não é lançar a proposta para ver no que vai dar; para que a experimentação aconteça é preciso planejamento. O planejar, na ação docente, é fundamental. Para Alarcão (2010) o professor reflexivo é aquele que tem consciência da capacidade de pensamento e reflexão, distanciando-se de uma prática que apenas reproduz ideias, isto é, práticas que lhe são exteriores. Para a autora “a constante atitude de reflexão

manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver os dilemas e problemas” (ALARCÃO, 2010, p.50). Desta forma, é imprescindível que o professor conheça os objetivos educacionais e que considere os inúmeros fatores que circundam a situação de aprendizagem, deve ter metas estipuladas, atividades a serem desenvolvidas dentro de um prazo e resultados a serem avaliados. Para tanto, esbarra-se em dois fatores que sempre são trazidos à tona pelo professor: o tempo e o excesso de trabalho.

A sociedade moderna cobra dos sujeitos uma melhor administração do tempo, entretanto, permite confundir quantidade com qualidade. Muitas vezes o docente se dispõe a desenvolver inúmeros afazeres dentro de um curto espaço de tempo, sem que possa preocupar-se com a qualidade daquilo que faz, com os resultados de suas ações. Isso se dá, dentre outros fatores, por necessidades pessoais (ou impostas pela sociedade) e pelo excesso de trabalho.

Jorge Larrosa Bondía (2002) destaca que trabalho não é experiência. A repetição de práticas de maneira automática ou a reprodução de informações nem sempre propicia que algo nos aconteça, portanto, não é possível dizer que trabalho é experiência. Experiência é expor-se:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...]

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p.24-25)

Assim, a experiência, no que diz respeito especificamente à docência, exige exposição e pressupõe a experimentação, pessoal, individual e única. Entretanto, diante dos desafios da profissão, é importante o planejamento a fim de que a ação seja efetiva e tenha resultados positivos. Neste aspecto, se impõe ao professor de línguas que atua na educação profissional de nível Médio o desafio de educar a partir da experimentação. Para investigar a percepção docente a respeito de suas práticas e da pertinência do componente curricular foi adotada a metodologia apresentada a seguir.

3. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa buscou levantar dados quantitativos e qualitativos, traçando um perfil docente por meio de indicadores enquanto também permitiu que os participantes pudessem expressar-se livremente de forma dissertativa. Assim, foi encaminhado um questionário norteador aos docentes de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola das 26 Unidades que compõem a Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista.

Conforme site do Centro Paula Souza⁴, o Grupo de Supervisão Educacional (GSE) é um departamento da Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec) responsável pela supervisão das Escolas Técnicas (Etecs) e está dividido em quatro áreas, de acordo com as suas especificidades, sendo os três primeiros grupos considerados atividades meio, enquanto o último é considerado atividade fim:

- Gestão de Legislação e Informação (Geslinf);
- Gestão de Pessoas (Gepes);
- Gestão de Vida Escolar (Geve);
- Gestão Pedagógica (Geped).

Os grupos acompanham e orientam os processos administrativo e pedagógico das Unidades Escolares. O grupo Geped é subdividido em 11 supervisões regionais. A Supervisão tem como atribuição a proximidade com as escolas, orientando-as e acompanhando as Unidades e Classes Descentralizadas (escolas próximas à Etec sede onde são oferecidos cursos para atender à demanda da comunidade escolar, desta forma, a Classe Descentralizada torna-se uma extensão da Etec sede).

Dado este cenário, a Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista buscou investigar junto aos docentes de línguas alguns pontos relevantes que permitem delimitar o perfil de seu professorado. As questões propostas para línguas estrangeiras foram:

1. Qual a sua formação acadêmica e em que ano formou-se?
2. Você possui formação extracurricular (intercâmbio, cursos de aperfeiçoamento etc.)? Caso afirmativo, descreva.

⁴ Disponível em < <http://www.cps.sp.gov.br/cetec/> > Acesso em 21 set. 2016.

3. Há quantos anos ministra aulas e há quantos anos ministra aulas no Centro Paula Souza?
4. Em quais modalidades leciona (ETIM / Ensino Médio / Ensino Técnico) e por que a opção por esta modalidade?
5. Na sua opinião, quais os pré-requisitos (perfil pessoal, habilidades, conhecimentos) necessários a um professor que leciona Língua Estrangeira visando à formação técnica do aluno?
6. Quais os desafios enfrentados por você na formação técnica dos alunos?
7. Como você visualiza o interesse do aluno no componente curricular Língua Estrangeira?
8. Na sua opinião, como o seu componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza?
9. Você utiliza recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (Web 2.0; softwares educacionais; tecnologias móveis; games; comunidades virtuais, dentre outros) em suas aulas? Se sim, quais? E de que maneira? Se não, por quê?
10. Se você tivesse a oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento, você teria interesse? Se sim, qual o tema?

As questões norteadoras de língua portuguesa foram:

1. Qual a sua formação acadêmica e em que ano formou-se?
2. Você possui formação extracurricular (intercâmbio, cursos de aperfeiçoamento etc.)? Caso afirmativo, descreva.
3. Há quantos anos ministra aulas e há quantos anos ministra aulas no Centro Paula Souza?
4. Em quais modalidades leciona (ETIM / Ensino Médio / Ensino Técnico) e por que a opção por esta modalidade?
5. Você está habilitado para ministrar aulas em que componente curricular de Língua Estrangeira? Você ministra aulas desse componente? Se não ministra, por que a preferência por língua portuguesa?
6. Quais os desafios enfrentados por você na formação técnica dos alunos?
7. Como você visualiza o interesse do aluno no seu componente curricular?
8. Na sua opinião, como o seu componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza?

9. Você utiliza recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (Web 2.0; softwares educacionais; tecnologias móveis; games; comunidades virtuais, dentre outros) em suas aulas? Se sim, quais? E de que maneira? Se não, por quê?
10. Se você tivesse a oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento, você teria interesse? Se sim, qual o tema?

Os professores das 26 Unidades da regional foram convidados a participar voluntariamente. Assim, participaram 73% dos docentes, correspondendo às escolas abaixo:

Tabela.1 Escolas Técnicas participantes da pesquisa
Fonte: a autora

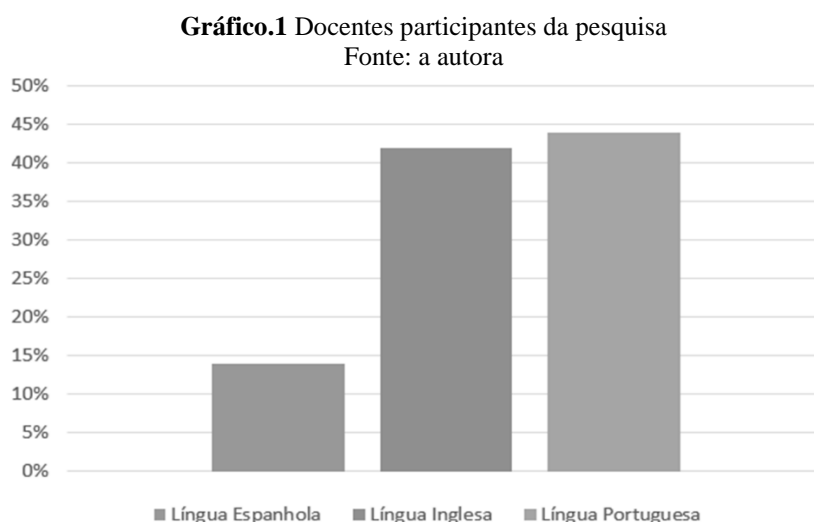
| | Município | Código | Unidades do CEETEPS |
|-----------|-----------------------|---------------|---|
| 1 | São Bernardo do Campo | 10 | Etec Lauro Gomes |
| 2 | São Caetano do Sul | 11 | Etec Jorge Street |
| 3 | Santo André | 14 | Etec Júlio de Mesquita |
| 4 | Santos | 35 | Etec Aristóteles Ferreira |
| 5 | Mauá | 128 | Etec de Mauá |
| 6 | Ribeirão Pires | 141 | Etec Professora Maria Cristina Medeiros |
| 7 | Carapicuíba | 144 | Etec de Carapicuíba |
| 8 | Osasco | 149 | Etec Professor André Bogasian |
| 9 | Guarujá | 152 | Etec Alberto Santos Dumont |
| 10 | Itanhaém | 158 | Etec de Itanhaém |
| 11 | Diadema | 166 | Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira |
| 12 | Cubatão | 181 | Etec de Cubatão |
| 13 | Santana de Parnaíba | 187 | Etec Professora Ermelinda Giannini Teixeira |
| 14 | São Vicente | 194 | Etec Doutora Ruth Cardoso |
| 15 | São Paulo | 205 | Etec de Heliópolis |
| 16 | Osasco | 242 | Etec Osasco II |
| 17 | Barueri | 245 | Etec de Barueri |
| 18 | Jandira | 268 | Etec Prefeito Braz Paschoalin |
| 19 | Rio Grande da Serra | 282 | Etec de Rio Grande da Serra |

A partir da participação voluntária dos docentes no 1º semestre de 2016, foi possível fazer o levantamento quantitativo e qualitativo dos dados relativos às questões propostas, os quais serão apresentados na seção seguinte.

4. Apresentação e discussão dos dados

Nesta seção os dados serão apresentados de maneira quantitativa, por meio de gráficos, e qualitativa, através dos itens emergentes dos apontamentos dos participantes das 19 Unidades que responderam voluntariamente ao questionário proposto.

O gráfico 1 apresenta a porcentagem de participação dos docentes separando por Componente Curricular que ministram:



A participação dos docentes de língua espanhola na pesquisa é significativamente menor porque a carga horária do componente curricular nos cursos do Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) não é grande, assim, para ter um número de aulas significativo, o docente atua em mais de uma Unidade.

A título de exemplo, considerando a Matriz Curricular 2016 do Ensino Médio, são previstas 3.000 horas como carga horária total (somando todos os componentes curriculares do 1º, 2º e 3º anos). O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, que pertence à Base Nacional Comum, tem o total de 11 aulas semanais em todas as séries (3 aulas no 1º ano, 4 no 2º ano e 4 no 3º ano), o que corresponde a 440 horas em todo o curso. Enquanto os componentes de Língua Estrangeira, que compõem a parte diversificada do Currículo, têm uma carga

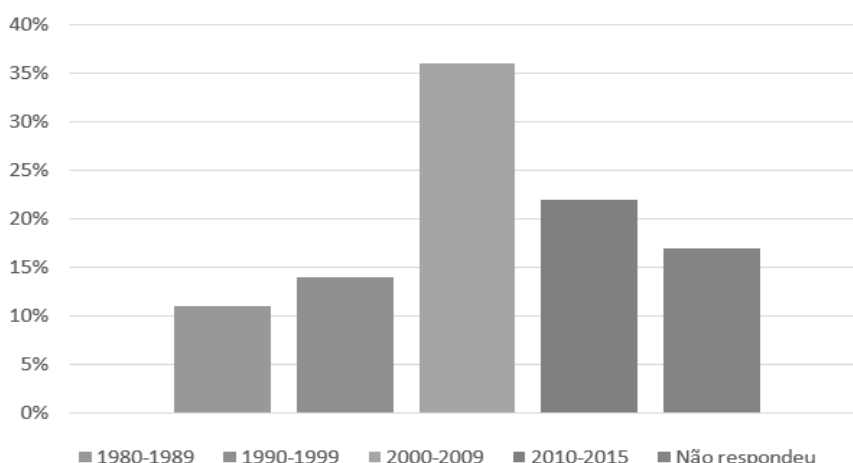
reduzida. Inglês tem 6 aulas semanais (2 aulas em cada ano), correspondentes a 240 horas, já Espanhol pode ser oferecido de acordo com a opção da Unidade Escolar. Há matrizes em que Espanhol possui 2 aulas semanais (geralmente, 1 aula no 2º ano e 1 no 3º ano), em todo o Ensino Médio, correspondendo a 80 horas no total do curso; em outras possui 3 aulas semanais (geralmente, 2 aulas no 2º ano e 1 no 3º ano), correspondendo a 120 horas no total do curso. Há também a possibilidade de a Unidade oferecer o componente curricular no Centro de Estudos de Línguas (CEL) ou por meio de Projeto de HAE, encontrando-se na regional a oferta de Espanhol de diversas maneiras, o que resulta em um número mais reduzido de docentes do idioma.

Desta forma, tomadas as 3.000 horas que compõem a formação do aluno no Ensino Médio, Língua Portuguesa e Literatura ocupam 15% do total da formação, Inglês 8% e Espanhol apenas 3% (ou 4%, dependendo da Matriz Curricular). Assim sendo, o número de professores é proporcionalmente menor.

No ETIM ocorre da mesma forma, a oferta de línguas dependerá da Matriz Curricular de cada curso. Sendo que, por exemplo, no curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, que tem um total de 4.880 horas, de acordo com a Matriz 2016, o componente Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional tem 480 total (correspondente a 9% da carga horária total do curso nos 3 anos previstos), Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional tem 240 horas total (5%) e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol tem 80 horas total (1,6%, o que não chega a 2%), portanto, também no ETIM a carga horária varia de acordo com a habilitação e o componente curricular língua espanhola tem um número de aulas reduzido.

Justificado o motivo para a menor participação dos docentes de Espanhol em relação a Português e Inglês, o gráfico 2 diz respeito ao ano de formação docente:

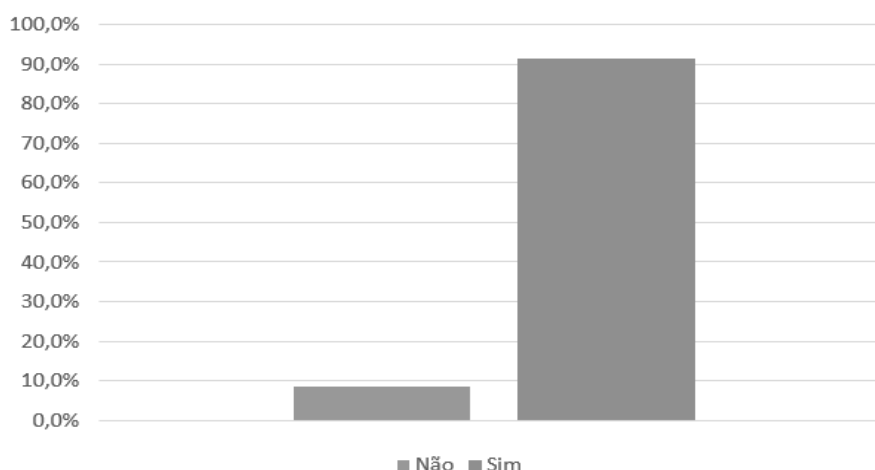
Gráfico.2 Ano de formação dos docentes
Fonte: a autora



Nota-se que a maior parte dos participantes formou-se entre 2000 e 2015. Este dado chama a atenção porque demonstra a importância do instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa. Uma vez que o questionário norteador foi encaminhado via e-mail para que os coordenadores pedagógicos das Unidades enviassem aos docentes de Línguas, uma hipótese é que os professores mais novos tenham mais acesso ao e-mail que os professores com mais tempo de casa. Outra hipótese, é que os docentes mais novos tiveram mais prontidão a responder ao questionário, gerando dados que demonstram o perfil de uma parcela dos docentes da supervisão regional. Ainda, um ponto a ser levantado é a expansão das escolas técnicas nos últimos anos, que permitiu o ingresso de professores com formação mais recente.

Os docentes, de modo geral, não se detiveram na formação universitária, mas deram continuidade aos estudos, buscando uma formação continuada pós-universidade, conforme destacado no gráfico 3:

Gráfico.3 Formação extracurricular
Fonte: a autora



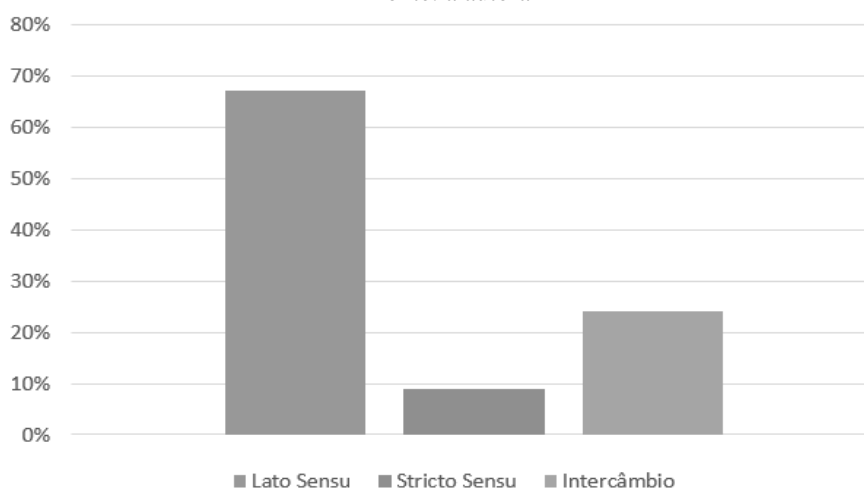
A respeito da elevação das exigências na formação docente, Gatti e Barreto (2009, p. 34) enfatizam que “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também elevar o patamar de formação dos professores em serviço.”

A formação continuada do docente é estimulada pelo Centro Paula Souza por meio da oferta de capacitações e o incentivo através de instrumentos previstos no Plano de Carreira e na pontuação docente para atribuição de aulas. Desta forma, os professores são motivados a continuar estudando e se aperfeiçoando. Para Demo (2002) é fundamental ultrapassar os limites do processo de formação continuada através de propostas que visam à valorização da carreira docente, buscando um conhecimento inovador capaz de modificar a postura profissional.

Quanto aos tipos de aperfeiçoamento, os professores de línguas participantes da pesquisa destacaram:

Gráfico.4 Tipos de aperfeiçoamento

Fonte: a autora

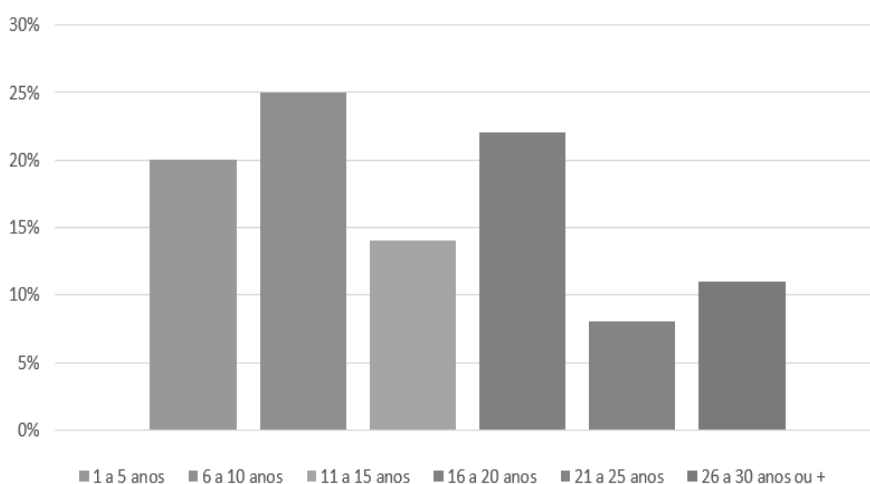


O intercâmbio, que aparece em segundo lugar, permanece sendo uma boa oportunidade para os docentes de línguas aprimorarem seus conhecimentos, adquirirem mais fluência e conhecerem outras culturas.

A experiência, ponto relevante da atuação docente, teve destaque na pesquisa. O gráfico 5 aponta o tempo na docência:

Gráfico.5 Tempo de experiência na docência

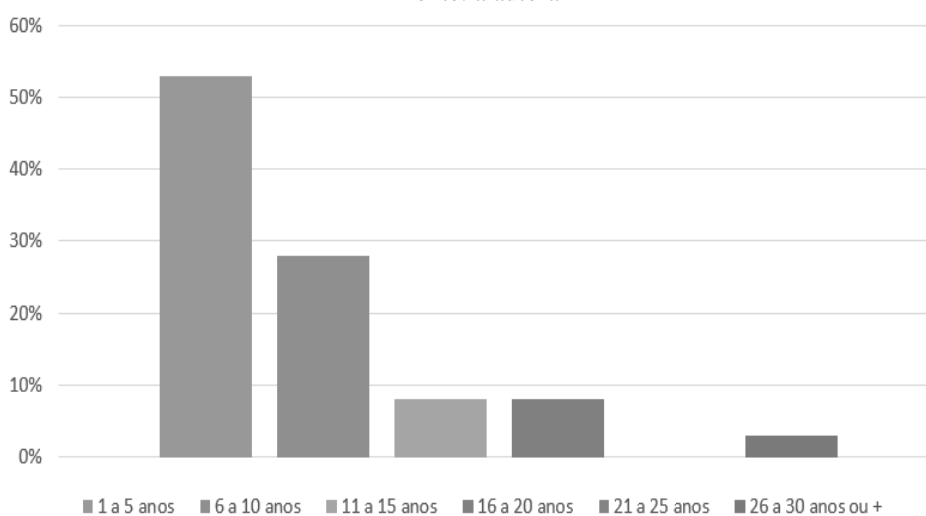
Fonte: a autora



Enquanto o gráfico 6 foca no tempo de atuação dentro do Centro Paula Souza:

Gráfico.6 Tempo de docência no Centro Paula Souza

Fonte: a autora

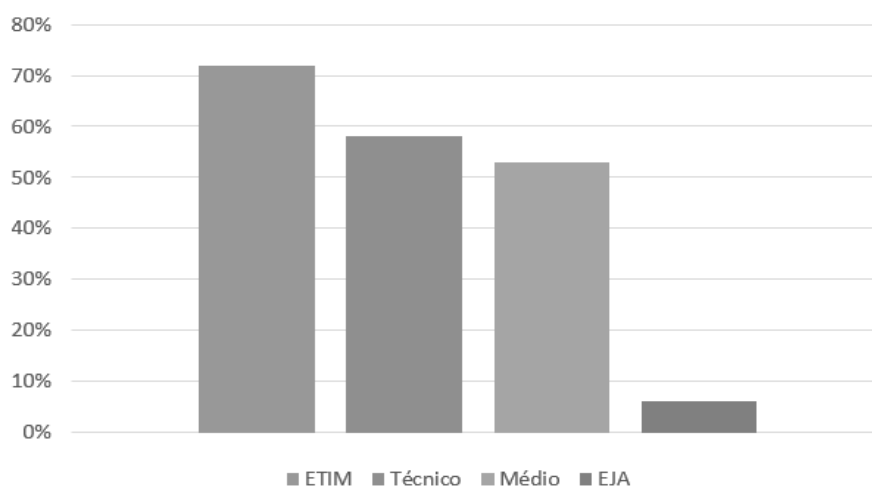


Ambos os gráficos refletem o perfil dos professores participantes da pesquisa: a maior parte tem até uma década de experiência na docência, dentro ou fora do Centro Paula Souza.

Quanto às modalidades de ensino onde atuam, exceto o professor de língua espanhola, os demais docentes de línguas transitam entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, o que exige a adaptação do componente curricular às características de cada habilitação profissional. Neste ponto, merece destaque a importância da adaptação docente, pois o professor precisa conhecer os objetivos e as especificidades da formação de cada curso para poder atuar de maneira direcionada.

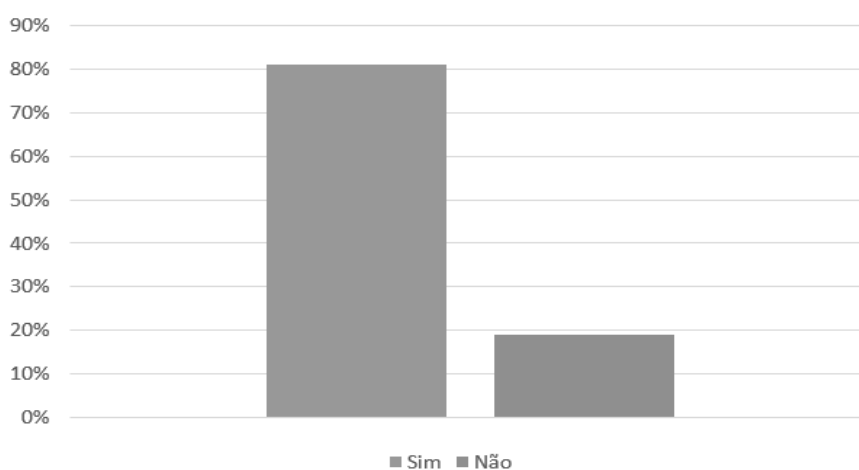
Gráfico.7 Modalidade de ensino na qual o docente atua

Fonte: a autora



O gráfico 8 evidencia uma tendência da educação contemporânea, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula. A atitude curiosa e investigativa em relação às novas tecnologias tem sido necessária aos docentes que desejam ofertar aulas mais atraentes e desfrutar dos benefícios das TIC em sua metodologia. Entretanto, para isso, é necessário que o professor busque novos conhecimentos para manuseá-las e também fazer o uso pertinente em relação à base tecnológica a ser estudada e a melhor maneira de abordá-la.

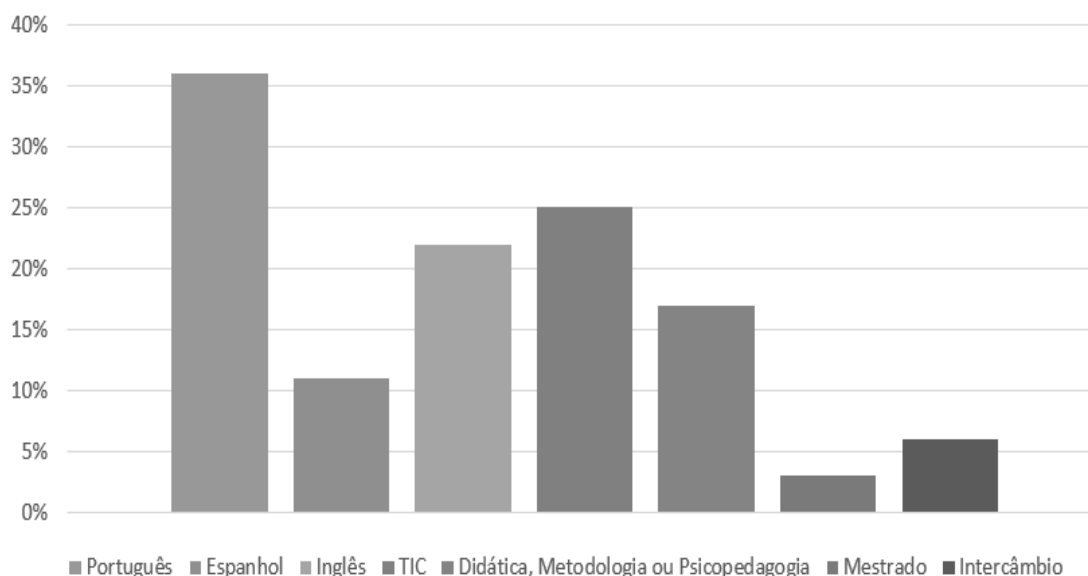
Gráfico.8 Uso de TIC nas aulas
Fonte: a autora



Mais uma vez, os dados acima estão em consonância com o perfil dos participantes da pesquisa. Entretanto, os 19% que indicaram não utilizar as TIC em suas aulas apontaram como justificativa a falta de recursos disponíveis, a falta de tempo para preparar as aulas e a inabilidade no manuseio das ferramentas. Entretanto, há interesse de boa parte dos docentes em aprimorar os seus conhecimentos em TIC, como demonstrado no gráfico 9:

Gráfico.9 Interesse em aperfeiçoamento profissional

Fonte: a autora



Em primeiro lugar, os docentes têm interesse em aperfeiçoar-se em sua área de atuação, depois, no uso das TIC (25%) seguido do interesse na melhoria dos métodos relativos à prática docente, como didática, metodologia ou psicopedagogia.

O panorama acima apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, sendo utilizados instrumentos que trouxeram dados quantitativos. No entanto, para dar voz e vez aos docentes, foram disponibilizadas perguntas abertas, nas quais puderam expressar-se livremente. A partir das respostas dos docentes, foram geradas tabelas com os apontamentos mais recorrentes. Os apontamentos com maior ocorrência foram assinalados com “X”, entretanto, todos os pontos foram levantados pelos professores participantes:

Tabela.2 Respostas dos professores de língua espanhola

Fonte: a autora

| Questões Norteadoras | | Itens Destacados pelos Docentes | Maior Ocorrência |
|---|---|---|------------------|
| Na sua opinião, quais os pré-requisitos (perfil pessoal, habilidades, conhecimentos) necessários a um professor que leciona Língua Estrangeira visando à formação técnica do aluno? | 1 | Fluente no Idioma | X |
| | 2 | Planejamento e didática | |
| | 3 | Estar aberto ao novo | |
| | 4 | Interessar-se pelas necessidades do aluno | |
| | 5 | Aperfeiçoar-se | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | 6 | Gostar daquilo que faz | |
| Quais os desafios enfrentados por você na formação técnica dos alunos? | 1 | Falta de conhecimento básico do idioma | |
| | 2 | Falta de estrutura e recursos físicos na sala de aula (materiais e laboratório de línguas) | X |
| | 3 | Indisciplina dos alunos | |
| | 4 | Falta de interesse dos alunos | |
| Como você visualiza o interesse do aluno no componente curricular Língua Estrangeira? | 1 | Falta de conhecimento no idioma gera desinteresse | |
| | 2 | Aluno demonstra desinteresse no componente curricular e em outros também | |
| | 3 | Enxergam o idioma como um diferencial em sua formação | |
| | 4 | Consideram a oportunidade de conhecer outras culturas | |
| | 5 | Sentem-se desmotivados por serem obrigados a estudar o idioma ou preferem componentes curriculares da área técnica | X |
| Na sua opinião, como o seu componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza? | 1 | Inserção do aluno no mercado de trabalho | X |
| | 2 | É um diferencial entre os alunos formados no CPS em relação a outras instituições | |
| | 3 | Oportunidades de atuação profissional fora do país devido ao processo de globalização e ao Mercosul | X |
| | 4 | Possibilidade de conhecer outras culturas (intercâmbio) | |
| Você utiliza recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (Web 2.0; softwares educacionais; tecnologias móveis; games; comunidades virtuais, dentre outros) em suas aulas? Se sim, quais? E de que maneira? Se não, por quê? | 1 | Sites ou portais educacionais | X |
| | 2 | Jogos online com conteúdos gramaticais | |
| | 3 | Slides e audiovisuais | X |
| | 4 | Games educativos | X |
| | 5 | Comunidades virtuais ou redes sociais | |

A tabela 2 permite observar que para os docentes de língua espanhola a fluência no idioma é um prerequisite essencial ao docente que pretende ministrar o componente curricular. Como principal desafio enfrentado, destaca-se a carência de material direcionado ao idioma, bem como laboratório de línguas que poderia oferecer recursos para um melhor aprendizado. Outro ponto levantado é a imposição do idioma ao aluno o que muitas vezes constitui-se como um desmotivador, pois dependendo do aluno, ele não enxerga língua espanhola como um componente curricular relevante para a sua formação, e acaba dando preferência a componentes da área técnica. Entretanto, vale ressaltar que há um número significativo de alunos que passa a ter mais interesse pelo idioma no 3º ano, pois opta por fazer o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) em Espanhol, por não se sentir seguro no Inglês. Por essa razão, é válido a escola considerar em que ano é a melhor oferta e, havendo a possibilidade, se ao invés de ofertar 1 aula semanal no 1º ou 2º ano, não seria mais viável centralizar 2 aulas no último ano, para que o aluno esteja mais maduro e se interesse mais pelo componente curricular.

Com relação à relevância do componente curricular para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza, o docente de língua espanhola destaca a importância para a inserção do aluno no mercado de trabalho, dentro ou fora do país. E, quanto ao uso das TIC em suas aulas, a maior parte dos docentes utiliza como recursos pedagógicos sites ou portais educacionais, slides, audiovisuais e games educativos. As TIC colaboram para o desenvolvimento das competências curriculares, dinamizam o aprendizado e oferecem um complemento da aula, uma vez que a carga horária do componente curricular é reduzida.

Os docentes de língua inglesa responderam ao mesmo questionário, porém outros pontos foram destacados:

Tabela.3 Respostas dos professores de língua inglesa
Fonte: a autora

| Questões Norteadoras | | Itens Destacados pelos Docentes | Maior Ocorrência |
|---|---|--|------------------|
| Na sua opinião, quais os pré-requisitos (perfil pessoal, habilidades, conhecimentos) necessários a um professor que leciona Língua Estrangeira visando à formação técnica do aluno? | 1 | Fluente no Idioma | X |
| | 2 | Planejamento e didática | X |
| | 3 | Estar aberto ao novo | |
| | 4 | Interessar-se pelas necessidades do aluno | |
| | 5 | Aperfeiçoar-se | |
| | 6 | Gostar daquilo que faz | |
| | 7 | Ser extrovertido, bem humorado, criativo | X |
| Quais os desafios enfrentados por você na formação técnica dos alunos? | 1 | Falta de conhecimento básico do idioma ou níveis de conhecimentos diferentes | X |
| | 2 | Falta de estrutura e recursos físicos na sala de aula (materiais e laboratório de línguas) | |
| | 3 | Indisciplina dos alunos | |
| | 4 | Falta de interesse dos alunos | X |
| | 5 | Necessidade de motivar e despertar o interesse | |
| | 6 | Falta de capacitação para aprimorar seus conhecimentos docentes | |
| | 1 | Falta de conhecimento no idioma gera desinteresse | X |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Como você visualiza o interesse do aluno no componente curricular Língua Estrangeira? | 2 | Enxergam o idioma como um diferencial em sua formação | X |
| | 3 | O idioma faz parte do dia-a-dia do aluno, por isso demonstra maior interesse | |
| | 4 | Receios e bloqueios quanto ao idioma | |
| | 5 | Há pouco ou mediano interesse | X |
| Na sua opinião, como o seu componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza? | 1 | Inserção do aluno no mercado de trabalho | X |
| | 2 | É um diferencial entre os alunos formados no CPS em relação a outras instituições | |
| | 3 | Oportunidades de atuação profissional fora do país ou em multinacionais | X |
| | 4 | Possibilidade de conhecer outras culturas (intercâmbio) | |
| | 5 | Aperfeiçoar-se na área acadêmica ou melhorar a sua comunicação | X |
| Você utiliza recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (Web 2.0; softwares educacionais; tecnologias móveis; games; comunidades virtuais, dentre outros) em suas aulas? Se sim, quais? E de que maneira? Se não, por quê? | 1 | Sites, portais educacionais ou blogs | X |
| | 2 | Slides e audiovisuais | X |
| | 3 | Games educativos | |
| | 4 | Comunidades virtuais ou redes sociais | |
| | 5 | Aplicativos de celular (dicionário virtual) | |
| | 6 | Recursos criados e desenvolvidos pelos próprios alunos | |
| | 7 | Lousa digital | |

Os dados da tabela 3 apontam que para os docentes de língua inglesa além da fluência no idioma, são requisitos importantes ao docente a sua metodologia, que envolve didática, planejamento e um fator novo: “Ser extrovertido, bem humorado, criativo”. Esse elemento chama a atenção para uma característica do aluno de língua inglesa: há alunos que possuem um conhecimento avançado do idioma, enquanto outros não conhecem o básico. Assim, o professor precisa lançar mão de recursos que atraiam a atenção do aluno, independente do seu nível de conhecimento do idioma, porque o aluno pode sentir-se desmotivado porque o conteúdo é muito fácil ou porque o conteúdo é muito difícil e ele não consegue acompanhar. São os extremos com os quais o professor de língua inglesa precisa conviver.

Os docentes consideram seu componente curricular relevante para a formação do aluno, sua inserção no mercado de trabalho e, inclusive, continuidade nos estudos. No que diz respeito ao uso das TIC, a maioria dos docentes utiliza como recursos pedagógicos sites ou portais educacionais, slides e audiovisuais.

Os professores de língua portuguesa responderam a um questionário semelhante, porém a questão “Na sua opinião, quais os pré-requisitos (perfil pessoal, habilidades, conhecimentos) necessários a um professor que leciona Língua Estrangeira visando à formação técnica do aluno?” dirigida aos professores de língua estrangeira, foi substituída pela questão “Você está habilitado para ministrar aulas em que componente curricular de Língua Estrangeira? Você ministra aulas desse componente? Se não ministra, por que a preferência por língua portuguesa?”. A esse respeito, os professores apontaram que não ministram aula de língua estrangeira por dois motivos: não têm aulas atribuídas no componente ou não se sentem seguros para ministrá-las. A opção por essa substituição na pergunta foi justamente para compreender o que impede o docente de lecionar o segundo idioma.

Não houve alteração das demais questões, que resultaram nos apontamentos abaixo:

Tabela.4 Respostas dos professores de língua portuguesa
Fonte: a autora

| Questões Norteadoras | | Itens Destacados pelos Docentes | Maior Ocorrência |
|--|---|--|------------------|
| Quais os desafios enfrentados por você na formação técnica dos alunos? | 1 | Falta de conhecimento gramatical | X |
| | 2 | Falta de hábito de leitura | |
| | 3 | Dificuldades de redação | |
| | 4 | Aprimoramento linguístico do aluno | |
| | 5 | Defasagens no ensino base | X |
| | 6 | Estar atualizado para levar novos conhecimentos ao aluno | |
| | 7 | Falta de material pedagógico | |
| | 8 | Falta de interesse dos alunos | X |
| | 9 | Relacionar o componente curricular com a formação profissional | |
| Como você visualiza o interesse do aluno no componente curricular Língua Estrangeira? | 1 | Há interesse e motivação | X |
| | 2 | Não demonstra interesse ou é desmotivado | |
| | 3 | Dão preferência à formação técnica | |
| Na sua opinião, como o seu componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, formados pelo Centro Paula Souza? | 1 | Melhorar a comunicação oral e escrita | X |
| | 2 | Relacionamento interpessoal | |
| | 3 | Auxiliar na formação e no exercício profissional | X |
| | 4 | Contribuir para sua formação acadêmica | |
| | 1 | Sites para estudo e pesquisa | X |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Você utiliza recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (Web 2.0; softwares educacionais; tecnologias móveis; games; comunidades virtuais, dentre outros) em suas aulas? Se sim, quais? E de que maneira? Se não, por quê? | 2 | Slides e audiovisuais | X |
| | 3 | Games educativos | |
| | 4 | Comunidades virtuais ou redes sociais | |
| | 5 | Aplicativos de celular (dicionário virtual) | |
| | 6 | Recursos criados e desenvolvidos pelos próprios alunos | |
| | 7 | Produção e formatação de textos | X |

Segundo os docentes, a falta de conhecimento gramatical, o desinteresse e as deficiências na formação anterior do aluno são obstáculos ao processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, grande parte dos docentes apontou que os alunos demonstram interesse e motivação após compreenderem a proposta do componente curricular, ainda mais com relação aos alunos do 3º ano do Ensino Regular, mesmo os alunos do Ensino Técnico mostram-se interessados quando abordados temas relativos a processo seletivo, comunicação em entrevistas de emprego, elaboração de currículo e outras redações técnicas voltadas para a empregabilidade e rotina profissional.

Os docentes visualizam que o seu componente curricular contribui para melhorar a comunicação oral e escrita e auxiliar na formação e no exercício profissional dos alunos. Com relação ao uso das TIC em suas aulas, os docentes apontaram como recursos de sua preferência: sites para estudo e pesquisa; slides e audiovisuais; uso de computadores para produção e formatação de textos.

Os dados apresentados e discutidos são um recorte da visão docente, podendo sofrer alterações de acordo com o perfil dos participantes. Entretanto, neste aspecto, mostram as possibilidades de trabalhos futuros, considerando as observações abaixo.

5. Considerações (para finalizar sem encerrar o assunto)

Esta pesquisa demonstrou a heterogeneidade do corpo docente do Centro Paula Souza e o imperativo da formação do professor e seu aprimoramento profissional para a oferta de um ensino de qualidade. Os professores têm investido em seu aperfeiçoamento e demonstram interesse em seguir se aprimorando, o que resulta num corpo docente altamente qualificado e envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Para Nóvoa (1995, p. 25): “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Pelos dados apresentados, que podem ser modificados de acordo com o perfil dos participantes, é possível notar a importância de uma reflexão crítica sobre a *práxis* dos docentes de língua estrangeira no século XXI e na educação profissional. Ao professor de línguas modernas não basta apenas a formação bancária, mas o aprimoramento e a experiência pessoal e profissional no uso do idioma.

As multifaces do trabalho do professor de línguas podem ser bem representadas pelo fragmento do poema “Lutar com palavras”, do poeta Carlos Drummond de Andrade: “Lutar com palavras / É a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã.”

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002, n.19, p.20-28.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In.: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, Distrito Federal: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.