

ESTER FRAMARIN DE SOUZA SILVA

**O PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR (1999): UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2002**

ESTER FRAMARIN DE SOUZA SILVA

**O PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR (1999): UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Dissertação apresentada como
requisito parcial do Programa de
Mestrado em Educação Superior da
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, sob a orientação do **Prof. Dr.
Jayme Ferreira Bueno**.

**CURITIBA
2002**

AGRADECIMENTOS

- À minha mãe, Maria Framarin, pelas incansáveis orações e apoio incondicional nos trabalhos diários do lar.
- Ao meu esposo, Cilmar Tadeu, que me ajudou, com sua eterna paciência, em todos os momentos deste trabalho.
- Aos meus queridos filhos, Raphael Thiago, Clarissa Mariah e Gabriel Felipe, que souberam compreender os momentos de recolhimento para este estudo.
- Ao Professor Jayme Ferreira Bueno, pelo carinho, compreensão, competência e rigor científico dispensados nos muitos encontros de orientação.
- À Professora Marilda Aparecida Behrens, que me acolheu com todo o profissionalismo que lhe é peculiar e, ao mesmo tempo, com a amorosidade de alguém que não se cansa de ajudar o próximo.
- À Professora Gertrud Friedrich Frahm, que plantou esta semente há alguns anos e, desde então, vem incentivando-me com sua sabedoria, amizade e carinho, a prosseguir nesta caminhada.
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que foram partícipes deste trabalho pelos seus ensinamentos e orientações.
- Aos amigos do Mestrado, que proporcionaram momentos de reflexão e partilha de suas experiências em prol de nosso crescimento profissional.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	01
Justificativa.....	03
Formulação e Delimitação do Problema.....	04
Objetivos.....	05
Marco Teórico.....	06
Estrutura da Dissertação.....	22
CAPÍTULO I	
AS DIRETRIZES DO PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR.....	24
Programas de Aprendizagem.....	32
Contrato Didático.....	34
CAPÍTULO II	
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	38
Descrição da Pesquisa.....	39
Levantamento de Dados.....	41
Análise dos Dados.....	42
Depoimentos do grupo <u>direção</u>	43
Depoimentos do grupo <u>professores</u>	55
Depoimentos do grupo <u>alunos</u>	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	96
ANEXOS.....	105

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal a análise das Diretrizes do Projeto Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, implantados nos cursos de graduação a partir de 1999. Busca analisar a prática pedagógica do corpo docente e do corpo discente na utilização dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa, verificando se estes levam em consideração as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e a prática pedagógica inovadora. Os sujeitos da pesquisa foram: a direção de Área, a direção adjunta, os professores e os alunos do Curso de Letras Português/Inglês. Como metodologia foram utilizados: a análise documental, entrevistas e questionários com questões fechadas e abertas. Os motivos que levaram a esta pesquisa foram as mudanças motivadas pela Lei n.º 9394/96, que desencadearam um processo reflexivo nos Cursos de Letras. A procura de um referencial para a educação surge dos problemas que a sociedade enfrenta em diferentes áreas do conhecimento. Nesse estudo evidenciou-se a necessidade de que professor e aluno devem pensar comunitariamente e agir a partir da construção de seus próprios conhecimentos.

Palavras-chave: Educação - Prática Pedagógica - Ensino de Língua Inglesa
Curso de Letras

ABSTRACT

This research project has as its main goal the analysis of the Guidelines of the Pedagogic Project of the Catholic University of Paraná – PUCPR, which have been implemented in the undergraduate courses since 1999. The pedagogic practice of students and teachers is analyzed thus checking if the use of the English Language Learning Program takes into consideration the Guidelines of the Pedagogic Project of PUCPR and the innovative pedagogic practice. The subjects of the research consisted of the area directors, the adjunct directors, the teachers and the students of the Portuguese/English Language Course. The methodology used included the analysis of documents, interviews and questionnaires with open and closed questions. The reasons for this research were the changes caused by the implementation of the 9394/96 law, which introduced a reflective process in the Language Courses. The search for a reference in education is brought up by the problems society faces in different areas of knowledge. In this study it became clear that teachers and students have to act as community members and base their acts in their own knowledge.

Key words: education – pedagogic practice – English language teaching –
Language Course/Degree

INTRODUÇÃO

No século XXI, o ensino tradicional já não responde às transformações e necessidades pelas quais o ser humano vem passando. O ensino em que o aluno é um mero expectador, depositário de informações, vem sendo ultrapassado pelas novas tecnologias que incitam a busca de saberes que transformem seu cotidiano. Os alunos vão para a sala de aula com o anseio de construir conhecimentos e, assim, com a necessidade de compreender e de superar o acúmulo de informações.

Se por um lado a educação trabalha com o conhecimento sistematizado, que é relevante para todas as áreas do conhecimento, por outro, ela necessita, também, auxiliar o aluno a interpretar, compreender e conviver com as informações que advêm da 'era da informática'. O professor precisa ser capaz de aliar as informações àqueles conhecimentos que possam ser relevantes, para que o aluno consiga superar a simples reprodução e passar à construção do conhecimento.

Segundo SAVIANI (1993, p. 89):

A instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível de especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto nesse enfoque porque via de regra tem-se a tendência a se desvencilhar os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas.

As instituições de ensino, e principalmente a Universidade, respondem aos novos desafios mediante o "cultivo do saber pela pesquisa, da formação pelo ensino e do serviço pela extensão" (CASTANHO, 2000, p.36). Refletir sobre essa nova concepção de Educação tem sido atualmente o objetivo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de acordo com seu Projeto Pedagógico.

Para que essas mudanças ocorram e seja significativo o engajamento da comunidade educativa junto à sociedade, é necessário refletir e buscar soluções para os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais emergentes. Essa reflexão deve ser feita por meio de debates, leituras, pesquisas, por parte do corpo docente, do corpo discente e do corpo administrativo das instituições de ensino superior.

Assim, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná iniciou, a partir de 1998, a construção coletiva do Projeto Pedagógico. O Projeto foi implantado no primeiro semestre de 2000 e propõe uma postura diferenciada diante do processo educacional: muda o enfoque, que antes era o de ensinar, e agora passa a ser o de aprender.

Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar junto aos diretores do Curso de Letras, professores e alunos a sua visão e prática em relação ao Projeto Pedagógico da PUCPR e ao Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa, no Curso de Letras Português/Inglês da Instituição. O estudo se justifica pelo fato de que sou professora de Língua Inglesa há 11 anos. Nesse tempo, atuei na rede pública estadual, em escolas particulares e no ensino superior.

A pesquisa tem ainda o objetivo de distinguir quais as interpretações do Projeto Pedagógico da PUCPR na perspectiva docente. Deve também identificar as ações que estão sendo colocadas em prática nos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Ao desenvolver este trabalho, a intenção é a de fazer uma reflexão sobre a prática docente e os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa, no Curso de

Letras Português/Inglês da PUCPR, com base em seu Projeto Pedagógico e , assim, colaborar para que a prática pedagógica seja transformada e transformadora. Portanto, o estudo deve verificar se o aluno adquire com os Programas de Aprendizagem "referenciais básicos como a capacidade de ser responsável, ético e capaz de perceber, pensar e atuar politicamente; de pensar e agir globalmente" (DIRETRIZES, p. 83).

Justificativa

A escolha do tema "O Projeto Pedagógico da PUCPR (1999): uma reflexão sobre a Prática Docente e os Programas de Aprendizagem no Curso de Letras Português/Inglês" justifica-se pelas mudanças que se fazem necessárias em função do contexto globalizante em que vivemos. A globalização atinge diferentes aspectos da sociedade: o político, o econômico e, principalmente, o educacional. Entretanto, para que a teoria seja transformadora e transformada em práxis seria importante, também, mudar hábitos e atitudes entre todas as pessoas envolvidas com esta proposta. GANDIN (1994, p. 58) afirma: "planejar não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento, mas é transformar esta realidade, construindo uma nova."

Nesse sentido, há que se fazer uma reflexão sobre o que se diz e o que se pratica em termos de planejamento das ações educacionais. É preciso disposição para que se processe mudança no agir e no sentir dos professores.

BEHRENS (1996, p.116) enfatiza:

O pensar do trabalho docente é uma proposição nova, pelo menos, no que tange à possibilidade de os professores discutirem e construírem sua própria ação pedagógica. Nesta visão, os cursos, os livros, as propostas são instrumentos para uma reflexão coletiva e partilhada. A perspectiva é dar voz ao professor, ouvir o seu discurso e poder pensar e refletir sobre ele com seus pares.

A reflexão sobre o trabalho docente está diretamente ligada ao processo de aprendizagem do aluno. A aprendizagem se faz na medida em que o professor a coloca como objeto central para a formação dos alunos. Isto passa a acontecer quando o professor se conscientiza de que o importante não é saber o que deve ensinar e sim o que os "alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea" (MASETTO, 1998, p12). Assim, o professor também aprende e transforma o seu fazer pedagógico.

O professor é comparado por FERGUSON a um bom terapeuta, pois "estabelece um relacionamento harmônico... respeitando a autonomia do educando e passa a maior parte do tempo ajudando a formular as *perguntas* prementes, e não exigindo respostas corretas" (1992, p.277).

É seguindo esta linha de orientação pedagógica que as Diretrizes da PUCPR no Curso de Letras Português/Inglês, dentro dos Programas de Aprendizagem em Língua Inglesa, têm como eixo principal o contínuo aperfeiçoamento do corpo docente com vistas à melhoria da aprendizagem do aluno. Os professores vêm participando de diversas atividades que buscam debater os problemas educacionais e, desta forma, aperfeiçoam a sua prática pedagógica.

Formulação e Delimitação do Problema

A atual crise paradigmática¹ atinge diretamente as instituições educacionais. Com isto, o questionamento sobre a própria Universidade e sobre sua função na sociedade se faz necessário para que as transformações ocorram. Portanto, professores e alunos deveriam participar ativamente dessa transformação, refletindo e interagindo com os conhecimentos sistematizados e as informações do mundo globalizado.

¹ Para esclarecer, inicialmente, o termo *paradigma*, remetemo-nos a WEIL (1991, p. 14): "Em grego, *paradigma*, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Na filosofia platônica, era o mundo das idéias, protótipo

Nesse sentido, a natureza das Diretrizes para o Ensino de Graduação da PUCPR é constituída pelos três elementos da práxis: a ação, a reflexão crítica sobre a ação, a volta à ação. Essas diretrizes têm o papel de orientar o trabalho de ensino dos cursos que a Universidade desenvolve. Desse modo, elas se transformam na espinha dorsal que sustenta o corpo docente e o corpo discente da Instituição. (DIRETRIZES, p.12)

O Curso de Letras Português/Inglês, utilizando-se dos instrumentos institucionais produzidos pela própria PUCPR, formulou o Projeto Pedagógico que preconizou mudanças de conteúdos, aptidões, metodologias e definição do curso e dos currículos. Para o estudo dessas mudanças é que surgiu esta proposta de trabalho, que tem como problema de pesquisa:

Como o Projeto Pedagógico da PUCPR (1999) , consubstanciado em suas Diretrizes, irá contribuir para a melhoria da prática docente no ensino da Língua Inglesa, no Curso de Letras da Instituição?

A pesquisa será realizada no Curso de Letras Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Os sujeitos da pesquisa serão a diretora de Área, a diretora adjunta, os professores e os alunos desse Curso. As diretoras serão entrevistadas. Os professores e os alunos responderão a um questionário.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

Objetivo Geral

do mundo sensível em que vivemos. Na sua *República*, Platão usa o termo na seguinte sentença: "Talvez se encontre no céu um paradigma para este que, tendo-o percebido, quer lá se estabelecer".

Analisar as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês, buscando levantar a coerência entre a proposta e a aplicação dessas diretrizes no desenvolvimento do Curso.

Objetivos Específicos

- a) Identificar as concepções teóricas que norteiam as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR.
- b) Analisar a base teórica e metodológica dos Programas de Aprendizagem em Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR.
- c) Analisar os depoimentos de professores e alunos sobre a prática pedagógica dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa.
- d) Investigar se os professores de Língua Inglesa, ao planejarem os Programas de Aprendizagem, levam em conta as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e a teoria que embasa a prática pedagógica inovadora.

Marco Teórico

Esta pesquisa tem como embasamento a teoria contida nas *Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR* e na bibliografia indicada nos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês da Instituição.

Como complementação, a pesquisa se fundamenta em teorias apresentadas por pensadores da Educação que, num esforço conjunto, tentam romper o

paradigma tradicional². Nesse paradigma, a prática pedagógica está assentada no "escute, leia, decore e repita" (BEHRENS, 2000, p. 45). Hoje, a sociedade do conhecimento passa a exigir alguns pressupostos que tratem a realidade de modo totalizante e não mais de forma fragmentada. Para CAPRA (1996, p. 25), ao contrário do que se considera no paradigma tradicional, "o mundo é como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas". Segundo BEHRENS (2000, p. 68): "a Era das Relações exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, de sistemas integrados. Em suma, trata-se de reconectar o conhecimento que foi fragmentado em partes e reassumir o todo".

A procura deste novo referencial para a educação surgiu dos problemas que a sociedade enfrenta em todas as áreas do conhecimento humano, principalmente na educação. Este momento nos desafia a usar a criatividade e a criticidade na busca de alternativas para as questões que afligem a humanidade.

Esta busca encontra nas instituições de ensino o principal pilar para a transformação da sociedade. É nesse ambiente que são formados os profissionais que irão atuar na sociedade e para a sociedade contemporânea. É necessário, portanto, que a formação pedagógica saia da reprodução e encaminhe-se para a construção do conhecimento. E a questão que norteia as DIRETRIZES da PUCPR encontra-se exatamente na discussão de "como transformar conhecimento das possibilidades de ação em realidade no meio social, por meio do ensino superior" (SOUZA & FILIPAK, 2000, p. 98).

Observa-se que as *Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR* têm, como um dos pontos relevantes de sua trajetória, a profissionalização dos professores para que se tornem sujeitos reflexivos da ação docente (BEHRENS, 1998, p.60) e atuem no sentido de conscientizar o aluno para a transformação pedagógica. FREIRE (1995, p. 21) observa que "refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo." BERBEL (1999, p. 2), enfatizando as palavras de Paulo Freire, caracteriza esse momento como o da "defesa por uma universidade libertadora para que possa servir de emancipação do homem e sua humanização".

² Segundo MIZUKAMI (1986, p. 11): " A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ênfase na ausência do

Nesse sentido, a passagem do paradigma tradicional, no qual a ênfase está na reprodução do conhecimento, para o paradigma emergente, que destaca a construção do conhecimento como linha mestra para as mudanças pedagógicas no ambiente universitário, acontecerá, quando unirmos a ação docente com a conscientização do aluno. Sozinhos, a transformação pedagógica não acontece. Juntos, professores e alunos, serão agentes da melhoria da qualidade do ensino superior. O aperfeiçoamento da educação levará ao comprometimento de todos com uma sociedade ética, justa e solidária.

A humanidade passa por um grande processo de mudança. A Ciência, mesmo com toda a evolução que a acompanha, não consegue resolver tudo. Se por um lado temos avanços em todas as áreas do conhecimento, por outro, o mundo tem problemas com a fome, com as doenças, com a miséria física, material e espiritual. E a Ciência, com todo o aparato tecnológico ao seu serviço, não consegue resolver problemas básicos como esses.

LAZSLO (1999), referindo-se aos problemas da humanidade, comenta que é desse impasse que surge um novo modelo social: "um novo paradigma nasce quando as anomalias se acumulam além do nível que a comunidade científica pode tolerar e há então um salto para uma nova concepção básica" (p.127).

A compreensão da passagem de um paradigma para outro passa pelo entendimento do que vem a ser um *paradigma*. Para KUHN (1998), "paradigma significa a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica" (p. 225). Segundo MORIN (1996), "um paradigma é um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres" (p. 287). Para CARDOSO (1995): "o conceito de paradigma é entendido como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos" (p. 17). Em MORAES (1997): "paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias" (p. 31).

Na verdade, o grande responsável pela constante transformação do universo é o próprio homem. É ele quem articula os modelos de ciência, que, conseqüentemente, fazem o mundo caminhar. Entretanto, quando passamos de um modelo a outro, não podemos eliminar totalmente o sistema anterior. Se assim o fizéssemos, não sairíamos do marco zero, e a humanidade não teria alcançado tanto êxito como vem acontecendo. Sobre isto, LAZSLO (1999) diz: "não existem forças e coisas separadas na natureza, apenas conjuntos de eventos em interação com características diferenciadas" (p.147).

Os conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo dos anos não devem ser anulados e sim transformados em benefício da própria humanidade. O que acontece é que os questionamentos atuais não conseguem ser respondidos com a utilização apenas dos pressupostos do modelo vigente.

Sobre isto MORAES (1997, p. 42) diz:

Embora a visão cartesiana do mundo esteja sendo questionada, sabemos que o sucesso de tais preposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual. O desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta a validação pública do conhecimento.

Portanto, o paradigma cartesiano teve seu valor histórico e relevância para a Ciência. Na Educação, por exemplo, incluiu tendências e manifestações culturais diversas.

Porém, a sociedade industrial na qual estamos inseridos passa, aos poucos, a dar lugar a uma outra que está imbuída de resgatar a visão do todo, a interconexão, os inter-relacionamentos. CARDOSO (1995) afirma que "o todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes" (p.49). Já o modelo newtoniano-cartesiano "acentua-se na racionalidade, na objetividade, na separatividade, na decomposição do todo, na formação sectária, competitiva e individualista que em nome da técnica e do capital parece perder muito da função de tornar a sociedade justa e igualitária" (BEHRENS, 2000).

Esta nova visão de mundo é chamada por LAZSLO (1999) de: "sistêmica, holística, integral ou simplesmente 'geral' ". O autor acrescenta, também, que muitos cientistas a chamam de unificada (p.128), ou seja, o modelo que se voltava para a produção de bens materiais, gira agora em torno da produção intelectual. Da sociedade industrial passou-se para a "sociedade do conhecimento" (TOFLER, 1997).

Em face dessas transformações, as áreas sociais exigem do indivíduo a aprendizagem constante de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novas práticas. No novo contexto, a instituição que mais sofre mudanças é a educacional e, em especial, as universidades. Aquelas que se encontram sob a égide do ensino fragmentado, descontextualizado, repetitivo e acrítico, necessitam transformar sua prática, pois essa transformação é uma das novas exigências do mundo globalizado.

O modelo conservador de ensino afeta diretamente a formação dos profissionais nas diferentes instâncias do saber. Em 1999, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras propôs um Plano Nacional de Graduação, no qual adverte:

Por um lado, o papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil. (Plano Nacional de Graduação, 1999, p. 7)

Cada época possui uma característica própria. Ela desenvolve a formação profissional de acordo com o momento histórico em vigor. A característica que acompanhou a visão cartesiana nas áreas do saber, durante o século XIX e a maior parte do século XX, geralmente era a da reprodução do conhecimento. As abordagens pedagógicas predominantes, nesse período, eram aquelas ligadas ao paradigma tradicional, ao paradigma escolanovista e ao paradigma tecnicista.

Essas três abordagens passam a ser enfocadas, a seguir, uma a uma, tendo como relevantes as categorias da escola, do professor, do aluno, da metodologia e da avaliação, com base em: BEHRENS (2000), LIBÂNEO (1986) e MIZUKAMI (1986).

A apresentação das abordagens é resultado do artigo elaborado na disciplina "Estágio Docente", no Mestrado em Educação Superior, no 2.º semestre de 2001. O artigo foi elaborado pela Professora Doutora Marilda Aparecida Behrens e pelas mestrandas Ester Framarin de Souza Silva e Gisele Pontaroli Raymundo.

MIZUKAMI (1986, p. 8) define a abordagem **tradicional** como o momento em que se:

tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaboradas, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos.

O aluno, dentro dessa concepção, é um receptor passivo; o professor é a autoridade máxima, disciplinadora e detentora do conhecimento; a escola é uma agência sistematizadora de uma cultura complexa; a metodologia tem como ênfase a repetição e a memorização, e a avaliação visa a exatidão do conteúdo comunicado, principalmente, no âmbito universitário (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem **escolanovista**, proposta por volta de 1930, por educadores do "Movimento da Escola Nova", em especial por Anísio Teixeira, apresenta-se como reação à abordagem tradicional. Essa abordagem aparece como revolucionária para a época e traz uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem ao classificá-la como conservadora. No entanto, não podem negar que essa tendência continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. Sua ênfase é no indivíduo e sua ação criadora.

Conforme MIZUKAMI (1986, p. 38):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

O aluno é um participante solidário, respeitador de regras e é a figura central do processo ensino-aprendizagem; o professor é o facilitador da aprendizagem e o processo de ensino depende do caráter individual e do ambiente; a metodologia é a do "aprender fazendo", e há ênfase nos trabalhos em grupo e na liberdade de

aprender; privilegia-se a auto-avaliação, pois há um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem; a escola deve proporcionar um ambiente favorável para a formação de atitudes em cada indivíduo, pois seu objetivo é a busca do autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno. A maior dificuldade de implementar essa pedagogia educacional foi o despreparo do professor em tomar sobre si a nova atitude e também porque, dentro da sala de aula, o paradigma tradicional continuava ainda com forte influência.

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge nos anos setenta a tendência **tecnicista**, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito e sim o objeto, o que provoca a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente.

De acordo com BEHRENS (2000, p.51):

A forte interferência do positivismo e a cisão entre o sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e mecanicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, para o ensino um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. A ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica. Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

Dentro dessa visão, o aluno recebe, aprende e fixa informações, pois é um mero expectador frente à verdade objetiva; o professor planeja e desenvolve o sistema de ensino-aprendizagem e é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; a escola transforma-se em modeladora do comportamento humano, pois atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente; a metodologia utiliza-se de técnicas que asseguram a transmissão/recepção de informações dividindo a matéria em passos, a fim de reforçar todas as respostas e, por fim, a avaliação valoriza as respostas eficientes, objetivas, precisas e rápidas.

A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem dirigisse seu olhar para uma visão dualista, entre o ter e o ser, a razão e a emoção. É inegável a importância dos recursos tecnológicos. Estes, porém, deveriam agregar-se às soluções dos problemas gerados pela própria transformação social no sentido de o homem, instrumentalizado pela máquina, buscar a melhoria da qualidade de vida.

O homem e a natureza vêm se transformando com muita rapidez e, em função disso, a opacidade científica está se tornando cada dia mais presente. Busca-se, então, um novo referencial que dê conta das transformações que estão acontecendo.

Para MORAES (1997, p. 55), este é um momento de ruptura, que significa:

Rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes.

LAZSLO (1999, p.25) explica o momento como sendo de reflexão e acrescenta:

Este reexame está sendo feito hoje em dia. Quando cientistas se deparam com anomalias e paradoxos recorrentes - descobertas e fenômenos que eles não podem explicar - chegam a um ponto do qual eles não tentam mais remendar suas teorias básicas. Existem tantas exceções e adições aos conceitos operativos que ninguém mais sabe como operar com eles. Os *insights*-chave se obscurecem; o conhecimento trazido por eles se torna questionável... Nenhuma teoria parece estar imune a ser desconfirmada: já vimos que no decurso deste século foram encontradas anomalias mesmo na física quântica e na cosmologia. Conseqüentemente, uma geração de físicos está ativamente a procura de abordagens novas, explorando novos conceitos... A ciência está pronta para uma nova 'revolução'.

O momento, portanto, requer um esforço conjunto entre todos os segmentos das áreas sociais. Há um desconforto diante dos problemas mundiais gerados pelo próprio homem. Entre esses problemas está a escassez dos elementos básicos para a sobrevivência do ser humano, como água, alimentos, moradia, saúde, emprego. Isto tudo está sendo provocado pelo uso desmedido e inconstante dos meios naturais e tecnológicos que deveriam servir para aumentar a qualidade de vida. O homem, neste momento, preocupa-se com o futuro do universo e une-se em comunidades, associações, equipes, escolas, com a intenção de tentar, senão resolver, pelo menos atenuar esses problemas.

Da fragmentação do saber científico surge a Era das Relações (MORAES,1998), quando o que era dividido em partes agora tende a reassumir o todo. Da tentativa de se refletir, explicar e agir diante deste contexto, surge um

paradigma inovador que tem múltiplas denominações. Um dos precursores desse paradigma é CAPRA (1996), que se utiliza a denominação "Ecológico" ou "Sistêmico" (p. 25) para designá-lo. CARDOSO (1995), BRANDÃO & CREMA (1991) denominam-no "Holístico"; MORAES (1998), SANTOS (2000) e PIMENTEL (1993) chamam-no "Paradigma Emergente". O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da simples reprodução para sua produção concreta.

Na educação, a preocupação é ainda maior, pois é em seu contexto que são formados os indivíduos para agirem profissionalmente na sociedade. E é com esta preocupação que surge o Paradigma Educacional Emergente. Seu principal objetivo é o de fundamentar a prática pedagógica nas mudanças científicas. Este paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma teia. Nele, a finalidade maior deve ser a união entre sujeito e objeto. Assim, o ensino passa a ser concebido não a partir de uma fragmentação, divisão ou dualidade.

Sobre esta questão MORAES (1998, p.50) afirma:

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços.

Neste modelo, o indivíduo é considerado como uma *tabula rasa*. O papel da escola, nesse caso, é o de imprimir verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis. O eixo principal, neste novo paradigma, é o indivíduo fazendo parte da construção do conhecimento.

O Paradigma Emergente enseja a conexão de várias abordagens, visões e entendimentos. A proposição destes paradigmas inovadores leva a exigir a necessidade de inter-relacionamentos de múltiplas teorias que venham dar conta da religação dos saberes (MORIN, 2000) e da visão do todo (CAPRA, 1996). Aliam-se a essas características, os pressupostos de totalidade, de relatividade, de processo, de visão de teia, de redes, de sistemas integrados e de transformação da sociedade. Segundo BEHRENS (1999), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere, pelo menos três abordagens para a construção

do conhecimento: "a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa" (p. 60). Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma interconexão entre a busca de uma visão de totalidade compatível com as exigências de uma sociedade moderna e suas mudanças científicas.

Para FERGUSON (1992, 273):

O paradigma mais amplo busca a natureza do aprendizado, em vez de métodos de instrução. O aprendizado, afinal de contas, não significa apenas escolas, professores, alfabetização, matemática, notas, resultados. É o processo através do qual vencemos cada passo do caminho desde que respiramos pela primeira vez; a transformação que ocorre no cérebro sempre que uma nova informação é integrada, uma nova habilidade dominada. O aprendizado aciona a mente do indivíduo. Qualquer outra coisa é mera escolarização. O novo paradigma reflete não só as descobertas da ciência moderna, como também as descobertas da transformação pessoal.

A **prática holística** consiste em uma vida harmoniosa, tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional, é preciso que se considere o homem em sua totalidade, com suas inteligências múltiplas, capaz de interagir com ética e sensibilidade.

WEIL, in BRANDÃO & CREMA (1991), combina dois enfoques para a compreensão da visão holística:

A *holologia* que consiste no estudo teórico do antigo e do novo paradigma, das suas conseqüências na vida humana. Ela se estende também à descrição holística, permitindo, no momento oportuno, reconhecer as diferentes vivências como normais para o nível evolutivo alcançado. No início ela permite preparar o intelecto para aceitar e mesmo cooperar para que a vivência holística emerja. E a *holopraxis* que é o conjunto de métodos que levam à vivência holística ou transpessoal (p. 35).

MORAES (1998, p. 135) nos ajuda a compreender a amplitude da prática holística:

... a cosmovisão quântica nos traz a compreensão do mundo mais holística, global e sistêmica, que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconetividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Mostra que tudo está cheio de energia, em movimento, que tudo é sistema vivo, dinâmico, aberto ...

O aluno, neste contexto, é visto como um ser único, porém partícipe da construção do conhecimento pela interação social; o professor busca caminhos alternativos, opções metodológicas para o desenvolvimento e transformação da

sociedade; na metodologia há um encontro entre a teoria e a prática, pois ela trabalha em parceria, elaborando projetos comuns, envolvendo duas ou mais disciplinas; a avaliação visa agora ao processo e ao produto num crescimento gradativo, no qual se deve recuperar o educando, evitando a reprovação.

Neste sentido holístico, a GATE (1991) - Global Alliance for Transforming Education - oferece ajuda para modificar o sistema educacional vigente fazendo um chamado a todos "a favor de um reconhecimento renovado dos valores humanos que têm sido corroídos pela cultura moderna: harmonia, paz, cooperação, comunidade, honestidade, justiça, igualdade, compaixão, compreensão e amor" (p. 3).

Na **abordagem progressista**, o enfoque está no indivíduo desenvolvendo e compartilhando seu crescimento intelectual por meio das idéias, informações e cooperação entre seus pares. O precursor é Paulo Freire, que vê, como objetivo fundamental deste pensamento, a busca pela transformação social. A realidade não pode ser simplesmente observada passivamente.

FREIRE (1986, p. 104) é bastante enfático nesse sentido, quando afirma:

A realidade, dizem os tradicionais, é um *positum* esperando ser observado passivamente, como se fosse possível que você continuasse *a ser* se apenas observasse. Nós nos *tornamos* algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais do que* observar, estamos *mudando*. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso.

O aluno se envolve em um processo contínuo de investigação coletiva para buscar a produção do conhecimento, pois ele organiza sua própria experiência e aprende de uma forma original e específica. O professor estabelece uma relação dialógica com os alunos, desmistificando e questionando a cultura dominante para a democratização da sociedade. A metodologia trabalha com as diferenças, pois é preciso conhecer-me para conhecer o outro, utilizando-se da pedagogia da pergunta. Visa à produção do conhecimento provocada pela reflexão crítica na e para a ação. A avaliação se relaciona diretamente com as novas relações estabelecidas qualitativamente entre as pessoas e o saber dentro de uma perspectiva contínua, processual e transformadora.

FREIRE (1996, p. 42) confirma a postura do professor na abordagem progressista, quando escreve:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialigicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Na relação do conhecer-se, SANTOS (2000, p. 17) afirma: "a maioria das pessoas são subjetivas a respeito de si próprias e objetivas - algumas vezes terrivelmente objetivas - a respeito dos outros. O importante é ser-se objetivo em relação a si próprio e subjetivo em relação aos outros". Ao reconhecermos esta dificuldade, dá-se o início da sua superação. O essencial é o primeiro passo, a auto-reflexividade.

Por último, o Paradigma Emergente inclui um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, principalmente nas instituições de ensino superior. Para que se supere a reprodução do conhecimento, os educadores serão levados a investigar novas metodologias de ensino.

O marco norteador, na construção de métodos criativos no trabalho docente, é feito pela proposição do "aprender a aprender" de Pedro Demo. Esta proposição é bastante expressiva.

DEMO, in Behrens (1996), acentua:

O que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A primeira necessidade é da ordem dos insumos instrumentais, enquanto a segunda perfaz mais propriamente o desafio humano da qualidade. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidirá com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir uma atitude positiva construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender (Demo, 1992, p. 25).

MORAES (1997, p. 144) sugere que a educação leve o indivíduo à contínua aprendizagem:

utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias para a resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomadas de decisão. As crianças precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e

produzir conhecimento, que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida.

Novas formas de trabalho surgem a partir das mudanças que estão ocorrendo atualmente. O mundo está se tornando cada dia mais interativo e interdependente. Isto está acontecendo, principalmente, em função dos avanços da ciência tecnológica e das telecomunicações.

Segundo MORAES (1997, p. 189), "o maior desafio da modernidade é a produção do conhecimento e seu manejo criativo e crítico".

Neste momento, quando a sociedade da informação influencia fortemente nossas vidas, no âmbito educacional, busca-se a superação do quadro de giz que, normalmente, apenas reproduz conhecimento. Procura-se substituí-lo por métodos aliados à tecnologia. Rádio, CD, TV, vídeo, computador, CD-ROM e a *Internet* são instrumentos que auxiliam na pesquisa e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. O desafio está em como utilizar toda essa informação, interpretar e produzir novas informações, com sentido crítico, criativo e ético.

O aluno, dentro da abordagem do **ensino com pesquisa**, precisa ser ousado para construir novos conhecimentos, é desafiado a criar e deve usar o saber para mudar, a aprendizagem para transformar e a pesquisa para reconstruir. O professor torna-se articulador e orquestrador do processo pedagógico e, para isso, precisa pesquisar para construir seus próprios métodos e meios de aprender a aprender. A metodologia é a criadora de caminhos compartilhados com os alunos e pares dos docentes por meio de uma elaboração criativa, argumentação com propriedade e pesquisa sistemática. Sua função é o de despertar o interesse científico. A avaliação deve ser proposta dentro de critérios que são discutidos e construídos com os alunos antes de começar o projeto e as pesquisas. Deve apresentar uma visão emancipadora, pois adquire a garantia de avaliar o envolvimento, a produção e o progresso educativo.

A visão integrada do mundo, na qual o indivíduo se torna responsável pelo outro, utilizando-se das tecnologias disponíveis de forma ética, crítica e criativa na construção do conhecimento, trará benefícios. Esses benefícios não serão só para um segmento, como é o caso da "Sociedade de Produção de Massa", em que os objetos criados pelo ser humano são utilizados para o bem-estar de poucos. O

benefício desta nova visão será o de compreender a sociedade e conscientizar-se sobre a necessidade de uma qualidade digna de vida para o homem.

Esta prática pedagógica inovadora busca resgatar o verdadeiro compromisso da escola com e para a sociedade. Os professores, e principalmente os de ensino superior, são conclamados e encorajados a reverem suas práticas, criando um projeto pedagógico e um plano curricular com base na exigência histórica. São convidados, também, a dialogar com seus pares, alunos e, sobretudo, aplicar esta abordagem emergente em sala de aula e fora dela. Deve utilizar-se do *aprender a aprender* que, para a maioria, constitui ainda uma prática inovadora.

O conhecimento, sob todos os aspectos, precisa ser elaborado cuidadosamente, principalmente porque ele se refere ao próprio mundo. Este conhecimento é vital para que possamos analisar, interpretar e transformar os problemas que norteiam o próprio mundo. MORIN (2000, p. 35) alerta para uma grande questão do novo milênio: *"como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las?"*. Esta questão nos leva a refletir que, para organizar os conhecimentos, é necessária a reforma do pensamento, e isto é uma questão fundamentalmente da Educação, pois ela se refere *"à nossa aptidão para organizar o pensamento"* (MORIN 2000, p. 35).

Faz parte da Educação do século XXI tornar o conhecimento das informações contextualizado, globalizado, multidimensional e complexo. As informações adquiridas precisam ser situadas dentro de um contexto, para que tenham sentido. O conhecimento global forma o conjunto das diversas partes ligadas ao contexto de modo organizacional. O ser humano e a sociedade têm como unidades complexas o conhecimento nas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, afetivas e racionais. Este conhecimento tem o caráter multidimensional, ou seja, não se poderia isolar uma dimensão da outra e muito menos do todo. A complexidade também faz parte do conhecimento, pois ela é a união entre a unidade e a multiplicidade. Portanto, cabe à Educação atual lidar com as informações, os fatos ou os dados não mais de forma isolada ou fragmentada. Ela é conclamada a promover a integração do cidadão consigo mesmo, com a sociedade e com ambiente em que vive.

O Ensino Superior, ao entrar para o novo milênio, está promovendo mudanças em sua forma de atuar, pois no processo já não cabe mais o "escute, leia,

decore e repita" (BEHRENS 1998, p. 62). Esta nova visão metodológica recai sob dois aspectos relevantes: a competência técnica e o sentido político da prática pedagógica.

GUTIÉRREZ (1999) faz uma análise do processo pedagógico como caminho a ser trilhado, conjugando a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Ele diz que o caminho faz-se ao caminhar, a Educação, portanto, deveria abrir espaços novos, flexíveis e vivenciais.

Esta inovação, porém, só será possível na medida em que:

*encontremos sentido para caminhar, isto é, pra a aprendizagem cotidiana;

*orientemos pedagogicamente as tendências e indicadores inerentes à colocação em marcha da cidadania ambiental; e

*apoiemos nosso caminhar nas ferramentas conceituais e nos instrumentos e estratégias conforme essa nova realidade. (GUTIÉRREZ, 1999, p. 62)

Para que se abram novos caminhos, é importante que se caminhe com sentido. Isto nos traz o significado de que é necessário "dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorratamente tentam se impor" (GUTIÉRREZ 1999, p. 63).

Além de se trilhar um caminho, fazendo-o com sentido, esta caminhada deveria ser feita em atitude de aprendizagem. A participação de todos neste processo é fundamental para o bom êxito deste caminhar. GUTIÉRREZ (1999) resume a atitude de aprendizagem caracterizando uma sociedade "pela abertura, dinamismo, interatividade e complexidade, que requer processos pedagógicos igualmente abertos, dinâmicos e criativos, nos quais os protagonistas - como sujeitos do processo - estejam em atitude de aprendizagem permanente e, portanto, participem, se expressem e se relacionem tal qual se concebe na mediação pedagógica" (p. 64).

Nesse contexto, não poderá faltar o diálogo entre todos os envolvidos por meio do fazer educativo, pois a interlocução é a "essência desse ato". GUTIÉRREZ (1999) enfatiza, ainda, o significado de interlocução: "encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito,

tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, como já dissemos e agora repetimos, implica interação, comunicação, comunhão, amor (p.66)".

O paradigma cartesiano tem como função metodológica a reprodução das diversas áreas do conhecimento. Esse modelo tornou-se insatisfatório na medida em que o mundo evoluiu principalmente no que diz respeito às novas tecnologias. Os acontecimentos do cotidiano chegam até nós praticamente no mesmo momento em que estão acontecendo. O processo de aprender, dentro desta nova abordagem, torna-se produtivo, para proporcionar resultados imediatos, visíveis e duradouros vindos da própria prática. Educadores e educandos constroem juntos os conhecimentos e os expressam na medida em que o processo pedagógico utilizado para esta construção se envolva com o real. GUTIÉRREZ (1999) observa a importância do processo de produção do conhecimento: "da mesma forma como o artista revela prazer em sua obra, assim o interlocutor revela ter prazer em sua criação produtiva: tem diante de si os filhos de seu esforço e experiência, de sua invenção, de sua capacidade de indagar e de observar, da significação que faz de sua realidade" (p. 69).

Segundo GUTIÉRREZ (1999, p. 17), o processo de aprendizagem terá sido concretizado, quando observarmos os educandos sendo "donos de suas próprias expressões", caminhando com seus próprios pés, quando eles estiverem "passando de receptor para criador de informações, de espectador para re-criador, de receptor passivo a agente do processo e da mudança".

O processo pedagógico tem como termômetro a sua avaliação durante a caminhada. De nada adiantaria avaliarmos uma única vez e ao término de uma jornada averiguarmos os acertos e possíveis erros, pois tanto um quanto outro precisam ser analisados na medida em que forem acontecendo. A avaliação não deve ser um momento de fiscalização, de controle. Ao contrário, ela deveria reportar-se aos objetivos e às características da pedagogia selecionada no início do processo. A ênfase que neste novo contexto educacional se aplica à aprendizagem são exatamente os procedimentos e as atividades de aprendizagem. Quanto melhores forem os processos, os métodos de aprender, melhores, ainda, serão os produtos. A avaliação, acima de tudo, deve ter sentido para quem está aprendendo.

Para VEIGA (1993), é preciso: "trabalhar o processo de ensino a partir da análise e compreensão das condições, interesses e necessidades da sociedade e da educação. Portanto, o ensino não pode ser entendido isolado do contexto mais amplo que o engloba" (p. 84).

Portanto, aprender é muito mais do que "captar" informações desprovidas de contexto.

Estrutura da Dissertação

Este trabalho terá a seguinte estrutura:

No Capítulo I, é feita uma análise documental, para levantamento de dados teóricos presentes nas Diretrizes de Ensino do Projeto Pedagógico da PUCPR, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e nos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa.

No Capítulo II, foram levantados os dados junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas.

Os dados foram recolhidos junto à direção de Área, direção adjunta, corpo docente e corpo discente do Curso de Letras Português/Inglês. Os sujeitos foram consultados para que opinassem a respeito da transformação da prática pedagógica motivada pelo Projeto Pedagógico.

No Capítulo III, são apresentadas, por meio de análise, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao Projeto Pedagógico da Instituição e aos Programas de Aprendizagem.

Finalmente, apresentam-se pontos norteadores para alicerçar as ações da proposta pedagógica transformadora e como forma de contribuição para a melhoria da prática docente.

Os passos metodológicos, portanto, são os seguintes:

1º. - revisão bibliográfica;

2º. - pesquisa com a direção de Área, direção adjunta, professores e alunos;

3º. - comparação dos dados coletados com as entrevistas e questionários; e

4º. - apresentação de pontos norteadores no sentido de melhoria da prática pedagógica no Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR.

O núcleo central desta pesquisa é a análise das Diretrizes de Ensino de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês.

Para a execução deste estudo, em primeiro lugar, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar dados teóricos sobre as Diretrizes de Ensino do Projeto Pedagógico da PUCPR. A seguir, definiu-se pela análise de depoimentos, que se realizou por meio de entrevista e pela aplicação de questionário junto aos sujeitos da pesquisa.

Era necessário compreender quais os princípios que norteiam as Diretrizes da PUCPR, para que se pudesse levantar os questionamentos acerca de como estão sendo aplicadas as Diretrizes junto ao Curso de Letras Português/Inglês. Observou-se que elas estão divididas em três princípios, que são:

- a) Princípios gerais orientadores do ensino na PUCPR;
- b) Princípios específicos para o ensino superior na PUCPR; e
- c) Princípios orientadores para a elaboração dos projetos de aprendizagem na PUCPR.

As Diretrizes visam revitalizar o processo de aprendizagem na universidade. Além de constituírem o objeto de estudo, deste trabalho, elas representam preocupação constante da Instituição. Por esse motivo, as Diretrizes se projetam em cada curso, em cada professor e em cada estudante.

O intuito desta pesquisa, conseqüentemente, é no sentido de colaborar para que as Diretrizes possam estar realmente presentes no Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR e também melhorar a qualidade da prática docente no Ensino da Língua Inglesa.

CAPÍTULO I

AS DIRETRIZES DO PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR

A característica da época em que vivemos se manifesta por meio de um horizonte não muito claro e, conforme GARCIA (1996, p.37), "o marco dessa crise é algo inevitável que condiciona os paradigmas até agora utilizados, e que não servem mais". Busca-se, então, uma metodologia de planejamento que transforme o paradigma vigente e que leve à mudanças conscientes e consistentes.

O processo da construção de um planejamento determina que sejam tomadas atitudes meticolosas e sólidas. Estes planos devem, sobretudo, servir como referencial para que possamos enfrentar as transformações pelas quais o momento histórico se apresenta.

Inserido neste contexto, encontra-se o sistema educacional brasileiro que recebe uma nova legislação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96. Entre seus princípios estão aqueles que garantem a "liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Incisos II e III, Art. 3.º).

A LDB estabelece, ainda, em seus artigos 12 e 13 respectivamente, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica" e que "os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino."

A presente Lei vem ao encontro da necessidade de mudanças nos rumos da educação e que perpassam pela reflexão individual e coletiva do corpo docente. Para DIAS SOBRINHO (2000, p. 177) "nenhuma inovação ou reforma no campo educacional pode ser bem-sucedida sem a adesão e melhoria do professor".

Além do trabalho do corpo docente, cada instituição de ensino elabora seu projeto pedagógico envolvendo, também, os gestores das instituições educacionais e demais participantes da comunidade acadêmica.

Como lembra ZAINKO (1998, p. 88): "com a descoberta feita pelos planejadores de que seus planos elaborados com requintes técnicos, ou não eram levados à prática ou quando levados, não conseguiam nela interferir no sentido de modificá-la, várias pesquisas foram feitas e acabaram por demonstrar que tais planos não contavam com a participação da comunidade na sua elaboração."

As diretrizes do Projeto Pedagógico de uma instituição definem os rumos, orientam o trabalho de ensino de cada um de seus professores em cada um dos cursos que essa instituição desenvolve. Assim acontece também com as *Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR*.

O século XXI se inicia com um inegável avanço tecnológico. O paradigma newtoniano-cartesiano, aos poucos, já não atende às transformações sociais. O homem, junto com a ciência, parte para uma abordagem que inove o pensamento, que redirecione a ciência. Com esta mudança, o mundo já não pode mais ser visto em fragmentos, compartimentalizado. O conhecimento passa a acontecer da união entre a razão e a emoção, entre o corpo e a mente, entre a ciência e a ética.

Neste momento de mudanças, as universidades são as instituições mais apropriadas para lidarem com esta nova sociedade, denominada Sociedade do

Conhecimento. Esta nova visão de mundo leva os cursos a buscarem alternativas de concepção, organização e desenvolvimento de seus projetos.

As concepções de mundo e de ser humano já não são as mesmas. Com a mudança de paradigma, elas se alteram, modificam-se. Antes, o homem concebia o mundo em partes. Dividia o conhecimento em tantas vezes quantas fossem possíveis, partindo de conceitos mais simples para os mais complexos e conduzindo este conhecimento degrau a degrau. A inserção do homem na sociedade e em sua profissão tem hoje uma visão globalizada, que exige da universidade a criação de novos critérios referenciais, obrigando-a a repensar sua forma do que e como ensinar.

O papel do Ensino Superior é formar estudantes capazes e aptos a gerarem novos empreendimentos. Isto se dá somente quando os critérios para lidar com o desconhecido, com as dificuldades e com os problemas forem construídos com cuidadosa aprendizagem do trabalho de produção do conhecimento científico e de produção de conhecimento filosófico.

Não há como negar a necessidade de mudança da Educação Superior. De acordo com as *Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR*, a comunidade educativa deveria imbuir-se deste desafio pela redefinição e criação das organizações educacionais e da reconstrução dos critérios e das práticas educativas.

O Projeto Pedagógico da PUCPR tem como base, nesta nova abordagem de Educação, alguns princípios que orientam as direções para a construção deste trabalho. Esses princípios vão desde a concepção do que é ensinar até o acompanhamento dos trabalhos do egresso na sociedade.

As transformações sociais e tecnológicas aconteceram e acontecem a todo o instante. Por isso, o paradigma do "passar conteúdos" não é mais suficiente para acompanhar essas transformações. Aprender o conhecimento, hoje, é muito mais do que assimilar fórmulas preparadas. Essas fórmulas, que foram utilizadas ao longo de muitos anos e que estão ainda hoje nas salas de aula, têm o objetivo de fragmentar o conhecimento cada vez mais. O desafio neste novo século é o de aprender buscando a construção do próprio conhecimento.

A recomendação da UNESCO para a Educação do Século XXI destaca a contribuição de DELORS (1999, p.90), que propõe quatro pilares para a aprendizagem: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos", "aprender a viver com os outros" e "aprender a ser". Estes pilares são explicitados por ALVES (2000, p. 21) da seguinte forma:

- a) **"Aprender a conhecer"** - "visa a obter domínio dos instrumentos do conhecimento, como um meio e como uma finalidade. Meio, porque pretende que cada um compreenda seu contexto para viver dignamente, desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar. E como finalidade, no sentido de aumentar os conhecimentos, da cultura geral para a formação específica. O especialista corre o risco de fechar-se no seu mundo e alienar-se do tdo. O "aprender a conhecer" (DELORS, 1999, p.92) supõe antes de tudo aprender a aprender, exercitando atenção, memória e pensamento".
- b) **"Aprender a fazer"** - "elencada como segunda aprendizagem, está ligada à formação profissional, acrescida da necessidade de desenvolver aptidões no sentido de atuar técnica e profissionalmente, disposto a trabalho em equipe, com capacidade de iniciativas, gosto pelo risco e pelo desafio".
- c) **"Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros"** - "é vista como uma das aprendizagens mais envolventes, como também, uma das mais difíceis. A escola deve atuar em dois níveis. Primeiro, trabalhar a descoberta do outro e num segundo nível, que perdura por toda a vida, a participação em projetos comuns, proposição relevante para evitar e ou resolver conflitos".
- d) **"Aprender a ser"** - "como uma aprendizagem que eleve à capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, não relegando as potencialidades como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se".

Essas expressões passaram a fazer parte da nova concepção educacional. Elas vêm para superar a cópia, a fragmentação, o modo acríptico e para ultrapassar o

"escute, leia, decore e repita" (BEHRENS, p. 45, 2000), que faziam parte da reprodução do conhecimento no paradigma tradicional. Nesse modo de ver, o professor se preocupava com o ensinar. Hoje, ele tem como foco de atenção a aprendizagem. O ensino passa a ser concebido, não a partir de uma fragmentação, divisão ou dualidade. Seu objetivo principal é o indivíduo fazendo parte da construção do conhecimento. O indivíduo não é mais considerado uma *tabula rasa*, e o papel da escola não pode mais ser o de imprimir verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis.

O educador com uma visão tradicional de ensino tem como função a de reproduzir um conhecimento fragmentado, e o educando, por sua vez, deve assimilar e reproduzir da mesma forma como aprendeu. No paradigma inovador, holístico, o educador se torna um articulador, um orientador e produtor do conhecimento junto com os educandos. Tem, enfim, que repensar seus valores do para que e por que está formando os educandos.

O desafio do conhecimento está em perceber, entender, planejar e construir o fenômeno da relação entre os processos de ensino e aprendizagem. Quem deve construir, para que essas relações ocorram, são os professores e administradores das Instituições de Ensino Superior. Para tanto, a capacitação e valorização dos profissionais da Educação são indispensáveis, pois, desta forma, eles poderão articular as relações e o desenvolvimento de cada um desses processos na elaboração do pensamento. É importante afirmar aqui que o trabalho educacional está diretamente ligado com o trabalho do professor e com a aprendizagem dos educandos. Não há ensino sem aprendizagem.

Os conceitos utilizados no processo educacional são princípios que constroem a relação entre ensinar e aprender. O texto das DIRETRIZES (2000, p.28) cita cinco princípios educacionais que podem garantir o sucesso da construção de aprendizagem pelo trabalho de professores.

São eles:

- 1) participação ativa dos alunos em cada unidade de aprendizagem,
- 2) exigências feitas em pequenos passos ou etapas da aprendizagem de interesse,
- 3) conseqüências informativas para cada passo ou etapa realizado pelo aluno,
- 4) encaminhamento imediato de acordo com o que é realizado pelo aluno em cada etapa ou passo, e
- 5) condições apropriadas às características de aprendizagem de cada aluno.

Esses princípios devem fazer parte da prática educacional nas instituições. Professores e estudantes necessitam do conjunto e das relações desses princípios no processo de aprendizagem, porque, de outra forma, a aprendizagem ficará desconexa e distante da realidade do Ensino de Nível Superior e da sociedade.

A expressão Educação de Nível Superior tem como significado "o desenvolvimento de qualificação, e portanto, de aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica" (DIRETRIZES, p. 33, 2000). Os problemas sociais precisam estar inseridos no processo educativo superior, pois, assim, o acadêmico poderá atuar nas diversas áreas do conhecimento levando em consideração as dimensões éticas, políticas, afetivas, emocionais, sociais e históricas, durante e após a conclusão do Curso escolhido.

Além dos princípios educacionais citados, há outros, mais específicos, que orientam a concepção e o planejamento do ensino universitário. Eles "norteiam de maneira concreta a atuação para realizar um efetivo ensino de nível superior, coerente com uma orientação cristã" (DIRETRIZES, 2000, p. 35).

Em primeiro lugar, as DIRETRIZES propõem uma convivência harmônica entre as dimensões técnica e humana que se faz necessária para que o egresso obtenha, a partir de seus estudos, uma visão global da profissão escolhida. Há uma tendência de separar a dimensão humana da dimensão técnica, pois:

a primeira tem sido concebida de uma forma que parece referir-se 'a nobres intenções' e a segunda, a uma 'capacidade de realizar'. Humanismo em uma atuação profissional é mais do que um romantismo idealista que confunde intenções com capacidade para atuar. Capacidade técnica não se reduz a mera atuação eficiente e isolada (DIRETRIZES, 2000, p. 35).

Cada um, dependendo da área do conhecimento, valoriza uma mais do que outra. É como se fosse possível ser-se somente técnico diante de um conjunto de ferramentas sabendo como usá-las, porém não compreendendo o para que usá-las. É também como se fosse possível ser-se somente humano no que diz respeito à capacidade de atuar, esquecendo que os desafios tecnológicos também são importantes para a realização profissional. Portanto, ambas as dimensões devem

procurar caminhar de forma a integrar o acadêmico em seu campo social e de atuação profissional.

O segundo princípio específico proposto pelas DIRETRIZES (2000, p. 38) "diz respeito à formação profissional como sendo algo separado e até em oposição à formação para a cidadania". Separar a formação profissional da formação para a cidadania, dentro das características que circundam o século XXI, é preocupante. A formação do egresso para a atuação profissional deve ter como objeto a transformação dos conhecimentos adquiridos no convívio acadêmico em prática na e para a efetiva consolidação da cidadania.

A formação no ensino superior compreende que "as características básicas da vida em sociedade e as dimensões sociais de uma prática profissional" se completam (DIRETRIZES, p. 39, 2000).

Viver socialmente inclui:

... capacidade de prestar serviços ou produzir bens que contribuam para, no mínimo, equilibrar as trocas desses serviços e bens com o trabalho e o sacrifício que exigem para sua realização e a formação profissional precisa ser fundamentalmente uma capacitação para realizar isso de maneira "profissional": responsável, eficaz, eficiente, específica, integrada ao conjunto das necessidades sociais e das características da cultura existente, sem submeter-se a hábitos e rotinas "per se" (DIRETRIZES, p. 40, 2000).

O terceiro princípio específico está na aprendizagem como produtora de ensino. Todo o trabalho docente é, ou pelo menos deveria ser, pensado e realizado em função da aprendizagem.

De acordo com as DIRETRIZES (2000, p. 41) as aulas que são produzidas sem aprendizagem tornam-se uma contradição pois "o foco precisa ser não a atividade do professor, mas a aprendizagem que ele consegue que seus alunos desenvolvam a partir de suas atividades. As aulas, os procedimentos docentes, as informações e as técnicas de trabalho docente são meios e não fins do processo de ensino".

Dessa forma, o processo de ensino perpassa pela orientação das aprendizagens pertinentes para o desenvolvimento em conjunto com os educandos. Estes processos de ensino devem ser reformulados ou aperfeiçoados em todos os momentos que se fizer necessário. Nesta nova maneira de perceber a Educação, o

foco passa a centrar-se na aprendizagem desenvolvida pelos alunos, ao invés de centrar-se na pura e simples atividade por parte do docente.

No quarto princípio específico, as *Diretrizes para o Ensino de Graduação da PUCPR* enfocam a questão da informação transformada em aptidão e, a partir disso, a realização dos processos de concepção, planejamento, elaboração, execução e avaliação do ensino. As DIRETRIZES (2000, p. 42) afirmam que "o hábito, o costume, a tradição e a disseminação da idéia de que o objeto de aprendizagem é a informação, concedeu uma força muito grande para concepções de que ensinar é, fundamentalmente, 'transmitir informações' aos alunos".

Segundo essa concepção, o conhecimento adquirido por meio das informações é a "matéria-prima" para que o docente possa conceber as aptidões necessárias no desenvolvimento dos alunos, social e profissionalmente. Há, porém, que se mudar essa concepção de ensino. O aluno precisa construir o seu próprio conhecimento com auxílio da pesquisa e orientação do professor.

O grande desafio docente está em saber como utilizar as informações adquiridas para a transformação de uma sociedade que se torne cada vez melhor. As DIRETRIZES (2000, p. 43) enfatizam este momento como o de "... uma importante e nova diretriz para o trabalho da universidade. Uma diretriz que se apresenta por meio da expressão: passar da informação ou do conhecimento para as aptidões como objetos de aprendizagem e de ensino". São estas aptidões desenvolvidas ao longo do processo estudantil, que capacitarão as pessoas, nelas envolvidas, a atuar diante das adversidades da vida. Portanto, para os docentes do nível superior é importante trabalhar utilizando as idéias de mundo de diferentes autores na "construção da atuação humana a partir do conhecimento" (p. 45).

O quinto princípio refere-se ao fato de que a universidade precisa garantir ao estudante qualificações tanto técnicas quanto humanas. Essas qualificações, manifestadas sob a forma de aptidões, deveriam ser incluídas nos Programas de Aprendizagens dos Cursos. Deveriam, também, abranger a maior variedade possível de aspectos e ter como objetivo o de capacitar o profissional para agir na sociedade. Os professores precisam estabelecer as aptidões importantes para que os alunos possam se qualificar na profissão escolhida e assim atenderem às necessidades da sociedade.

As DIRETRIZES (2000, p. 46) sugerem que "uma formação universitária precisa garantir qualificações técnicas, científicas, profissionais, mas também qualificações éticas, políticas, sociais, afetivas, emocionais, filosóficas, de liderança, além de outras". Essas qualificações podem ser expressas sob a forma de aptidões. E, nesse sentido, "é importante cada curso garantir que seus programas de aprendizagem promovam o desenvolvimento de aptidões na maior variedade possível de aspectos, de forma a compor um perfil profissional de alto valor e eficácia para a atuação na sociedade" (DIRETRIZES, 2000, p. 46)

O sexto, e último, princípio específico está na diferença entre atuação de campo de trabalho e demandas de mercado. Os diversos tipos de aptidões desenvolvidas pela universidade não deveriam ser confundidos com os âmbitos de atuação profissional. A variedade de aptidões se refere à qualificação técnica e científica necessárias para atuar na sociedade. Já o âmbito de atuação "refere-se às possibilidades de atuação de cada tipo de profissional em função das necessidades sociais e configura os limites do campo de atuação de uma profissão" (DIRETRIZES, 2000, p. 52). A atuação, portanto, é bem diferente de mercado de trabalho, que se define pela oferta de emprego em determinada época. Um curso superior deveria capacitar as pessoas a desenvolverem possibilidades de atuação que supere as necessidades da própria sociedade.

Programa de Aprendizagem

A sociedade do conhecimento segue um paradigma que propõe mudanças no modo de pensar, de agir e procura recuperar aspectos como a interconexão, o interrelacionamento e a visão de totalidade nas diferentes áreas da ciência. No pensamento newtoniano-cartesiano, os currículos escolares são constituídos por disciplinas. As disciplinas são criadas por meio de conteúdos fechados e fragmentados. Ao se propor novos rumos no âmbito educacional, sugere-se que a palavra disciplina passe a ser denominada programa de aprendizagem.

De acordo com as DIRETRIZES (2000, p. 73), programa de aprendizagem é: "um subsistema de condições e de procedimentos que facilitam o desenvolvimento do processo de aprendizagem de aptidões necessárias a quem vai atuar em determinada situação social", ou ainda, "unidades de trabalho dos alunos com seus professores". BEHRENS (2001, p. 91) acrescenta que "cada programa de aprendizagem pode ser apresentado de maneira enxuta, contendo a ementa, as competências, habilidades ou aptidões, os temas centrais e seus desdobramentos, a metodologia a ser proposta, a proposição da avaliação e a bibliografia".

A função dos programas de aprendizagem é a de desenvolver aprendizagem nos alunos. É a oportunidade de os docentes colocarem em prática os princípios orientadores da própria instituição. Para isso, há que se compreender o significado dos seguintes conceitos:

- área de conhecimento: são conjuntos de conhecimentos existentes como Química, Física, Psicologia, Educação, etc., a serem ministradas pelo corpo docente e não são as profissões em si;
- campo de atuação profissional: os cursos capacitam os futuros profissionais para atuarem em diferentes campos e, para tanto, "são necessárias aptidões derivadas de múltiplas áreas de conhecimento" (DIRETRIZES, 2000, p. 56);
- tipos de conhecimentos: para cada área do conhecimento há inúmeras concepções, teorias, escolas, perspectivas. A preocupação é quando em muitos casos somente um tipo de conhecimento é abordado criando assim inclusive um empobrecimento no ensino. Deveria levar-se em conta todas as perspectivas de cada tipo de conhecimento, pois a partir dessa multiplicidade é que se podem extrair as aptidões importantes para a formação do futuro profissional;
- processos básicos de conhecer: são aqueles processos "que a humanidade já desenvolveu como recursos para produzir conhecimento" (DIRETRIZES, 2000, p. 62). São eles: a Ciência, a Filosofia, a Arte, a Religião e o Senso Comum. Um mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado por cada um desses processos do conhecer, e o que os diferencia é a maneira de proceder;

- técnicas de ensino e condições de aprendizagem: é fundamental que o professor seja capaz de "analisar a relação que o aluno precisa aprender e as condições que ele oferece ou constrói para facilitar essa aprendizagem" (DIRETRIZES, 2000, p. 66). As técnicas de ensino são fáceis de serem encontradas em manuais. Já as condições de aprendizagem são construídas em conjunto com os alunos e gradativamente. Nesta forma de aprender, não há receitas, pois aqui se prioriza o sujeito e não o objeto;
- avaliação dos alunos: de provas para procedimentos de encaminhamentos dos processos de aprendizagem: esta transformação exige mudança de hábito, práticas e costumes de todos. A avaliação dentro da PUCPR precisaria superar a avaliação apenas periódica de classificação e seleção. Deveria ser "uma condição de aprendizagem, uma condição de favorecimento dos processos de aprendizagem em cada programa de aprendizagem, em cada curso" (DIRETRIZES, 2000, p. 69). Os conceitos deveriam ser o resultado da aprendizagem contínua e não apenas de alguns momentos isolados da aprendizagem.

Contrato Didático

A necessidade de se modificar a prática pedagógica, cujo foco passa do processo de ensino para a construção da aprendizagem, propôs a substituição das disciplinas por programas de aprendizagem, não só na nomenclatura, como também nos conteúdos. Conseqüentemente, a prática pedagógica, alicerçada pelos programas de aprendizagem, busca a superação da reprodução do conhecimento.

Nesse sentido, "tomou-se como referência a proposta do professor ARTHUR COMBS, que adotou o modelo de Contrato de Estudo" (BEHRENS, 2001, p. 92). Na última década, PERRENOUD (1999), entre outros, lança este modelo com o nome de Contrato Didático.

Segundo BEHRENS (2001, p. 92): "a nova proposição do contrato caracteriza-se por uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva aliada a processos

de avaliação formativa, integrando-se quase que "naturalmente" à gestão de situações-problema advindas da realidade."

Ainda com relação ao contrato didático, BEHRENS (2001, p. 93) afirma que ele é:

uma técnica estruturada e organizada das atividades do aluno, na qual o professor entra em acordo com os mesmos sobre os conteúdos a serem estudados, o método de trabalho a ser realizado e a proposta transparente do processo de avaliação. Esse processo metodológico implica considerar os princípios não diretivos que podem causar impacto em certos contextos educacionais autoritários, levando muitos educadores a repensarem as relações entre mestre e aluno...

Ao aprender tem-se a necessidade de entender qual o sentido do que se aprende. O contrato didático deveria, portanto, considerar "situações de envolvimento e participação efetiva" (BEHRENS, 2001, p.93) dos alunos. O Contrato Didático proporciona coerência e continuidade de uma aula para outra. O aluno percebe que seu conhecimento vai sendo construído aos poucos e gradativamente e o que é mais importante, ele o faz por meio de seu esforço individual e por meio do auxílio coletivo entre seus colegas e professores.

Para que as diretrizes sejam efetivamente colocadas em ação, todos os setores da Universidade deverão estar trabalhando em conjunto. A alteração, mudança, aperfeiçoamento, adequação, delimitação, combinação, valorização, entre outros substantivos, serão pontos-chave para o bom andamento do Projeto Pedagógico.

Entre as alterações pertinentes ao processo decorrente das diretrizes, estão os seguintes:

- a) alteração de *disciplinas para programas de aprendizagem*: o objetivo do Projeto Pedagógico da PUCPR é de transformar o conhecimento em capacidade de atuar. As palavras como *disciplina, matéria* ou *cadeira* não exprimem este objetivo neste contexto inovador, pois elas carregam em si o sentido da transmissão e da reprodução do conhecimento. A construção de aptidões para que as pessoas se relacionem com sua realidade não está nas disciplinas e sim na aprendizagem;
- b) regime letivo: o regime anual permite pouca mobilidade e liberdade no que diz respeito à construção, realização e composição da capacitação dos

alunos. A PUCPR resolveu que, a partir do ano de 2000, o regime letivo será semestral;

- c) adequação do horário escolar: também o horário será considerado como condição de aprendizagem, pois deverá ser utilizado como um instrumento facilitador das aprendizagens, como, por exemplo, o estudo sistemático e a participação dos alunos em atividades como sujeitos dos processos de aprendizagem;
- d) tamanho das turmas: para melhorar as condições de aprendizagem, a partir do ano 2000, a Universidade procurou delimitar o tamanho das turmas;
- e) os alunos poderão compor seus planos de estudos nos cursos mais livremente e de forma a suprir suas necessidades, ao combinarem os programas de aprendizagem seriados com os não seriados, institucionais e livres ou complementares;
- f) análise constante, por parte dos diretores de cursos das condições de trabalho docente, de modo a permitir a qualidade necessária para o exercício da docência e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos;
- g) as aptidões a serem desenvolvidas com os alunos, previstas nos programas de aprendizagem, devem valorizar trabalhos, projetos, pesquisas e outras possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula;
- h) os professores precisam priorizar os processos de aprendizagem, "que constituem a finalidade maior do ensino da instituição" (DIRETRIZES, 2000, p. 78), variando as técnicas, os procedimentos e os recursos de ensino;
- i) valorizar recursos como biblioteca, laboratório, *Internet*, computadores, recursos de TV e vídeo são essenciais para que os programas de aprendizagem enriqueçam ainda mais a qualidade de ensino;
- j) aperfeiçoamento constante dos planos de ensino de cada professor em cada programa de aprendizagem, para que seja cada vez mais compatível com as diretrizes para o ensino de graduação da instituição;

- k) o projeto pedagógico de cada curso deveria contemplar, além da formação específica, aptidões para uma formação científica, filosófica e religiosa, pois, no conjunto destas formações, é que se encontra a capacidade de atuar profissional e socialmente.

O conjunto de diretrizes é bastante abrangente e contou com a participação de todos os envolvidos com o processo de construção de uma educação superior e, naturalmente, de uma sociedade cada vez melhor.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, por seu caráter de análise crítica dos depoimentos dos sujeitos pesquisados, assume as condições de pesquisa qualitativa e participante. Qualitativa, porque, "por um lado, ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns" (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Para PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998, p. 131):

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição "compreensiva" ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Como pesquisa participante, ela busca cumprir o que se exige no conceito de BRANDÃO (1988, p.24):

O pesquisador, como educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Apreender a rede de relações sociais e de conflitos e contradições de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abre caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas.

Portanto, para seguir a abordagem que compreende essas metodologias, inicialmente, foi feita uma análise de conteúdos, para levantamento de dados teóricos sobre as Diretrizes de Ensino do Projeto Pedagógico da PUCPR e sobre os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês.

Em seguida, buscou-se descrever a prática pedagógica dos professores e sua relevância junto aos alunos, procurando verificar se os Programas de Aprendizagem levam em consideração as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e a prática pedagógica inovadora.

Os dados foram levantados junto aos sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas e questionários com perguntas fechadas e abertas. Os sujeitos foram consultados para que opinassem a respeito de sua prática com base no Projeto Pedagógico.

A seguir, são analisadas as respostas quanto aos Programas de Aprendizagem e ao Projeto Pedagógico. Finalmente, apresentam-se pontos norteadores para uma proposta de ações, no sentido de contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Descrição da Pesquisa

A leitura das *Diretrizes para o Ensino de Graduação da PUCPR* nos leva a repensar o papel da universidade na sociedade. Há que se ter rigor científico ao se produzir conhecimento, porém este deve estar aliado às necessidades sociais perenes.

Observa-se que a intenção das Diretrizes é que "as pessoas da comunidade acadêmica elaborem criticamente procedimentos e que tornem realidade o que está

no discurso. Que não sejam simples repetidoras de um discurso sem ação conseqüente, mas que elaborem procedimentos que auxiliem a realizar um desenvolvimento efetivo e autônomo dos alunos, da Instituição e da sociedade" (DIRETRIZES, 2000, p.14).

As transformações de mentalidade e ações devem ocorrer, então, no âmbito da graduação. Conforme RODRIGUES & ESTEVES (1993): "nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade pelo que se justifica, plenamente, uma atenção cuidada à formação destes profissionais (p.39)." Era importante verificar quais os momentos em que os Programas de Aprendizagem contemplavam esta transformação: a passagem do discurso para a prática da sala de aula.

Após essa leitura, foram definidos os seguintes sujeitos para a realização da pesquisa qualitativa:

- a) diretora geral da Área de Letras e direção adjunta do Curso de Letras;
- b) professores do Curso de Letras Português/Inglês;
- c) alunos desse mesmo Curso.

As professoras que dirigem a Área e o Curso de Letras foram pesquisadas por meio de entrevista estruturada. Esses dois sujeitos formam o grupo denominado **direção**.

Com relação ao corpo docente, foram escolhidos seis professores, aqueles que desenvolvem os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa. Em conjunto, esses seis professores sujeitos da pesquisa formaram o grupo denominado **professores**.

Quanto ao corpo discente, foram pesquisados os estudantes que se encontravam, então, no terceiro e quinto períodos. Juntos, formaram o grupo denominado **alunos**.

O motivo de se pesquisar alunos do terceiro e quinto períodos é que esses discentes já estão engajados com o novo Projeto Pedagógico. Como teve início no ano de 2000, se fossem escolhidos alunos dos períodos iniciais, como primeiro e segundo, estes ainda encontrar-se-iam em período de adaptação ao Curso e, portanto, os dados obtidos seriam superficiais. Por outro lado, os últimos períodos, sexto e sétimo, não foram contemplados em virtude de que eles estão atuando de

acordo com o Projeto Pedagógico anterior e que portanto desconhecem os novos encaminhamentos. No terceiro período responderam ao questionário vinte e oito alunos e no quinto período quarenta e dois alunos.

Levantamento de Dados

Os dados foram levantados em abril de 2002. Para o grupo **direção**, foi elaborada uma entrevista contendo dez perguntas. Para o grupo **professores** e grupo **alunos**, foi elaborada uma carta explanatória a respeito da presente pesquisa e a seguir um questionário que continha perguntas fechadas e abertas (apêndices 1,2,3 e 4).

Tanto para as entrevistas como para os questionários, as perguntas envolveram categorias referentes aos meios que levaram os sujeitos a conhecerem as Diretrizes, assim como a forma de participação desses sujeitos no processo de aprendizagem. Havia também questões específicas relacionadas ao Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa, como, por exemplo, os recursos didáticos e paradidáticos utilizados para a aprendizagem; os conteúdos de Língua Inglesa e as mudanças no processo de avaliação. Constavam também questões que buscavam verificar a opinião dos sujeitos a respeito da ação docente-estágio já a partir do início do Curso. E, por fim, solicitavam-se sugestões, com o intuito de melhorar não só os Programas de Aprendizagem, mas o próprio Curso.

A entrevista estruturada para o grupo **direção** era constituída por dez perguntas. No questionário dirigido ao grupo **professores** constavam cinco perguntas fechadas e três abertas. No questionário para o grupo **alunos**, havia sete questões fechadas e três abertas.

O grupo **direção** era constituído por duas professoras. O grupo **professores** era formado por um total de cinco professoras que atuam diretamente com o Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa. O grupo **alunos** incluía setenta discentes do terceiro e quinto períodos.

É importante observar que as turmas do Curso de Letras Português/Inglês de primeiro e segundo períodos são divididas em três grupos para os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa. Do terceiro período em diante, as turmas são divididas em dois grupos. Portanto, foram analisadas para esta pesquisa duas turmas. Uma de terceiro período e outra de quinto período que estudam durante a noite.

Foram realizadas duas entrevistas com o grupo **direção**. Do grupo **professores**, foram respondidos cinco questionários. O quinto questionário foi respondido por uma docente que integra a Comissão de Implantação do Projeto Pedagógico e que também ministra aulas de Língua Inglesa. Do grupo **alunos**, foram respondidos setenta questionários. Tanto as entrevistas como os questionários foram aplicados em abril de 2002, como já se mencionou.

No terceiro e quinto períodos, há um total de cento e três alunos. O número de questionários respondidos pelos discentes foi de setenta, significando, portanto, o pensamento da grande maioria com relação ao que lhes foi perguntado em cada um dos itens do instrumento de pesquisa aplicado.

A seguir, passaremos a analisar os resultados obtidos com as entrevistas e com os questionários. Dessa análise, espera-se que surjam contribuições para a proposta que se pretende apresentar.

Fundamentalmente, serão indicados pontos norteadores para alicerçar uma proposta pedagógica para o Curso, considerando a implantação do Projeto Pedagógico (1999) e a pesquisa realizada.

Análise dos Dados

Logo após o levantamento dos dados das entrevistas do grupo **direção** e a aplicação dos questionários no grupo **professores** e no grupo **alunos**, iniciou-se o processo de análise desses dados.

1.º - Depoimentos do grupo direção

Neste grupo, foram entrevistadas a diretora dos Cursos da Área de Letras e a diretora adjunta dos Cursos de Letras, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As perguntas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- a) Programa de Aprendizagem (P.A.): diferenças entre o P.A. e a designação anterior "disciplina"; forma de aperfeiçoamento contínuo dos P.As.; mudanças na avaliação; alteração de regime anual para semestral; forma de atuação docente; aulas diferenciadas a partir dos Programas de Aprendizagem.
- b) Professores: visão em relação ao Projeto Pedagógico; formas de capacitação docente; atuação do professor frente ao novo Projeto; frequência das reuniões; resultados obtidos a partir dos encontros.
- c) Aluno: expectativa para com o egresso; créditos seriados ou complementares.

A análise dos dados do grupo **direção** será feita com base nos depoimentos dos sujeitos 1 e 2 desse grupo. Haverá também apresentação de textos retirados das respostas.

Diferenças entre disciplina e programa de aprendizagem

Pergunta n.º 1 da entrevista: **Quais as diferenças fundamentais do que antes era denominado disciplina e que, no Projeto Pedagógico, é programa de aprendizagem?**

O novo paradigma na educação, segundo as Diretrizes, busca resgatar o que antes estava centrado na reprodução do conhecimento e que agora procura passar para o incentivo de busca e produção do conhecimento.

A transcrição da resposta do sujeito 1 do grupo **direção** vem a confirmar este novo enfoque na aprendizagem já começando pela mudança das denominações:

...há uma idéia em disciplina de autoridade, de ordem, que se relaciona, sem dúvida, àquela postura expositiva dos professores. Disciplina parece ter um conteúdo determinado, fechado... Já o Programa de Aprendizagem, ele é mais uma proposta de um desenvolvimento. Tanto que ele passa por um acordo entre professor e aluno. O Programa de Aprendizagem tem o plano de trabalho, ou como chamam de contrato didático, isto é, ele não é um estudo imaginado simplesmente pelo professor e colocado em prática pelos alunos a mando do professor... Há uma sociedade produtiva entre professor e aluno até na decisão do próprio desenvolvimento... A idéia de aprendizagem, a gente sabe pelas diretrizes curriculares, que é uma responsabilidade do aluno, da sua construção. (direção, sujeito 1)

Percebe-se, portanto, que nos cursos de graduação há que se enfatizar constantemente os Programas de Aprendizagem, porque muito mais do que uma expressão, ela carrega em si uma mudança de atitude. É um processo progressivo, gradual e intermitente. O êxito desta atitude de mudança depende fundamentalmente de todos os sujeitos envolvidos neste novo processo de aprender, ou seja, alunos, professores e a própria Instituição.

O aluno egresso como construtor do conhecimento

A pergunta n.º 2 da entrevista questionava: **O que se espera do egresso dentro desta nova realidade educacional, na qual o aluno sai da situação de depositário de informações e se torna co-autor na construção de seu próprio conhecimento?**

Na realidade, os primeiros egressos sairão no final de 2003. Todos os integrantes do Curso, desde a direção, passando pelos professores e alunos, estão com grande expectativa, pois ainda não se tem o resultado prático desta nova abordagem.

Segundo o sujeito 1 do grupo **direção** é uma aventura, porém:

... já dá para se ter uma idéia... E dá para perceber sem dúvida alguma, maior independência... ainda está longe daquilo que nós gostaríamos que o aluno realmente tivesse ao sair da universidade. Mas se comparando com turmas anteriores eles tiveram um

progresso imenso, um progresso muito importante. Eles já dialogam com o professor. Não é aquele diálogo em que o aluno pergunta pra que o professor responda... Eles já apresentam respostas que não são respostas decoradas, mas que a gente percebe que são resultado de vivência, de experiência... (direção, sujeito 1)

Nota-se uma preocupação muito grande em tornar o aluno capaz de pesquisar, agir, crescer a partir da construção de seu próprio conhecimento. Tendo como base o enfoque na aprendizagem, espera-se do egresso sua independência, para que possa alçar vôos mais elevados.

Com referência a este aspecto, destaca-se o depoimento do sujeito 1 do grupo **direção**:

É lógico que a gente tem uma expectativa, que esse egresso tenha sobretudo independência... é uma palavra-chave. Independência de pensamento, independência de pesquisa, independência de atitude sem pensar essa idéia de independência como alguma coisa que tenha que ser rebelde. Mas independência no sentido de maturidade, de segurança. (direção, sujeito 1)

Os planos do Programa de Aprendizagem

A pergunta n.º 3 da entrevista enfocava: **Como os planos de cada Programa de Aprendizagem estão sendo continuamente aperfeiçoados?**

No Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR, há três instâncias que exigem este constante aperfeiçoamento. A primeira delas é a Pró-Reitoria Acadêmica, que solicita continuamente relatórios para acompanhar o desenvolvimento do Projeto. A segunda é a Direção, e a terceira é a Comissão de Sistematização.

Segundo o sujeito 1 do grupo **direção**, esta última instância funciona como uma "usina", pois atua junto à Direção e aos professores. Ela tem como objetivo motivar os professores a repensarem constantemente sua prática.

Neste contexto, cabe destacar a contribuição proposta pela direção:

... a Universidade fez um investimento grande nesse Projeto Pedagógico e muito inteligente no sentido de que foi uma mudança que já nasceu com a idéia de mudar continuamente. Então se mudou a metodologia, mudaram os conceitos de aprendizagem e atuação docente. Mas junto com esta ruptura com o sistema anterior, há também a idéia de que a mudança é continuada. Portanto, nenhum programa de aprendizagem é definitivo, nenhum currículo é definitivo e muito menos os planos didáticos, aqueles que são feitos no acordo com os estudantes. Cada turma, mesmo dentro do mesmo P.A., tem os seus planos didáticos... A Comissão de Sistematização, pelo menos em Letras, está sendo tratada por professores e pela direção como uma espécie de usina. Ela está o tempo todo produzindo idéias, o que poderia ser feito para melhorar, ou produzindo oportunidades de alterações onde se percebe que há problemas. Esta Comissão, que atua junto com a direção e junto com os professores, tem motivado os professores a reformular suas práticas, a pensar os programas de aprendizagem, e a cada período, estamos pedindo aos professores que examinem os seus P.As., vendo o que não funcionou e que proponham uma reformulação. (direção, sujeito 1)

Num primeiro momento, esta nova maneira de trabalhar a educação dá a impressão de uma certa instabilidade, porque tudo é mutável o tempo todo. Contudo, o que aparentemente parece ser instável e sem um norte para alcançar, é o movimento necessário para agilizar o processo.

Isto fica demonstrado na resposta do sujeito 1:

A sensação de instabilidade me parece que é muito da nossa sociedade. Eu falo da sociedade em si. A sociedade humana nos dias de hoje. Se a gente conversar com mãe, avó, ou pai, avô, eles vão sempre dizer o quanto era mais estável a vida deles há alguns anos atrás. Então nós não temos mais uma sociedade em que a estabilidade seja o ideal. Eu acho que a instabilidade é a situação normal. Nós somos instáveis nas idéias, nós somos instáveis no emprego, nós somos instáveis no próprio período de vida. Os riscos de se viver hoje são muito maiores, então a instabilidade é de toda ordem... essa geração mais nova, dos professores mais novos já foi criada nesta instabilidade, então para eles não é uma coisa que assuste. As teorias chegam e vão também com muita rapidez. Enfim, a instabilidade acho que é da sociedade. Portanto, o Projeto está acompanhando o momento da humanidade. (direção, sujeito 1)

Avaliação da aprendizagem

Na pergunta n.º 4, fazia-se a indagação: **O que mudou na forma de avaliar a aprendizagem?**

As Diretrizes para o Ensino de Graduação estabelecem um novo referencial quanto ao item avaliação. É preciso levar o estudante a aprender sempre e gradualmente. Portanto, utilizar-se de apenas uma medida de desempenho ou de várias não é o ideal. Na avaliação da aprendizagem, o enfoque está em permitir que o estudante tenha condições de retomar, corrigir, completar ou aperfeiçoar o que aprendeu. Esta prática, como já foi comentado, provoca, tanto no professor quanto no aluno, uma mudança de atitude. Este processo deveria ser continuamente aperfeiçoado e pesquisado por todos os envolvidos no projeto.

O sujeito 2 do grupo **direção** observa que esta é uma prática que já se fazia antes de o Projeto Pedagógico ter sido colocado em ação:

Na realidade nós não mudamos muito... essa avaliação variada já se faz há muito tempo. Porque em Inglês também tem que avaliar a compreensão oral, a compreensão escrita, a redação. Os professores têm que fazer uma prova oral, têm que fazer uma prova escrita, de gramática, de texto, apresentação... as avaliações já eram bem variadas. (direção, sujeito 2)

Por outro lado, o sujeito 1 está ciente de que ainda há um longo caminho a percorrer para se chegar ao tipo ideal de avaliação:

Em sã consciência eu não diria hoje que mudou tanto. A avaliação ainda é uma espécie de calcanhar-de-aquiles do nosso Projeto Pedagógico de Letras. Porque se os professores na sua conduta em sala de aula já mudaram, já vêm a aprendizagem com olhos mais construtivistas, na avaliação ainda nós temos um certo conservadorismo e eu não sei se isto é ruim. Os padrões de avaliação, eles são necessários. Quer dizer, precisa saber o que vai avaliar e quanto vale o que for produzido. Então há um certo conservadorismo nessa mensuração, ... isso é necessário. Eu preciso ter limites, eu preciso ter réguas, se possível para uma avaliação individual, mas com turmas muito grandes não dá para fazer isso. Então eu realmente tenho que trabalhar com alguma noção de justiça, de média, de regras. Mas o que eu gostaria que a avaliação mudasse é no formato que ela tem, isto é, ter atividades diferenciadas para avaliar. Não só a prova ou não só o trabalho escrito. Mas fazia avaliações de outros desempenhos como no caso da licenciatura, acho isso importante, um desempenho oral, um desempenho criativo, no sentido de produção de textos de criação... nós temos que avançar muito neste terreno da avaliação. (direção, sujeito 1)

O compromisso com o Projeto Pedagógico

A pergunta n.º 5 se referia à atitude do professor em relação ao Projeto Pedagógico.
Como o professor assumiu o Projeto Pedagógico?

Na verdade, há dois momentos na resposta desta questão. Em um primeiro momento, o sujeito 2 do grupo **direção** afirma que o encaminhamento abordado pelo Projeto Pedagógico já está sendo feito pelos professores de Língua Inglesa há muito tempo.

Observa-se isto em seu depoimento:

... é algo que já vinha sendo feito... mesmo quem trabalha mais de vinte anos, também já vinha trabalhando diferente. Porque o professor de Língua Inglesa é assim, não consegue ficar parado no tempo... Acaba participando de congresso, de palestras, ou então não é só pelo fato de trabalhar em escolas de línguas, mas mesmo quem trabalhava aqui foi mudando a sua forma de trabalhar ao longo dos anos. (direção, sujeito 2)

Em um segundo momento, o sujeito 1 do grupo **direção** declara que, no início, os professores não estavam comprometidos em desenvolver o novo Projeto, pelo fato de não saberem o que era e como era este Projeto Pedagógico. A partir do momento em que a Instituição foi abrindo a discussão, os professores começaram a participar e a desenvolver o Projeto Pedagógico.

Vejamos na íntegra a resposta do sujeito 1, com relação a esta questão:

Bem, em Letras, pela avaliação que nós tivemos e se comprova pelos documentos que os professores escreveram, eu diria assim, que num primeiro momento o engajamento foi mínimo dos professores. Eles não conheciam e não assumiram. Mas nesse último ano, 2001, e agora o começo de 2002, devido a uma informação mais efetiva, oficinas ofertadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico, conversas entre os professores no horário de complementação pedagógica, nós temos hoje, sem dúvida, um engajamento quase total dos professores no Projeto Pedagógico. E depois cada professor em sala de aula faz o seu papel. Dentro de seu P.A. ele vai informar o aluno. Essa é uma coisa que nós pedimos que eles façam também, para não ficar uma coisa só, uma postura só na direção. Porque parece que daí é uma decisão administrativa, e não é. Quando o professor explica é porque ele também está fazendo parte deste projeto. (sujeito 1)

Qualificação docente no Projeto Pedagógico

O item n.º 6 da entrevista perguntava: **De que maneira o professor está sendo continuamente capacitado para a nova atuação prevista pelo Projeto Pedagógico?**

A Instituição tem proporcionado vários momentos para que o professor possa estar constantemente se aperfeiçoando. Estes momentos correspondem a horas de complementação pedagógica, oficinas, congressos, palestras, que ajudam o professor a desempenhar melhor sua prática no que diz respeito aos Programas de Aprendizagem.

As respostas dos sujeitos 1 e 2 do grupo **direção** contribuem para analisar a preocupação em atender aos princípios que conduzem a uma melhor compreensão e aplicação do Projeto Pedagógico.

Isto fica claro nas respostas seguintes dos entrevistados:

Hoje ainda será colocado no ponto dos professores o convite para as oficinas que o Núcleo de Ação Pedagógica está ofertando. Oficinas de avaliação sobre P.As. Então, o professor está se atualizando em primeiro lugar oficialmente com essas oficinas. Em segundo lugar extra-oficialmente no momento em que ele se reúne no horário de complementação pedagógica para discutir os P.As. Para verificar como está o andamento dos contratos didáticos, para se reunir e fazer uma discussão sobre, com os outros professores do mesmo período, sobre aquela turma. Então acho que são ocasiões oficiais ou extra-oficiais onde ele está se atualizando. (direção, sujeito 1)

Existem os horários de complementação pedagógica que os professores têm... o professor, dependendo do número de horas de aula que ele tem no Curso, no Projeto Pedagógico, ele tem horas de complementação pedagógica. Então por exemplo, se ele tem até três aulas no Projeto Pedagógico, ele tem uma hora de permanência. Ele é remunerado e nessa hora ele ficaria aqui para atender o aluno e para rever seus Programas de Aprendizagem, para conversar com os outros professores da área. Às vezes, no caso de Língua Inglesa, nós dividimos a mesma turma então, para ver se está fazendo a mesma coisa, seguindo o mesmo passo. Para se ter uma certa unidade tem esse horário de permanência. Os professores estão constantemente trabalhando. E a gente insiste que eles façam o horário de permanência junto com um ou mais professores para aproveitar essa troca de experiência, de material. Então se essa complementação pedagógica é bem usada, ela reverte em benefícios para o curso. (direção, sujeito 2)

Regime letivo do Curso

Sobre o regime letivo, a pergunta n.º 7 questionava: **Como dirigente do Curso de Letras, como a professora avalia a alteração do regime letivo de anual para semestral?**

As *Diretrizes para o Ensino de Graduação da PUCPR* fizeram com que o regime letivo mudasse de anual para semestral. Esta mudança ocorreu por se considerar que o regime anual de aulas é longo e permite "pouca mobilidade e poucos graus de liberdade para construção, realização e composição da capacitação dos alunos em cursos de nível superior." (DIRETRIZES, 2000, p.73)

Se por um lado esta mudança pode proporcionar um avanço na aprendizagem do aluno, por outro ela acarreta mais trabalho para o corpo diretivo e para o corpo docente. O tempo que se tem é menor para o desenvolvimento da parte pedagógica e da parte burocrática.

Esta situação é evidenciada pelas respostas dos sujeitos 1 e 2 do grupo **direção:**

Muito trabalhoso. Nós agora, fazemos dois horários anuais. A confecção dos horários é sempre desgastante. São quatorze turmas e as turmas se dividem nos P.As. em duas, às vezes, três professores. Os mesmos professores de Letras atendem outros cursos. Isto é um trabalho gigantesco. Muito complicado. Além disso tem dois términos de semestre, a questão dos diários de classe, das provas finais, da 'choradeira' de aluno por nota, por falta. Eu acho que o Projeto Pedagógico trouxe para a gestão do Curso um trabalho triplicado. Ainda mais agora que nós estamos com três currículos vigentes: o antigo, o que se iniciou em 2000 e o de 2002. E o que é pior, com as novas diretrizes nós vamos ter um quarto currículo. Nós vamos ter que mexer tanto, que é muito trabalhoso, muito. (direção, sujeito 1)

O dobro de trabalho, pelo menos para a direção é muito mais trabalho... E é muito rápido, porque quatro meses voam. Quando mal você está conhecendo o aluno ele já muda. E temos até queixas de alunos: "Agora que eu consegui entender o tipo do professor, que eu me integrei com o professor, muda." O professor de língua é complicado, porque se você não tem aquela inter-relação muito boa, não funciona. Primeiro tem que ser aquela fase pessoal bem trabalhada, de se integrarem bem para daí ver se funciona... Quando eles conseguem entrar na metodologia do professor, daí muda. Isso eu acho que acaba prejudicando um pouco. (direção, sujeito 2)

Em função da redução do regime letivo, aparece imediatamente o questionamento a respeito dos conteúdos, se estes também são resumidos ou até

suprimidos. Em Língua Inglesa, o que acontece é uma adaptação dos conteúdos porque, normalmente, são adotados livros didáticos. Os livros didáticos são flexíveis e podem ser divididos de acordo com a carga horária e até mesmo suprimidos alguns conteúdos que não sejam muito relevantes.

Esta adaptação é confirmada pela resposta do sujeito 2 do grupo **direção**:

...a gente adota um livro, o "English File" e tem até o terceiro ano, o quarto ainda está com o "Blue Print". Então, na realidade, o P.A. é feito dentro do livro, no sentido assim de que o livro dá uma linha mestra. Claro que ele não é o tudo na aula, mas ele dá aquela seqüência e isso vai complementando a medida do possível... Às vezes corta alguma coisa que não seja tão relevante, detalhes, mas a grosso modo tem que cumprir. Porque se não cumpre então o P.A. não está adequado e você tem que mudar o P.A. Não adianta querer fazer dez unidades em quatro meses. No primeiro semestre não deu certo, então no segundo, em vez de dez faz-se oito. Então nesse sentido que essa variação semestral do P.A. avalia se o conteúdo proposto está sendo adequado ou não. Às vezes, acontecem fatores como da turma: ela pode ser fraca e precisar ir mais lentamente, ou o professor acabar não focando o conteúdo principal e dá outras atividades que acabam também fugindo da programação. Mas se você faz uma avaliação semestralmente então é uma vantagem, porque esta correção seria feita anualmente. (direção, sujeito 2)

A caracterização das aulas

Quanto a este assunto, perguntava-se no item 8 da entrevista: **As aulas ganharam um formato diferente a partir do novo Projeto Pedagógico? Como ficaram?**

O grupo **direção** afirma que as aulas, até agora, não mudaram totalmente como está previsto no Projeto Pedagógico, porque isto leva um certo tempo. Mas o que já está sendo colocado em prática é a postura do professor, principalmente no que diz respeito à apresentação do programa de aprendizagem. O professor é chamado a preparar o semestre dentro de um contrato didático. Este contrato é a preparação de aula a aula. Ele é firmado junto aos alunos no primeiro dia letivo. Evidentemente, este contrato é um norte para ambas as partes, professor e alunos. Porém, ele pode ser alterado na medida em que as mudanças se fizerem necessárias. Este novo formato de se trabalhar os conteúdos nas aulas, mesmo

encontrando resistência por parte de professores e alunos, é muito importante para o desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Nas respostas dos entrevistados do grupo **direção**, podemos observar esta relevância:

O que foi feito foi este contrato didático. É uma programação e é só o professor chegar no primeiro dia de aula e dizer o que vai fazer no semestre inteiro. Talvez isso foi mais oficializado... Agora é praticamente obrigatório que todos os professores façam e o que se pede é para que o professor apresente realmente no primeiro dia o que ele vai fazer durante o semestre todo, quantas avaliações... E agora tendo o contrato didático, pelo menos o aluno sabe o que vai ter, tantas provas no semestre. Às vezes muda, o professor sempre diz que isso é flexível... mas pelo menos ele já tem a visão do semestre. (direção, sujeito 2)

Com certeza elas mudaram. Não mudaram ainda totalmente a gosto da idéia do Projeto Pedagógico. É porque realmente é muito difícil de se mudar uma prática em sala de aula. E às vezes até o professor quer mudar a prática, mas o aluno é resistente. Ele diz: "Por que não tem mais aula expositiva? Por que o professor está matando aula... Ele tem que estar dando aula e não cobrando aula..." Então isso aí é uma coisa bem complicada, que está lidando com seres humanos, que têm uma história, que já fizeram uma graduação, no caso dos professores, os alunos já passaram pelo ensino médio, fundamental e já têm uma convivência com certas benfeitorias e malfeitorias, com vícios e virtudes do sistema e aí tem cobranças diferenciadas. (direção, sujeito 2)

O que ficou bastante claro é que, com relação ao processo de avaliação, ainda há muito que caminhar. Observando a resposta do sujeito 2 do grupo **direção** quanto a este item, percebemos que a avaliação se encontra num processo de mudança constante e também muito trabalhosa:

Até o ano passado o professor tinha que dar três notas parciais. Isso é uma coisa que vem sendo arrumada também no decorrer do Projeto Pedagógico. Quando foi feita a primeira vez, no ano 2000, era assim: eram três notas parciais. A primeira parcial (até na folha de chamada ainda tem isso aqui), a segunda parcial, a terceira parcial e a nota final. Daí eles pediam que essas parciais fossem subdivididas. São dezoito semanas de aula. Praticamente a cada seis semanas daria uma nota. No primeiro semestre tinha professor que subdividia essa primeira parcial em três notas. Os alunos ficaram malucos fazendo provas e trabalhos e os professores corrigindo provas e trabalhos. Era muita parcial. Então faz só duas, mas também é muito trabalho. Agora eles pedem para que se tenha duas parciais, a terceira é opcional. Então o aluno tem que ter duas parciais e a nota final. E ele tem que divulgar essa nota para o aluno, essa nota parcial para ele ficar sabendo. Tem também outro problema: tem professores que acabam não passando, assim bem formalmente. Antes a cada bimestre você era obrigado a entregar o diário de classe com a nota, agora não. Você entrega o diário com a nota final. Então tem alguns professores que acabam, por diversos motivos, não divulgando as notas parciais e os alunos vão descobrir se estão bem ou mal só no final do semestre. Isto é uma coisa que a direção também tem que acompanhar, que os professores façam esta divulgação. (direção, sujeito 2)

A flexibilização dos Programas de Aprendizagem

Quanto a este tema, no item 9 da entrevista, indagava-se: **Os Programas de Aprendizagem estão sendo elaborados de tal forma que os alunos tenham flexibilidade de participarem dos créditos não seriados ou complementares?**

Nas DIRETRIZES, solicita-se a combinação dos Programas de Aprendizagem com os créditos não seriados. Os créditos não seriados são aqueles que o aluno pode cursar no período ou nas proximidades dele, separadamente dos P.As., que constituem os Programas de Aprendizagem institucionais. Os créditos complementares ou livres, que são Ética, Filosofia e Cultura Religiosa são compostos de acordo com os interesses específicos dos alunos. Estes créditos são também abertos à comunidade em geral. Eles têm como função o aperfeiçoamento da formação em nível superior e profissional.

No caso do Curso de Letras, porém, isto ainda não é possível, porque o Curso é proposto com uma carga horária fechada. Há uma certa flexibilidade nos P.As. eletivos, mas é mínima.

A resposta do sujeito 1 do grupo **direção** é bastante esclarecedora quanto a este item:

Na verdade ainda não. Nós temos alguns créditos que eles fazem nas chamadas atividades acadêmicas eletivas que é a nossa parte ainda flexível do Curso. Nós temos poucas oportunidades dentro do Currículo para exercer essa flexibilidade. Uma das razões, sem dúvida, é a questão da formação anterior à universidade. Os alunos vêm fazer língua estrangeira, por exemplo, sem nunca ter tido uma aula ou não saber dizer "My name is...". Não sabem. Então eles vêm começar aqui. Não dá para ter flexibilidade se você não tem a base... Qualquer coisa que eu fizer tem que estar relacionada coerentemente com os objetivos do Curso, com o perfil de aluno que a gente quer. E para um aluno decidir por uma escolha de um P.A. ou uma atividade, tem que ter uma certa vivência da universidade. Então eu acho flexibilidade um erro tão grande quanto um currículo fechado. A questão é verificar o quanto o nosso sistema educacional desde o início, desde quando a criança entra na escola, ele realmente está dando condições dessa criança desenvolver competência de seleção com responsabilidade... Flexibilidade no Curso de Letras ainda não existe e eu não sei até que ponto isso aí seria uma coisa totalmente benéfica como a lei coloca. (direção, sujeito 1)

A questão filosófica do Projeto Pedagógico e as reuniões pedagógicas

Na entrevista com o grupo **direção**, a pergunta n.º 10 foi dividida em assuntos diferentes para cada entrevistado. Esta diferenciação se deve ao fato de que cada questionamento era mais relevante para uma função hierárquica do que para outra.

Para o sujeito 1, a pergunta foi a seguinte:

O Curso de Letras Português/Inglês estabelece, em seu projeto pedagógico, além da formação específica, a formação científica, filosófica e religiosa e como isto é elaborado e repassado para os Programas de Aprendizagem?

A resposta do sujeito 1 foi muito importante, porque levou em consideração o papel do professor enquanto orientador nos Programas de Aprendizagem e, acima de tudo, alertou para a importância da postura deste professor em sala de aula. Essa postura precisa ser trabalhada constantemente e levada em consideração muito mais do que o próprio Programa de Aprendizagem.

Esta resposta nos leva a refletir e a considerar o educador como um orientador não só do Programa de Aprendizagem, mas um exemplo de atitude e de vida para os alunos:

Bem eu acho que não é exatamente o Curso de Letras. Não é somente o Curso quem decide isso. Há uma diretriz da própria PUC com aquela oferta de disciplinas complementares que têm o processo do conhecer, filosofia, ética, tem cultura religiosa. Então essa parte, vamos dizer assim, estruturalmente por definição institucional, ela existe, ela é oficial. Mas isso seria desconhecer que há uma outra maneira de se trabalhar com essas posturas, não só com os conteúdos, com essa informação, mas com essa postura que é a do exemplo. Cada professor, não importa qual seja seu P.A. ou sua área de conhecimento, é portador de idéias, de concepções a respeito da vida, do ser humano, tem suas crenças, tem uma maneira de estudar, de trabalhar com a bibliografia, com texto científico, de pensar a criação de um texto dissertativo, por exemplo, para atender essa parte científica, como ler um livro... Cada professor tem isso. E ele acaba, na sua atividade, sem que haja exigência para isso, passando exatamente esse tipo de pensamento, de crenças, de modo de encarar o objeto de estudo. Então há esse lado oficial desses P.As. que são obrigatórios pra toda Universidade. Mas eu penso que o exemplo pessoal do professor, ele é continuado. E quando ele é um bom exemplo é muito marcante também. Às vezes marca mais do que o P.A. obrigatório. A questão ética, por exemplo, a gente aprende no cotidiano. Não precisa tanto ter um P.A. para isso. E isso acho muito importante: o exemplo pessoal. Ele é gritante, ele tem néon, ele é iluminado com néon. (direção, sujeito 1)

Para o sujeito 2 do grupo **direção**, a pergunta foi a seguinte:

Com que freqüência a Coordenação reúne os professores de Língua Inglesa para discussão dos Programas de Aprendizagem e quais os resultados práticos dessas reuniões?

Este questionamento também foi feito ao grupo **professores**. Isso foi necessário para se ter uma idéia dos procedimentos do grupo **professores** de Língua Inglesa em conjunto com o grupo **direção**. Por enquanto, a análise será feita somente em função da resposta do grupo **direção**. Quanto às respostas do grupo **professores**, elas serão analisadas posteriormente.

O que se destacou na resposta do sujeito 2 foi que as reuniões são realizadas sempre que necessário, sempre que haja um problema. Estas reuniões, às vezes, são com todo o grupo, ou então com o grupo de Língua Inglesa, ou Língua Portuguesa, etc. Nesses encontros procura-se resolver problemas do Curso ou dos Programas de Aprendizagem.

2.º - Depoimentos do grupo professores

Após a pesquisa junto ao grupo **professores**, procedeu-se à análise dos resultados alcançados, examinando-se as respostas de todos os sujeitos deste grupo.

O questionário aplicado junto ao grupo **professores** constava de cinco perguntas fechadas e três abertas nas seguintes categorias: forma de acesso ao Projeto Pedagógico; quais as concepções inseridas nos Programas de Aprendizagem; recursos didáticos utilizados para a aprendizagem; aptidões da Língua Inglesa; reuniões para elaboração dos Programas de Aprendizagem e seus resultados práticos; forma de organização das aulas de Língua Inglesa e, finalmente, pediu-se a opinião dos sujeitos quanto à construção da ação docente/estágio já desde o início do Curso.

Na análise, primeiro se apresenta a pergunta, em seguida a tabela contendo as respostas dos sujeitos pesquisados e, por fim, são apresentados textos retirados das próprias respostas. Esta última etapa, a retirada de textos das respostas, será feita apenas com as perguntas de número 6, 7 e 8 por serem as questões abertas.

Conhecimento sobre o Projeto Pedagógico

O primeiro item solicitava: **Assinale abaixo, quais os meios que levaram você a ter conhecimento do Projeto Pedagógico da PUCPR.**

TABELA 01. RESPOSTAS DO GRUPO PROFESSORES

Por meio da Direção de Área	5
Por meio da Direção Adjunta	3
Por meio dos Professores	2
Por meio de palestras	2
Por meio de livros	0
Por meio de revistas	0
Não chegou ao meu conhecimento	0

Fonte: os dados da pesquisa

As respostas atribuídas pelo grupo **professores**, na primeira questão, demonstram que a direção de área, na divulgação do Projeto Pedagógico, tem um papel fundamental junto aos professores. Observa-se que a direção e a direção adjunta, por meio de um trabalho cooperativo, são responsáveis pela maior parte da divulgação do Projeto, que estava sendo implantado.

Concepções do Projeto Pedagógico

O item 2 questionava: **Os Programas de Aprendizagem procuram atender às novas concepções de mundo, de sociedade e de cidadania inseridas no Projeto Pedagógico da PUCPR?**

TABELA 2. RESPOSTAS DO GRUPO PROFESSORES

Atendem totalmente	2
Atendem parcialmente	3
Não atendem	0

Fonte: os dados da pesquisa

Os Programas de Aprendizagem, analisados pelo presente estudo, foram elaborados em 2001. De acordo com as respostas do grupo **professores**, estes programas atendem parcialmente às novas concepções de mundo, de sociedade e de cidadania. Essas concepções estão inseridas nas DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO DA PUCPR (p.19) e, portanto, deveriam constar integralmente dos Programas de Aprendizagem. Por outro lado, e analisando os Programas de Aprendizagem, nota-se, no item que diz respeito à Metodologia, que um dos procedimentos do professor é o de expor contextualizadamente os temas propostos.

Por esse item percebe-se uma visão diferenciada com relação ao paradigma anterior. O professor, no contexto atual, deverá expor os temas trabalhados, ligando-os às concepções de mundo, de sociedade e de cidadania, para que o aluno tenha a visão do todo de forma integrada e coesa.

Recursos de Aprendizagem

Na pergunta 3 do questionário, indagava-se: **Quais os recursos utilizados para a aprendizagem dos conteúdos propostos nos Programas de Aprendizagem?**

TABELA 3. RESPOSTAS DO GRUPO PROFESSORES

Biblioteca	5
Gravador	5
Laboratório de Informática	5
Laboratório de Línguas	4
Recursos da <i>Internet</i>	5
Retroprojektor	5
Televisão	5
Vídeo	5

Fonte: os dados da pesquisa

As respostas do grupo **professores** foram praticamente unânimes quanto aos recursos citados. Eles se utilizam de diferentes recursos, ou seja, da biblioteca, gravador, laboratório de informática, laboratório de línguas, recursos da *Internet*, retroprojektor, televisão e vídeo. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos conteúdos propostos nos Programas de Aprendizagem.

Os dados apresentados vão ao encontro dos princípios que orientam o trabalho dos professores proposto nas DIRETRIZES e, além de auxiliarem o professor, permitem que o trabalho desenvolvido, tanto pelo professor como pelo aluno, tenha o sucesso e a qualidade esperados.

Aptidões nos Programas de Aprendizagem

O item 4 do questionário enfocava: **As aptidões em Língua Inglesa, descritas nos Programas de Aprendizagem, são:**

TABELA 4. RESPOSTAS DO GRUPO PROFESSORES

Totalmente atingidas	1
Parcialmente atingidas	4
Não são atingidas	0

Fonte: os dados da pesquisa

As aptidões descritas nos Programas de Aprendizagem para o terceiro período são as seguintes:

- a) comunicar-se oralmente em língua inglesa nos tempos presente, passado e futuro, em nível-intermediário;
- b) compreender textos em língua inglesa;
- c) redigir parágrafo logicamente estruturado em língua inglesa e;
- d) ler versões simplificadas em língua inglesa de textos clássicos ou contemporâneos.

As aptidões que devem ser desenvolvidas no quinto período são as seguintes:

- a) comunicar-se oralmente em língua inglesa no tempo presente perfeito usando "for" e "since";
- b) expressar condições;
- c) fazer perguntas com ou sem auxiliar;
- d) indicar ou perguntar direções e caminhos;
- e) usar gerúndio ou infinitivo após verbo principal;
- f) escrever textos usando os conectivos textuais;
- g) fazer descrições por escrito de lugares, pessoas e objetos e;

h) ler versões simplificadas em língua inglesa de textos clássicos ou contemporâneos.

As aptidões descritas dão plenas condições para que o aluno adquira progressivamente as habilidades de leitura, escrita, conversação e compreensão oral (*reading, writing, speaking and listening*). Porém as aptidões, de acordo com a resposta do grupo **professores** estão sendo atingidas parcialmente.

O ideal seria que as aptidões fossem atingidas totalmente, pois este é um dos itens que irá contribuir para a melhoria da aprendizagem no ensino da Língua Inglesa. Espera-se que isso seja alcançado com o passar do tempo e conseqüente aperfeiçoamento da aplicação do Projeto Pedagógico.

Elaboração dos Programas de Aprendizagem

A pergunta n.º 5 questionava: **Com que frequência são realizadas reuniões para a elaboração dos Programas de Aprendizagem com seus pares?**

TABELA 5. RESPOSTAS DO GRUPO PROFESSORES

Semanalmente	3
Quinzenalmente	0
Uma vez por mês	0
A cada dois meses	0
Semestralmente	2

Fonte: os dados da pesquisa

A resposta dada pelo grupo **professores** para esta questão foi de que as reuniões, para a elaboração dos Programas de Aprendizagem, são realizadas

semanal e semestralmente. Dos cinco sujeitos pesquisados, três afirmaram que as reuniões são semanais e dois que estas reuniões ocorrem semestralmente.

A explicação é a seguinte: alguns professores se reúnem semanalmente em função das mudanças que se fazem necessárias, à medida que eles vão avançando em seus programas. Outros se reúnem semestralmente, ou seja, somente nas ocasiões previstas pela organização do Curso de Letras.

A relevância desta questão é que as reuniões se realizam com frequência. Com isto, todos têm um ganho importante para o aprimoramento dos Programas de Aprendizagem. Em conseqüência, os alunos, sujeitos do Projeto Pedagógico, são os principais beneficiados pelo processo.

Resultados das reuniões pedagógicas

No item 6 do questionário, perguntava-se: **Quais os resultados práticos dessas reuniões?**

As respostas dadas pelo grupo **professores** enfatizam a necessidade extrema das reuniões, pois é a partir delas que ocorrem as mudanças e os melhoramentos. É por meio dessas reuniões que se consegue mudar a prática pedagógica, com o deslocamento do ensino para a aprendizagem.

Isto se confirma pela transcrição das respostas do grupo **professores**:

Propomos mudanças - mudamos os materiais didáticos, o programa como um todo. (professor, sujeito 1)

Nestas reuniões é criado o P.A. da disciplina. (professor, sujeito 2)

Troca de experiências, estratégias, material de trabalho. Reorganização do *schedule* (cronograma) de trabalho. Revisão de objetivos e ementas. Discussão sobre resultados obtidos, avaliação e objetivos a serem alcançados. Planejamento do semestre seguinte. Reformulação do planejamento do curso. (professor, sujeito 3)

As reuniões servem sobretudo para os professores discutirem sobre o andamento dos P.As. Se as turmas acompanham o ritmo, por exemplo. Também há troca de materiais que pode ser usado para complementar os programas. (professor, sujeito 4)

Os professores com P.As. afins encontram-se para discutir o andamento dos mesmos. Esses encontros têm sido extremamente frutíferos para nós professores visto que os resultados obtidos são muitos. (professor, sujeito 5)

Ao analisarmos estas respostas, observamos que as reuniões são um momento ímpar para o corpo docente e para a direção adjunta no sentido de discutir e propor mudanças nos Programas, tanto na parte pedagógica como na parte metodológica e até mudar atitudes do corpo docente e discente.

Há que se fazer uma observação importante quanto a esta pergunta, pois um dos sujeitos que respondeu ao questionário mencionou que os Programas de Aprendizagem elaborados pelo referido sujeito e seu par não contemplam o aluno como o centro da aprendizagem.

Isso se confirma na transcrição de sua resposta:

...só que para ser sincera, em nenhum dos dois P.As. que elaborei para cada semestre com o auxílio de outro professor colocamos o curso 'em volta' do aluno. O 3º. PA ainda está por ser escrito. (professor, sujeito 2)

Observa-se, neste momento, que nem todos os professores estão engajados no novo Projeto. Isto pode estar ocorrendo, ou porque o professor desconhece o conteúdo das DIRETRIZES, ou porque a metodologia utilizada por esse professor não oferece condições para que o aluno possa desenvolver todo o seu potencial. Segundo as DIRETRIZES, o aluno deveria fazer parte integral da aprendizagem, e o professor tornar-se o orientador, no sentido de fazer com que o aluno alcance a aprendizagem.

Organização da Aprendizagem

A pergunta 7 do questionário era a seguinte: **De que forma as aulas de Língua Inglesa são organizadas, para que se atinjam os objetivos dos Programas de Aprendizagem e a própria aprendizagem?**

Quem organiza as aulas é o próprio grupo de professores de cada Programa de Aprendizagem. Por exemplo: o Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa I é elaborado pelo corpo docente que ministra aulas nesse Programa e assim sucessivamente. As turmas são divididas, no primeiro e no segundo períodos, em três grupos. Do terceiro período em diante, elas se dividem em dois grupos. Isso serve para nivelar a aprendizagem dos alunos em Língua Inglesa, considerando-se que alguns estão em nível inicial e outros em nível mais avançado. Outro item relevante é o desenvolvimento das quatro habilidades de língua estrangeira, que são: leitura, escrita, conversação e compreensão oral (*reading, writing, speaking and listening*).

As respostas transcritas a seguir confirmam a preocupação em se organizar as aulas de tal forma que essas possam atingir os objetivos dos Programas de Aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem do aluno.

Na medida do possível, os grupos de Língua Inglesa são divididos por níveis de aprendizagem. Dessa forma, fica mais fácil trabalhar as aptidões de '*writing*', '*speaking*', '*reading*' e '*listening*' dos alunos de forma mais homogênea. No intuito de trabalhar com as habilidades lingüísticas de maneira bem equilibrada, além de cada P.A. seguir um livro texto, há também o uso de material extra sempre que haja necessidade. (professor, sujeito 5)

Elas tentam ser baseadas no nível dos alunos. Tenta-se dar ênfase às 4 habilidades no aprendizado de qualquer língua, ou seja, '*listening*', '*speaking*', '*reading*' e '*writing*'. (professor, sujeito 1)

As aulas de Língua Inglesa são democráticas e comunicativas, mas creio que ainda 'não muito' '*student centered*'. Tem espaço para melhorar. (professor, sujeito 2)

As aulas são organizadas pelo grupo de professores envolvidos nos P.As., observando os objetivos, o contrato de trabalho a ser desenvolvido, estratégias que facilitem a assimilação e aprimoramento dos conteúdos. (professor, sujeito 3)

As aulas visam não só trabalhar determinados conteúdos, mas também explorar a cultura de países anglo-falantes, discutir a importância da língua inglesa no mundo atual e fazer, sobretudo, com que os alunos gostem de estudar esta língua e cultura. (professor, sujeito 4)

Estágio Supervisionado

A pergunta n.º 8 questionava: **Como o Professor avalia o fato de o Estágio Supervisionado ter início já a partir do segundo período, visando a atuação do aluno como futuro professor de Língua Inglesa?**

Com relação a este questionamento, é importante observar que a denominação Estágio Supervisionado é para o sétimo e o oitavo períodos e que do segundo ao sexto períodos este P.A. é denominado Construção da Ação Docente.

A resposta do grupo **professores** será transcrita na íntegra, para que a análise possa ser melhor elaborada.

Como a maioria dos alunos chega à Universidade com um pequeno domínio da língua, penso que deve ser dada maior ênfase ao aprendizado desta do que às práticas pedagógicas. (professor, sujeito 4)

Acho cedo. Acho que eles deveriam cursar todas as disciplinas pedagógicas antes de iniciarem o estágio. 300 ou 400 horas são excesso de carga horária em detrimento de outras disciplinas ou P.As. da grade curricular. (professor, sujeito 1)

Não sabia que era esta a política que está sendo usada. Certamente deve haver razões para este procedimento, mas me parece um pouco prematuro este estágio logo no 1.º período. Creio que o aluno devia 'aprender mais' antes de 'praticar'. (professor, sujeito 2)

O Estágio Supervisionado desde o início do curso insere o aluno no mercado de trabalho 'de imediato'. Contudo, é importante que o aluno tenha tempo suficiente para absorver, criticar e construir o conhecimento necessário para a prática da língua inglesa. Apenas o estágio não forma o profissional, mas sim o estágio e horas suficientes para desenvolvimento de conteúdo voltado para a língua inglesa. (professor, sujeito 3)

Bem essa é uma questão muito importante, sem dúvida alguma. Notar que não é exatamente 'Estágio Supervisionado' mas sim 'Construção da Ação Docente' a partir do 2.º período. Só no 7.º e 8.º períodos é que vamos ter o estágio supervisionado propriamente dito. No momento, os P.As. de 'Construção da Ação Docente' são ministrados exclusivamente por professores da área de educação. Há um movimento por parte dos professores da área de Letras para que haja um trabalho em conjunto. (professor, sujeito 5)

Em primeiro lugar, é necessário observar que o corpo docente é unânime em afirmar que a ação docente, sendo realizada no início, é improdutiva, porque os alunos vêm para o Curso com uma base muito pequena em Língua Inglesa, o que pode levar a uma falsa prática deste P.A. Em segundo lugar, como os alunos

chegam com uma base muito fraca, não só no P.A. de Língua Inglesa como em outros P.As., torna-se necessário primeiro solidificar os conhecimentos teóricos dos P.As. para, então, partir para uma prática da ação docente. E em terceiro lugar, há uma preocupação no sentido de um trabalho conjunto dos professores da Área de Letras com os professores da Área de Educação, no Programa de Aprendizagem da Construção da Ação Docente. Este último é um ponto muito positivo, pois com isto levará o grupo de professores a uma orientação mais sólida dos conteúdos dos P.As. para a prática do conhecimento.

Há que se relevar, neste momento, a importância do trabalho conjunto em estágio da Área de Letras com a Área de Educação, pois os docentes que avaliam o desempenho dos estudantes precisam ter conhecimentos, tanto da parte específica do P.A. da Área de Letras, como do P.A. da Área de Educação.

A seguir, foram analisados os questionários aplicados junto ao grupo **alunos**.

3.º - Depoimentos do grupo alunos

O procedimento de análise dos resultados alcançados por meio da aplicação dos questionários do grupo **alunos** foi o mesmo usado com o grupo **professores**, ou seja, foram examinadas as respostas dos sujeitos do grupo.

O questionário aplicado junto ao grupo **alunos** continha sete perguntas fechadas e três perguntas abertas, nas seguintes categorias: forma de acesso ao Projeto Pedagógico; forma de participação no Projeto; grau de aprendizagem da Língua Inglesa; grau de organização das aulas de Língua Inglesa; grau de influência dos conteúdos na prática dos alunos; *feedback* dos professores com relação aos trabalhos e avaliações; adequação dos procedimentos de avaliação; análise da metodologia de ensino; opinião quanto à construção da ação docente/estágio já no início do Curso e, finalmente, foram solicitadas sugestões para um maior aproveitamento do Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Assim como na análise dos questionários do grupo **professores**, foi apresentada a pergunta, em seguida uma tabela contendo as respostas dos sujeitos

pesquisados e finalmente extraíram-se textos das próprias respostas. Esta última etapa, a retirada de textos das respostas, será feita apenas com as perguntas de número 8, 9 e 10, por serem as questões abertas.

Conhecimento do Projeto Pedagógico

No primeiro item do questionário, solicitava-se uma informação: **O Projeto Pedagógico da PUCPR chegou ao seu conhecimento:**

TABELA 1. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Por meio da Direção de Área	9
Por meio da Direção Adjunta	21
Por meio dos Professores	47
Por meio de palestras	0
Por meio de livros	0
Por meio de revistas	1
Não chegou ao meu conhecimento	17

Fonte: os dados da pesquisa

Ao analisarmos os dados obtidos pelas respostas do grupo **alunos**, observamos a importância do papel do professor na difusão do Projeto Pedagógico. Este fato foi relatado pelo sujeito 1 do grupo **direção** em seu depoimento quanto ao desempenho do professor. Neste momento, está sendo traduzido como esclarecimento:

...cada professor em sala de aula faz o seu papel. Dentro de seu P.A. ele vai informar o aluno. Essa é uma coisa que nós pedimos que eles façam também, para não ficar uma coisa só, uma postura só na direção. Porque parece que daí é uma decisão administrativa, e não é.

Quando o professor explica é porque ele também está fazendo parte deste projeto. (direção, sujeito 1)

Participação no processo

No item 2, desejava-se saber: **De que forma você participa deste novo processo de aprendizagem?**

TABELA 2. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Somente assistindo às aulas	35
Participando com trabalhos e questionamentos	38
Pesquisando individualmente	22
Pesquisando em grupo	29

Fonte: os dados da pesquisa

Ao serem examinadas as respostas do questionamento anterior, verificou-se que a maioria tem conhecimento do Projeto Pedagógico. Porém, quando questionados de que forma participam do novo processo de aprendizagem, muitos responderam que somente assistindo às aulas. Isto nos leva a considerar que as mudanças já chegaram, porque há aqueles que responderam assinalando sua participação com trabalhos e questionamentos e uma outra parte assinalando a pesquisa individual. Entretanto, há ainda muito trabalho a ser desenvolvido, pois o número de alunos que se dispõe a apenas assistir às aulas ainda é elevado.

Nova metodologia

Na pergunta 3 do questionário, indagava-se: **Com a nova metodologia implantada, na qual o centro é o aluno, como você avalia seu crescimento na aprendizagem da Língua Inglesa?**

TABELA 3. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Não aprendo	8
Aprendo pouco	45
Aprendo bem	17
Aprendo muito	0

Fonte: os dados da pesquisa

As respostas do grupo **alunos**, quanto ao crescimento alcançado com a nova metodologia, foram de que a maioria aprende pouco. Esta constatação vem ao encontro das respostas do questionamento anterior. Se os alunos continuam vindo para as aulas somente com o propósito de assisti-las, com certeza, a aprendizagem será sempre mínima. Nesse caso, sem dúvida alguma, não adiantarão as mudanças no formato das aulas, outros projetos surgirem ou ainda a mudança de atitude somente por parte do professor. Para que a aprendizagem aconteça, o envolvimento deveria ser por parte de todos, alunos, professores e Instituição.

Novamente, como reforço, nos reportamos à resposta do sujeito 1 do grupo **direção**, quando afirma:

...o professor quer mudar a prática, mas o aluno é resistente. Ele diz: "Por que não tem mais aula expositiva? Por que o professor está 'matando' aula... Ele tem que estar dando aula e não cobrando aula"... (direção, sujeito 1)

Opiniões sobre o Programa de Aprendizagem

A pergunta n.º 4 levantava a questão: **Como você considera as aulas de Língua Inglesa:**

TABELA 4. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Não organizadas	6
Pouco organizadas	29
Organizadas	32
Muito organizadas	3

Fonte: os dados da pesquisa

As aulas de Língua Inglesa, consideradas pelo grupo **alunos**, ficaram entre "pouco organizadas" e "organizadas". Deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, o que o aluno compreende por uma "aula organizada" e, para tanto, ele deve ter conhecimentos de didática e de metodologia de ensino. Em segundo lugar, estes P.As. são trabalhados no Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR, no quinto e no sexto períodos, respectivamente, e os alunos que responderam aos questionários pertencem ao terceiro e quinto períodos.

Por outro lado, a organização de uma aula está diretamente ligada à aprendizagem. Uma "aula organizada" é aquela que possui um conteúdo com início, desenvolvimento e conclusão e que o aluno saiba de que ponto irá partir e aonde deverá chegar. Deveriam, também, ser utilizados, nesta aula, recursos didáticos com o objetivo de se desenvolverem aptidões. Todos estes requisitos fazem parte de uma "aula organizada" e que só tem a acrescentar na aprendizagem do aluno.

Os conteúdos dos Programas de Aprendizagem

No item 5 do questionário, buscava-se saber sobre as mudanças sentidas pelos alunos: **Os conteúdos abordados nas aulas de Língua Inglesa:**

TABELA 5. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Não modificam minha prática	20
Modificam pouco	47
Modificam intensamente	03

Fonte: os dados da pesquisa

As respostas apresentadas pelo grupo **alunos** quanto à modificação de sua prática em função dos conteúdos abordados, foram a de que estes conteúdos modificam pouco.

Ao serem analisados os Programas de Aprendizagem do terceiro e do quinto períodos de Língua Inglesa, estes abordam aptidões que procuram desenvolver as quatro habilidades necessárias na aprendizagem da Língua Inglesa, que são: leitura, escrita, conversação e compreensão oral (*reading, writing, speaking and listening*). O que se observa é que o aluno não está conseguindo estabelecer ligações da aprendizagem dessas aptidões com a prática, ou seja, não está assimilando a teoria a serviço de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Feedback das atividades

Na pergunta n.º 6, buscava-se levantar: **Com que intensidade o professor oferece *feedback* dos trabalhos elaborados e das avaliações aplicadas durante o processo de aprendizagem?**

TABELA 6. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Nunca	14
Às vezes	35
Somente no final de cada período	1
Sempre	20

Fonte: os dados da pesquisa

As DIRETRIZES, ao se reportarem a respeito das medidas de avaliação, sejam pelos trabalhos individuais, em grupo ou pelas avaliações escritas, afirmam: "após qualquer medida ou classificação (da aprendizagem), é fundamental oferecer ao aluno a informação do que ele precisa corrigir ou completar e as condições apropriadas para ele conseguir fazê-lo" (p.68). Ou seja, se é necessário o aluno obter informação sobre o andamento de sua aprendizagem, ele terá que receber essas medidas de avaliação, para que possa proceder à correção.

Metade do grupo **alunos**, ao responder esta questão, afirma que, às vezes, o professor oferece *feedback* dos trabalhos elaborados e das avaliações aplicadas durante o processo de aprendizagem.

Com os dados recolhidos, percebemos que o retorno, para os alunos, feito por meio de testes, provas, exercícios, tarefas, ou trabalhos, precisa de uma constante avaliação e reelaboração de procedimentos. Como foi explicado pelo sujeito 2 do grupo **direção**, o processo de avaliação da aprendizagem vem passando por inúmeras e grandes transformações. Por conseqüência, o professor também necessita de um tempo para mudar seus hábitos, práticas e costumes. E o aluno, por sua vez, ao receber as avaliações de sua aprendizagem deve retomar, corrigir, completar ou, ainda, procurar aperfeiçoar o que aprendeu, concluindo assim o ciclo da aprendizagem.

Processo avaliativo

A pergunta n.º 7 se referia à adequação dos procedimentos de avaliação: **Os procedimentos de avaliação, em Língua Inglesa, são:**

TABELA 7. RESPOSTAS DO GRUPO ALUNOS

Inadequados	6
Pouco adequados	24
Adequados	40

Fonte: os dados da pesquisa

No questionamento anterior, a maioria dos alunos afirmou que o resultado de sua aprendizagem é, às vezes, comentado pelo professor. Já nesta questão, em que se analisam os procedimentos de avaliação em Língua Inglesa, o grupo **alunos**, em sua maioria, afirma que os procedimentos são adequados. Ou seja, a forma como os alunos estão participando do processo de avaliação são considerados por eles como adequados. O que precisa ser melhor definido pelos professores é o retorno para os alunos dos procedimentos avaliativos.

Metodologia de ensino

No item 8 do questionário, após a pergunta, solicitava-se uma justificativa: **Você, como estudante, prefere uma metodologia de ensino, em que o professor centralize o ensino, ou uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem? Justifique sua resposta.**

O grupo **alunos** foi unânime em afirmar que prefere uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem, ou seja, que ele busque, com a devida orientação do professor, o conhecimento por meio de seu próprio esforço.

As transcrições das respostas de alguns sujeitos pesquisados do grupo **alunos** comprovam a preferência destes quanto à participação no processo de aprendizagem.

Há estudantes que querem desenvolver, ao longo do Curso, determinadas habilidades para que o trabalho como profissional seja mais eficaz e produtivo:

É preciso que o aluno participe, pois no futuro será ele o professor. Integrar o aluno no processo da aprendizagem é prepará-lo. O aluno deve participar, dar a sua contribuição no aprendizado coletivo, não é o professor que deve trazer tudo pronto. O aluno precisa amadurecer, preparar o seu próprio terreno e isso é possível apenas pelo seu próprio esforço. (aluno, sujeito 3)

Com certeza, em que o aluno participe do processo de aprendizagem. Acredito que aquele estudante, realmente dedicado, terá um conhecimento mais intenso, além de desenvolver a responsabilidade e a disciplina nos estudos. (aluno, sujeito 65)

...principalmente em se tratando de língua inglesa, em que a fluência se dará com mais naturalidade na exposição do aluno a situações em que ele terá de perder o medo e falar. (aluno, sujeito 68)

O envolvimento do aluno junto ao processo de aprendizagem, juntamente com o professor, é importante para que a prática pedagógica aconteça.

Prefiro uma metodologia em que o aluno participa do processo de aprendizagem porque fazemos parte de uma comunidade, de um grupo social, onde todos possuem os mesmos interesses pela língua inglesa. Todos os alunos devem interagir com o professor e vice-versa. (aluno, sujeito 4)

Eu prefiro uma metodologia onde o aluno participe do processo de aprendizagem, pois assim pode-se estar compartilhando conhecimentos e experiências com a relação aluno/professor, ou até mesmo com o grupo. O aluno participando pode estar apresentando suas dificuldades e dúvidas, tornando assim o aprendizado melhor. (aluno, sujeito 8)

Esse processo acho que deve ser gradual no sentido de que há aulas em que é preciso que o professor ministre e os alunos participem com os questionamentos, e há aulas em que podem haver a participação dos alunos com apresentações, mas no final de cada apresentação o professor precisa fazer a sua menção para tirar dúvidas ou esclarecer melhor o que não foi dito de maneira correta. (aluno, sujeito 29)

A participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem leva a mudanças de atitudes, tanto na vida pessoal, como na vida profissional.

É interessante que o aluno participe cada vez mais, e é aí que este aprende., principalmente em língua inglesa. (aluno, sujeito 6)

Porque temos a oportunidade de expor nossos "conhecimentos", somos parte integrante desse processo e sentimos a responsabilidade de levá-lo adiante. (aluno, sujeito 30)

Em que o aluno participe do processo de aprendizagem. É importante que o aluno dê sugestões, participe, e esteja sempre por dentro do processo de aprendizagem. (aluno, sujeito 36)

Eu prefiro uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem, porque como aluno preciso praticar o que estou aprendendo e só participando do processo, acredito que aprenderei melhor. (aluno, sujeito 39)

Uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem, pois só assim ocorrerá uma integração maior do aluno com a matéria visando à aplicação deste conteúdo futuramente. (aluno, sujeito 55)

...assim o aluno tem a oportunidade de por em prática os conteúdos aprendidos. (aluno, sujeito 62)

Os alunos comentam que gostariam que o professor os ajudasse a se tornarem construtores de seus conhecimentos. Os alunos gostariam de participar do processo de aprendizagem.

Prefiro uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem, o professor centralizando somente o ensino, ele pode muito bem considerar "ensinado" tal matéria, mas o aluno pode não ter realmente aprendido a matéria. (aluno, sujeito 7)

Em que o aluno participe do processo de aprendizagem, para que o aluno tenha condição de, por si mesmo, aprender. Quando a matéria é exposta pelo professor de uma maneira fechada, o aprendizado termina na própria exposição, enquanto que se o aluno correr atrás de um assunto proposto, o aluno terá melhor embasamento para discutir, argumentar, etc. (aluno, sujeito 13)

Eu prefiro uma metodologia onde o aluno participe do processo pois, se o aluno somente receber o produto pronto, ele não poderá interagir no processo de construção do seu conhecimento, e acaba não percebendo que faz parte desse processo, o que muitas vezes acaba desestimulando o aluno à pesquisa e a busca por novos conhecimentos e fica acomodado a um conhecimento aplicado pelo professor. (aluno, sujeito 20)

Ao fazer parte do processo de aprendizagem, o aluno poderá tornar-se um indivíduo mais crítico e responsável.

Quando o aluno interage no processo, o aprendizado é incorporado no processo de ensino aluno/professor e nos torna mais críticos e pesquisadores. (aluno, sujeito 15)

Em que o aluno participe do processo de aprendizagem, porque o aluno precisa esclarecer dúvidas, questionando e, se o mesmo não pode participar, como irá sanar suas dúvidas e aprender? (aluno, sujeito 18)

Uma em que o aluno participe do processo de aprendizagem, pois tal metodologia torna o aluno mais crítico. (aluno, sujeito 48)

Participando do processo de aprendizagem o aluno consegue desenvolver melhor sua análise crítica sobre o conteúdo abordado, o que favorece em uma formação mais crítica e engajada a projetos que visam o melhoramento, tanto pessoal quanto coletivo. (aluno, sujeito 49)

Entretanto, os alunos solicitam a participação do professor como orientador para que eles possam aperfeiçoar continuamente seu aprendizado.

As transcrições das respostas, demonstram claramente esta solicitação:

Claro que o aluno deve participar, mas é papel do professor coordenar suas atividades, incentivar à pesquisa, servindo materiais e meios convenientes para o progresso do ensino. (aluno, sujeito16)

Em que o aluno participe do processo com o acompanhamento do professor. Creio que o aluno deve ir atrás do conteúdo, porém com o apoio do professor. (aluno, sujeito17)

O aluno participando do processo, sendo orientado pelo professor que deve prestar assistência nas dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como deve conhecer a turma para sentir o nível de dificuldade e aprendizagem apresentado. (aluno, sujeito 59)

Acredito que o aluno deve construir o próprio conhecimento, mas para tal, deve contar com a ajuda do professor. O professor deve estar muito bem preparado para desenvolver bem o aluno. (aluno, sujeito 63)

Estágio Supervisionado

Com relação aos estágios, no item 9, primeiro informava-se e depois perguntava-se : **O Estágio Supervisionado tem início já no segundo período. Como você avalia este procedimento, para a futura atuação como professor de Língua Inglesa?**

É importante esclarecer que os Programas de Aprendizagem do segundo ao quinto períodos são conduzidos por professores da área de Educação e não pelos professores da área de Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Língua Portuguesa só acontece no sétimo e oitavo períodos. Para os períodos anteriores, a denominação é Programa de

Aprendizagem da Construção da Ação Docente. Além disso, este P.A. começa a ser desenvolvido a partir do segundo período. Mesmo assim, as respostas do grupo **alunos** foram bastante pertinentes no que diz respeito à prática pedagógica.

Ao serem analisadas as respostas dos alunos, faz-se necessário separar as respostas em dois grupos. Aquelas em que o discente indica pontos positivos e aquela em que as respostas apontam dificuldades que precisam ser melhoradas ou sanadas por meio de um empenho conjunto entre professor e aluno.

Os alunos reivindicaram uma maior participação dos professores que acompanham os discentes no P.A. de Construção Docente:

Na teoria, o objetivo a ser alcançado é bom, mas não sinto a real presença da supervisão sobre os estágios. Acho que seria melhor que os professores que fazem a supervisão, acompanhassem os estagiários e de certa forma se exigiria mais do aluno. Não concordo também que o estagiário apenas assista às aulas dos professores. Aprende-se muito mais, participando com os professores. (aluno, sujeito 1)

Acho que a organização deste supervisionamento deixa a desejar. Os professores poderiam se interessar mais com os trabalhos que os alunos fazem nas escolas onde estagiam. (aluno, sujeito 4)

...não tive um bom aproveitamento pois não teve a participação e nenhuma supervisão do professor. (aluno, sujeito 8)

Este procedimento tem aproveitamento se for realmente supervisionado, amparado por um bom professor, do contrário, não tem muito efeito. (aluno, sujeito 23)

Sinceramente, não sei se serei professor de Língua Inglesa. Até agora não tivemos estágio, apenas observação em escolas. Fomos mal orientados, mal supervisionados. (aluno, sujeito 25)

...os professores fornecem pouca assistência, levando ao aluno descobrir o que deve ser feito corretamente. (aluno, sujeito 59)

...supervisão não existia, pois é um professor para 50 alunos. (aluno, sujeito 61)

Verificou-se, também, por meio da contribuição dos alunos, a necessidade de aumento da carga horária das aulas de Língua Inglesa para um melhor aproveitamento dos P.As.:

Possibilita o contato com a escola/realidade, mas ainda precisamos pelo menos de mais uma aula de inglês na grade curricular. (aluno, sujeito 21)

Outros sujeitos participantes da pesquisa demonstraram dificuldades nas escolas em que fazem o estágio:

Os estágios são muitas vezes difíceis de conseguir por ser um número muito grande de alunos ou seja, são feitos por alunos de todos os períodos ao mesmo tempo, e o acompanhamento dos professores fica muito relapso. É preciso ter preparo melhor para enfrentarmos as salas de aula. (aluno, sujeito 29)

...não temos resultado um muito positivo, pois nas escolas que visitamos, não somos recepcionados como deveríamos, tanto por parte de Direção, professores e alunos, que pensam que estamos lá para fiscalizar seu trabalho. (aluno, sujeito 39)

Inútil. É tempo perdido fora de aula, onde mesmo que supervisionados, estamos no máximo revendo o verbo "to be" e a forma tradicional que os professores usam para dar aula. (aluno, sujeito 47)

O estágio apresenta má organização, ocorrendo vezes em que grupos não conseguem escola disponível para a prática e acaba sendo encaixado em uma escola onde já tem um grupo fazendo a pesquisa. (aluno, sujeito 59)

Outros, ainda, demonstram preocupação em trocar experiências com o professor. Referem-se à necessidade de, primeiro, adquirir o conhecimento do idioma, para, depois, partir para a prática:

...os estágios que não são supervisionados, não passam de uma série de perguntas que temos que fazer em instituições de ensino. Não há troca de experiência, nem tampouco consigo contribuir com meus conhecimentos. Falta organização e orientação adequadas. (aluno, sujeito 11)

Creio que para atuar na área de língua inglesa, precisa-se primeiro conhecer esse idioma em todos os seus aspectos e com a base oferecida creio não ser suficiente. (aluno, sujeito 15)

Acho interessante desde que a faculdade ajude, ou melhor, oriente os alunos para que estes adquiram o mínimo de conhecimentos para atuarem em um estágio. (aluno, sujeito 37)

Percebeu-se, também, que na leitura das contribuições do grupo **alunos** são sugeridas outras formas de estágio, que não sejam somente em sala de aula:

...eu estou no 5.º período e não vi nada que me acrescentasse como futura professora. O Estágio é "sem pé nem cabeça", completamente deformado. E esses estágios são voltados somente para a sala de aula. Dizem que o curso é para revisor, crítico literário, etc. Mas não há estágio para isso, quero dizer, irmos para um jornal, revista...

(aluno, sujeito 64)

Só tenho uma crítica com relação a isso. Este estágio supervisionado deveria ser mais direcionado, ou seja, a cada período procurar desenvolver um campo na realidade escolar. Muitos que não têm oportunidade de lecionar, enquanto estão na faculdade, não conseguem uma visão muito clara sobre situações correntes numa escola.

(aluno, sujeito 65)

Foi observado, ainda, que há muitas contribuições positivas por parte dos P.As. da Construção da Ação Docente.

Algumas transcrições relevantes confirmam este item:

É o primeiro passo para que o aluno veja o que lhe espera no futuro e serve também para ver se é isso mesmo que ele quer para a vida. (aluno, sujeito 6)

Este procedimento é de grande valia pois permite o aluno primeiramente experimentar o ambiente de trabalho e tirar suas dúvidas com os professores. Além de tomar conhecimento das dificuldades, e principalmente, da posição do professor na sociedade e dentro da escola. (aluno, sujeito 7)

Acho ótimo, desde o início os estudantes de Letras, se estiverem fazendo estágio, podem reconhecer a realidade do ensinar, e se decidirem com firmeza o que farão ao final de 4 anos. (aluno, sujeito 10)

De grande valia, pois o estágio nos permite crescer e adquirir conhecimento não só na teoria como também na prática. (aluno, sujeito 19)

É excelente, visto que muitos dos alunos não têm experiência em sala de aula e não sabem o que os esperam. É muito válido esse primeiro contato com uma sala de aula. (aluno, sujeito 30)

Ótimo. É através da prática que realmente se aprende. No dia-a-dia é que surgem os problemas e é por aí que encontramos as soluções. (aluno, sujeito 31)

Isso é ótimo para os alunos que desde o início já podem ir avaliando o seu futuro, se é realmente isso que deseja, ou vai partir para outro campo de trabalho. Além disso desde início vamos adquirindo experiência e nos conscientizando da real situação da educação no país. (aluno, sujeito 33)

A observação é importante para sabermos se é a sala de aula que queremos trabalhar. (aluno, sujeito 41)

Ótimo. É imprescindível entrarmos em contato com os alunos, e quanto mais cedo o fizermos melhor será para nossa formação. (aluno, sujeito 49)

...consiste em contato com as rotinas escolares e com os alunos. (aluno, sujeito 53)

...o contato com os alunos nos faz ganhar mais segurança no decorrer do curso. (aluno, sujeito 62)

Compensador. O simples contato - mesmo que apenas como observador - com a turma já proporciona o início da quebra de diversas barreiras no processo da comunicação. (aluno, sujeito 68)

Sugestões para o novo processo

Finalmente, a pergunta 10 do questionário buscava levantar sugestões dos alunos: **Quais as sugestões que você daria para que as aulas de Língua Inglesa proporcionem um aproveitamento ainda maior?**

O grupo **alunos** fez sugestões para que haja um melhor aproveitamento do P.A. de Língua Inglesa. A mais relevante foi a divisão das turmas por níveis de conhecimento do idioma.

Seguem-se algumas contribuições relevantes do grupo quanto a esta questão:

A divisão clara dos níveis de conhecimentos dos alunos. Com isto, melhora e muito, a metodologia dos professores. (aluno, sujeito 1)

A divisão de alunos respectivamente ao seu nível de aprendizagem deveria ser realizada. (aluno, sujeito 7)

Que mantivessem a partir do terceiro período o sistema de três turmas pois assim facilitaria o trabalho do professor com atividades adequadas a cada nível. Pois como está sendo feito fica difícil tanto para o professor nivelar a sua aula como para o aluno evoluir em seus conhecimentos. (aluno, sujeito 20)

Não colocar vários níveis de alunos em um único grupo, isso prejudica quem já fala um pouco. (aluno, sujeito 23)

Precisamos ser avaliados primeiro quanto ao grau ou nível de inglês em cada aluno, pois há na sala diferenças - uns sabem bem, outros pouco e outros nem sabem ou praticam o inglês. (aluno, sujeito 29)

É necessária a divisão da sala de acordo com os conhecimentos. Para que os que não sabem nada possam aprender, os que são intermediários aperfeiçoem e os avançados pratiquem e obtenham mais conhecimento. (aluno, sujeito 41)

As turmas deveriam ser divididas em grupos dependendo no nível do aluno. (aluno, sujeito 59)

As turmas deveriam ser separadas por nível de domínio da língua e não por chamada. (aluno, sujeito 63)

Outra sugestão do grupo **alunos** é que haja mais prática da habilidade de conversação. Este item é fundamental para que o aluno possa aprender um segundo idioma com maior propriedade.

Para confirmar esta sugestão, seguem alguns depoimentos:

Maior quantidade de atividades do tipo "speaking", que obrigassem de uma maneira ou de outra o aluno a falar. (aluno, sujeito 2)

Sair um pouco do que chamamos de "zona de conforto", o que significa dos exercícios e oferecer um estímulo maior que transponha o nível do que já foi aprendido, inclusive no "speaking", ato de falar, trazendo desafios, proporcionando uma evolução de nível de aprendizagem. (aluno, sujeito 11)

Maior comunicação dos alunos em inglês em sala. (aluno, sujeito 26)

Deveria-se dar ênfase ao falar, não simplesmente ao ensino da gramática. Para tanto, poderia-se realizar dinâmicas nas quais esse aspecto fosse trabalhado, já que seremos futuros professores de língua inglesa. (aluno, sujeito 27)

O enfoque principal das aulas é a gramática e a conversação pouco se pratica - elemento importantíssimo para um professor de Língua Inglesa. (aluno, sujeito 35)

Praticar a conversação, e não tanto a gramática. (aluno, sujeito 36)

Sinto que falta ser trabalhado conosco a conversação, que é muito importante, pois precisamos sair daqui falando o mínimo. (aluno, sujeito 39)

Aumentar o número de situações em que o aluno fale para a turma toda. (aluno, sujeito 68)

O grupo **alunos** solicita, também, que as aulas deveriam ser mais práticas do que teóricas:

No meu ponto de vista as aulas deveriam envolver mais prática e menos teoria. Pela prática o aluno aprende os requisitos básicos como diretrizes de aprendizagem. (aluno, sujeito 3)

Menos textos e mais dinâmicas com participação coletiva. (aluno, sujeito 33)

Sem dúvida a participação em aula implica em melhor aprendizado, então deve-se proporcionar o envolvimento dos alunos. Os professores estão sempre correndo com a matéria, de forma que o envolvimento do aluno em atividades em sala é muito reduzido. (aluno, sujeito 53)

Que a participação e envolvimento do aluno fossem sempre usados, isto é, uma aula interativa até os últimos limites. Não teoria apenas, mas sim uma vivência com a língua. (aluno, sujeito 61)

É sugerido, ainda, pelo grupo **alunos**, que as aulas sejam diferenciadas e que os materiais sejam diversificados:

As aulas devem ser dinâmicas, motivadoras e com ênfase não só na gramática, mas principalmente na conversação. Deve ser usado o Laboratório de Línguas. Deve ter mais aulas práticas. (aluno, sujeito 43)

Aulas práticas com encontros em diversos ambientes. (aluno, sujeito 44)

Materiais de apoio. Ex. filme. Discussão sobre os temas abordados. Laboratório de Línguas (sei que aqui temos, mas nunca foi usado por nós). (aluno, sujeito 45)

As mini-aulas deveriam ser um dos quesitos para a avaliação nas aulas de língua inglesa; o uso de material diversificado (com um livro texto sim, mas com mais atividades - sugestões para atividades - exercícios - mais dinâmicas). (aluno, sujeito 68)

Há, finalmente, por parte do grupo **alunos**, a reivindicação de que haja um aumento no número de aulas de Língua Inglesa:

As aulas de Língua Inglesa têm deficiência quanto a quantidade. (aluno, sujeito 35)

Mais aulas semanais. (aluno, sujeito 40)

Aumentar a carga horária. (aluno, sujeito 42)

Deve-se ter mais aulas. (aluno, sujeito 43)

Maior número de aulas. (aluno, sujeito 44)

Aumentar a carga horária, aumentando o número de aulas semanais. (aluno, sujeito 46)

Após a análise das entrevistas com o grupo **direção**, e dos questionários com o grupo **professores** e com o grupo **alunos**, respectivamente, foram levantados os pontos norteadores para alicerçar e aperfeiçoar a proposta pedagógica do Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa. Esses pontos são apresentados a seguir, nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve por objetivo analisar as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e os Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa, com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática docente no ensino da Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês da PUCPR.

Para a apresentação de pontos norteadores para alicerçar a prática pedagógica do Curso, retomaremos algumas questões importantes que foram levantadas pelos sujeitos da pesquisa com relação ao Curso e ao Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Ao analisar a proposta educacional da PUCPR, percebe-se uma preocupação em mudar a educação que está presente nos dias de hoje na Universidade. A essência do Projeto Pedagógico está em mudar o foco educacional, ou seja, o que até então estava centrado no ensino passa a deslocar-se para a aprendizagem. O professor detentor do saber e depositário de informações precisa transformar-se.

No novo enfoque, o professor deverá passar a ser um "mediador, facilitador da aprendizagem" (DIRETRIZES, 2000, p. 30). O aluno, por sua vez, torna-se alguém que busca o conhecimento, não só para chegar ao objetivo final, que é a profissão, mas, também, para transformar sua visão de mundo e suas atitudes. Entretanto, para que as mudanças ocorram gradual e constantemente, é necessário o envolvimento de todos os que estão inseridos no processo educacional: professores, alunos, direção e administração.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná vem difundindo esta perspectiva educacional desde o ano 2000. O Projeto Pedagógico constitui-se pelo tripé da práxis: a ação, a reflexão crítica sobre a ação e a volta à ação.

A presente pesquisa teve como proposta a reflexão sobre a ação, sobre o que está acontecendo após a implantação do Projeto Pedagógico e, mais especificamente, no que diz respeito ao Curso de Letras Português/Inglês, na parte correspondente à Língua Inglesa.

Este estudo levou-nos a perceber que, com relação ao corpo diretivo do Curso, as expectativas são grandes, principalmente com relação ao egresso. A primeira turma de Letras Português/Inglês, dentro da nova proposta, concluirá o Curso no final de 2003. A direção preocupa-se, constantemente, em divulgar o Projeto junto aos professores por meio de reuniões, oficinas e palestras. Procura atender os professores e proporcionar momentos de reflexão, análise e reelaboração de seus Programas de Aprendizagem. A visão da direção quanto ao engajamento do professor no Projeto Pedagógico é a de um processo gradual.

Ficou claro, com a presente pesquisa, que a mudança de regime letivo de anual para semestral proporciona uma maior ligação da direção e do corpo docente com os alunos. É um ponto positivo, porque quando há problemas com os Programas de Aprendizagem, por exemplo, estes são sanados com maior rapidez. O aluno também pode se adequar melhor aos estudos, pois a flexibilidade é maior com relação à duração dos P.As.

Em Língua Inglesa, a dificuldade surge quando a turma é mais fraca e o professor precisa diminuir o ritmo da aprendizagem. Isto ocasiona duas situações: a de que o professor do período seguinte terá que trabalhar com os conteúdos que

faltaram, ou ainda, o professor precisará suprimir estes conteúdos ocasionando prejuízo à aprendizagem dos alunos.

A mudança no formato das aulas também foi discutida com a direção que afirmou que essas não atendem ainda aos princípios do Projeto Pedagógico. O que tem contribuído muito para a mudança são os contratos didáticos, que levam professores e alunos a alcançarem os objetivos e as aptidões propostas pelos P.As.

As DIRETRIZES propõem a participação dos alunos em créditos não seriados, que são créditos desvinculados dos P.As. A participação dos alunos nesses créditos ainda não é possível, pois os cursos da PUCPR possuem uma grade horária fechada. Esses créditos, entretanto, são importantes para os alunos na medida em que eles configuram "graus de liberdade" e, também, porque: "ficará mais fácil para os alunos comporem a realização de seus cursos de forma compatível com suas possibilidades e necessidades a cada semestre" (DIRETRIZES, 2000, p. 75).

O grupo de professores que participou do presente trabalho informou que as concepções de mundo, de sociedade e de cidadania, inseridas nas Diretrizes do Projeto Pedagógico, estão sendo atendidas parcialmente nos P.As. Este é um item muito importante para que a aprendizagem seja, em todos os aspectos, desenvolvida. Se o aluno tiver acesso às novas concepções, ele terá condições de perceber a importância de seu papel enquanto cidadão e integrante ativo do processo educacional.

Os recursos utilizados pela escola eram basicamente o quadro e o giz. Porém, aumentaram e se diversificaram, nos últimos anos, os recursos paradidáticos que podem ser usados na aprendizagem. Os professores, de acordo com a pesquisa, utilizam os recursos possíveis e acessíveis para desenvolver a aprendizagem. Porém, os alunos, em grande parte, solicitam aulas diferenciadas com recursos diversificados. Um grande número de alunos afirma que as aulas de Língua Inglesa ficam presas ao conteúdo do livro didático. Preferem que sejam diminuídas as aulas que utilizam o livro e que sejam introduzidos recursos, como vídeo, laboratório, trabalho com textos, etc.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento das aptidões descritas nos P.As. junto aos alunos, os professores responderam que as aptidões são atingidas

parcialmente. Esse dado nos remete aos anseios dos alunos pela divisão das turmas em níveis de conhecimento do idioma e uma prática maior da habilidade de conversação. Isso será possível, se houver o ensino de língua inglesa em grupos menores. No Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa, isso já acontece em parte: as turmas são divididas em três grupos, para atender o nível básico, intermediário e avançado, no primeiro e segundo períodos. A reivindicação dos alunos é que a divisão continue até o final do Curso.

As reuniões realizadas pelo grupo de professores são bastante produtivas, pois os leva a refletir e a reformular, sempre que necessário, os P.As. É importante observar que os Programas de Aprendizagem analisados para a presente pesquisa são de 2001. Até o momento da realização deste trabalho, os P.As. de 2002 não haviam sido elaborados.

A visão prática dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa está em desenvolver, de acordo com os dados da pesquisa, as quatro habilidades necessárias na aprendizagem de um idioma estrangeiro (*reading, writing, listening and speaking*). Há ainda a preocupação de se trabalhar com a questão cultural dos países em que se fala o idioma estudado. Não é uma tarefa fácil, principalmente quando ainda há um número elevado de alunos em sala e com diferentes níveis de conhecimento desse idioma.

Quanto ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado do sétimo ao oitavo períodos e a Construção da Ação Docente do segundo ao quinto períodos, há alguns pontos que necessitam de uma reflexão maior. Em primeiro lugar, os professores acreditam que, para uma prática mais eficaz, é necessário que o aluno tenha embasamento teórico. Em segundo lugar, os alunos solicitam acompanhamento dos professores aos locais de estágio, assim como maior e melhor orientação por parte dos professores. Em terceiro lugar, o P.A. da Construção da Ação Docente é conduzido por professores da área de Educação do segundo ao quinto períodos. No sexto período apenas pelos professores da área de Letras. No sétimo e oitavo períodos as duas áreas trabalham em conjunto. Para que o programa de aprendizagem alcance os objetivos propostos nas DIRETRIZES, e que conseqüentemente estão inseridos nos P.As., ele precisa ser estabelecido em parceria com o grupo de professores da Área de Letras desde o início. As

especificidades dos Programas de Estágio são de conhecimento do professor de cada P.A. Para que haja a parceria, é necessário que os professores se encontrem e elaborem um Programa que atenda às aptidões dos P.As. e também às solicitações dos alunos.

As discussões e solicitações levantadas pela presente pesquisa são uma amostragem da busca pela melhoria do ensino. Pelas entrevistas e questionários respondidos, percebe-se que toda a comunidade educativa está passando por momentos de reflexão e de ação em um processo cada vez mais avançado de produção do conhecimento. Essa conscientização levará às mudanças de atitudes pessoais e profissionais dos integrantes desta comunidade e, conseqüentemente, irá refletir na sociedade.

Os participantes desta transformação educacional, sejam eles, professores, alunos ou direção, demonstraram-se cientes de que toda a prática que vinha se estabelecendo precisava ser mudada. Esta mudança, todos sabem, não será repentina, mas precisa acontecer. A pesquisa demonstrou, em vários momentos, que existem ainda muitas falhas e dificuldades com relação à implantação do Projeto. Por outro lado, ela demonstrou a preocupação de todos em compreender e aplicar o novo encaminhamento educacional.

PONTOS NORTEADORES PARA ALICERÇAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para a construção de uma proposta que vise ao contínuo aperfeiçoamento do ensino de Língua Inglesa no curso de Letras da PUCPR, apresentam-se os seguintes pontos norteadores:

1.º Proporcionar maior atendimento para os alunos com dificuldades de aprendizagem no Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Conforme apresentado na pesquisa, os alunos são divididos em três grupos no primeiro e no segundo períodos, nos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa. Esta medida serve para diminuir a defasagem existente nos níveis de conhecimento do idioma dos alunos. O que acontece é que a partir do terceiro período, os alunos são divididos em dois grupos e há muita dificuldade, tanto para aqueles que possuem conhecimento básico, como para aqueles que já possuem um conhecimento mais avançado.

A sugestão que se apresenta aqui é que as turmas continuem divididas em três grupos até o final do Curso, ou a de que se realize o trabalho de **monitoria**. Os alunos com conhecimento mais adiantado podem ajudar aqueles que estão no nível básico e que encontram dificuldades na aprendizagem do idioma.

O trabalho de **monitoria** consiste em auxiliar o estudante com dificuldades na aprendizagem. Ele poderá utilizar os mesmos métodos que o professor utiliza para ensinar, ou outros métodos que o monitor já possua e que, em discussão com o professor, possa aplicar.

A sugestão é que o trabalho de **monitoria** possa ser acrescentado como horas de estágio para o estudante. A cada semestre pode-se, por exemplo, creditar para o aluno, dez horas de estágio, que serão diminuídas do Estágio Supervisionado no sexto e sétimo períodos.

Esta sugestão vai ao encontro dos princípios das DIRETRIZES. Segundo elas, o aluno torna-se produtor de seu próprio conhecimento, quando coloca em prática aquilo que a teoria lhe proporcionou.

2.º Valorizar recursos de aprendizagem.

Em muitos dos instrumentos de pesquisa dos **alunos**, foi observada a reivindicação dos sujeitos, para que sejam utilizados outros recursos na aprendizagem. O livro didático é o norte, tanto para o professor como para o aluno. Porém, a aprendizagem se faz ainda melhor, quando utilizados outros meios.

A era da instrumentalização trouxe consigo uma série de recursos que, de forma adequada, podem ser utilizados em sala e até fora dela. O uso do computador, por exemplo, como laboratório de aprendizagem, é uma combinação importante para que o aluno adquira conhecimento do idioma que está aprendendo.

Os alunos podem, com o auxílio dos laboratórios de informática, trabalhar com as quatro habilidades, ou seja, ouvir, ler, escrever e falar, em tempo real. E, além disso, o professor poderá corrigir as falhas que, eventualmente, aparecerem em qualquer uma das habilidades, a qualquer momento. Os estudantes podem, também, reunir-se em salas de bate-papo (*chats*), para aperfeiçoarem a habilidade de escrita formal e informal, contanto com o monitoramento do professor.

3.º Parceria entre os docentes da Área de Letras e da Área de Educação quanto ao Estágio Supervisionado.

Tanto o grupo **professores** quanto o grupo **alunos** reivindicaram uma maior aproximação dos professores da Área de Letras com os professores da Área de Educação. Esta aproximação tem como meta o aperfeiçoamento do trabalho que já vem sendo desenvolvido por ambas as Áreas.

A reivindicação é pertinente, pois, conforme foi comentado, ao Estágio Supervisionado compete tanto a teoria dos Programas de Aprendizagem das áreas específicas, como a prática inserida no próprio Programa de Estágio.

A sugestão é para que os professores das áreas que envolvem o Estágio Supervisionado reúnam-se para elaboração de um programa que possa contemplar a teoria dos Programas de Aprendizagem específicos em sintonia com a prática do Estágio. A união das Áreas de Letras e de Educação desde o início dos Programas de Aprendizagem da Construção da Ação Docente, auxiliará a todos no desenvolvimento das aptidões e das habilidades necessárias para o futuro educador.

4.º Metodologias diferenciadas que levem à produção do conhecimento.

Reverter o processo tradicional de formação do professor implica propiciar ao futuro docente a produção do conhecimento por meio da inovação e da criatividade. Para tanto, as metodologias utilizadas em sala de aula deveriam ser aquelas que contribuíssem para a formação do professor como profissional reflexivo e crítico. Segundo BEHRENS (1999, p. 60), "para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência (...) deve-se construir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa".

O formando precisaria ter em mente que a graduação é apenas o início de sua profissionalização. Ele deveria ser "alimentado" continuamente para que o processo de construção do saber não esmoreça. Pensar o trabalho docente é algo novo.

BEHRENS exemplifica como esse trabalho pode ser elaborado a partir da contribuição dos próprios professores:

A dinâmica que se impõe é agrupar os professores numa situação de investigação de suas próprias práticas, nas quais possam buscar caminhos de valorização destas práticas experienciadas e que, ao registrá-las, possam discuti-las com os outros docentes. Com esta perspectiva, os professores passariam a investigar a sua ação docente, agregando o pensar e o fazer (1996, p.119).

A Universidade poderia promover, então, a partir dos cursos de graduação, a continuidade da produção de conhecimento do profissional professor: a formação inicial com o recém-formado, e a formação continuada com aqueles profissionais que possuam já uma certa experiência como docentes. Esta formação se daria por meio da criação de espaços de reflexão. Nesses espaços, o profissional professor poderia expor suas dúvidas e acertos encontrados na sala de aula.

Outro momento de aprimoramento profissional seria a formação de grupos de pesquisa, que poderiam ter início durante a própria graduação, com questões criadas durante o período de estágio. O resultado dessas pesquisas, mesmo que a

longo prazo, poderiam auxiliar a transformar a prática pedagógica da sala de aula dos próprios Cursos.

Os pontos aqui indicados levam em consideração a urgência em buscar alternativas para o bom desempenho do papel do professor. Esse papel envolve a responsabilidade, a criatividade, a inovação e a transformação na sociedade do conhecimento.

Concluindo:

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, procurou-se responder à questão de como o Projeto Pedagógico da PUCPR (1999) pode contribuir para a melhoria da prática docente no ensino de Língua Inglesa, no Curso de Letras Português/Inglês. Para isso, foram delimitados objetivos que incluíram a análise das Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa, no Curso de Letras Português/Inglês, bem como a descrição da prática pedagógica do corpo docente e do corpo discente na utilização dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa. Verificou-se, também, se esses Programas de Aprendizagem levaram em consideração as Diretrizes do Projeto Pedagógico da PUCPR e a prática pedagógica inovadora. Apresentaram-se, finalmente, pontos norteadores para alicerçar uma proposta pedagógica e a melhoria dos Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa.

Esses pontos resultaram do estudo apresentado e têm por finalidade contribuir para a melhoria da prática docente. Para que os itens considerados relevantes nesta pesquisa possam ser aplicados, é necessário que eles sejam apresentados e discutidos entre a direção, os professores e os alunos do Curso.

Espera-se que este trabalho possa abrir espaços para outros, pois é provável que existam lacunas a serem preenchidas e que não foram identificadas ao longo deste estudo. Por outro lado, se este trabalho puder contribuir para melhorias no âmbito educacional, ele terá atingido a sua finalidade, os nossos objetivos e os objetivos da Educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.P.; BEHRENS, M.Á. **A construção do Projeto Pedagógico e a transformação da Prática Docente**. Curitiba, 2000. 148f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- ALVES-MAZZOTTI, A. L. e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método das Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BEHRENS, M. A. *Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: BEHRENS, M. A.; MAZETTO, M.; MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- _____. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. Revista **Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat. V.2, n.3, p.79-97, jan./jun. 2001.
- BERBEL, N. (Org.) **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL, 1999.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, D. M.S. & CREMA, R. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9394/96. Estabelece normas para a Educação Nacional. Publicada no **Diário Oficial** de 23 de dezembro de 1996.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CASTANHO, S. E.M. *A universidade entre o sim, o não e o talvez*. In: VEIGA, I. P. (Org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- CARDOSO, C.M. **A canção da inteireza**. Uma visão holística da Educação. São Paulo: Summus, 1995.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez: 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO: O Projeto Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2000.

FERGUSON, M. **A conspiração aquariana**. 7^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. *Um projeto em construção*. FORGRAD. <http://www.prg.ufpb.br/forgrad/forpngv6.html>. 1999.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GATE. GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. **Educação 2000**: uma perspectiva holística. Trad. Rita de Cássia Santos Vanin. MIMÉO. 1991.

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: 1999.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAZSLO, E. **Conexão cósmica**. Vozes, Rio de Janeiro, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democracia da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MAZETTO, M.F. (Org.) **A docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS, PUCPR, 2001.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993.

SOUZA, M.F.A., FILIPAK, S.T. Construindo o Projeto Pedagógico no Ensino Superior: a visão dos sujeitos. Revista **Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat. V.2, n.4, p.95-103, jul./dez. 2001.

TOFLER, A. **A terceira onda**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TRIVIÑHOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para Apresentação de Trabalhos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000, 2v.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: uma introdução. *In*: OLIVEIRA, M. R. S.N. (org.) **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.

WEIL, P. O novo Paradigma Holístico. Ondas à procura do mar. *In*: BRANDÃO, D.; CREMA, R. **O novo paradigma holístico**. Ciência, filosofia, artes e mística. São Paulo: Summus, 1991.

ZAINKO, M. A. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba: All-Graf Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DE ÁREA

Nome:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de atuação como Professora:

Tempo de atuação na Direção:

01. Quais as diferenças fundamentais entre o que antes era denominada disciplina e que, no Projeto Pedagógico, é programa de aprendizagem?

02. O que se espera do egresso dentro desta nova realidade educacional, na qual o aluno sai da situação de depositário de informações e se torna co-autor na construção de seu próprio conhecimento?

03. Como os planos de cada Programa de Aprendizagem estão sendo continuamente aperfeiçoados?

04. O que mudou na forma de avaliar a aprendizagem?

05. Como o professor assumiu o novo Projeto Pedagógico?

06. De que maneira o professor está sendo continuamente capacitado para a nova atuação prevista pelo Projeto Pedagógico?

07. Como dirigente do Curso de Letras, como a professora avalia a alteração do regime letivo de anual para semestral?

08. As aulas ganharam um formato diferente a partir do novo Projeto Pedagógico? Como ficaram?

09. Os Programas de Aprendizagem estão sendo elaborados de tal forma que os alunos tenham flexibilidade de participarem dos créditos não seriados ou complementares?

10. O Curso de Letras Português/Inglês estabelece em seu projeto pedagógico além da formação específica, a formação científica, filosófica e religiosa? Como isto é elaborado e repassado para os Programas de Aprendizagem?

APÊNDICE 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO ADJUNTA

Nome:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de atuação como Professora:

Tempo de atuação na Direção:

01. Quais as diferenças fundamentais do que antes era denominada disciplina e que, no Projeto Pedagógico, é programa de aprendizagem?
02. O que se espera do egresso dentro desta nova realidade educacional, na qual o aluno sai da situação de depositário de informações e se torna co-autor na construção de seu próprio conhecimento?
03. Como os planos do Programa de Aprendizagem de Língua Inglesa estão sendo continuamente aperfeiçoados?
04. O que mudou na forma de avaliar a aprendizagem no Programa de Língua Inglesa?
05. Como o professor de Língua Inglesa assumiu o novo Projeto Pedagógico?
06. De que maneira o professor de Língua Inglesa está sendo continuamente capacitado para a nova atuação prevista pelo Projeto Pedagógico?
07. Como coordenadora do Curso de Letras, como a professora avalia a alteração do regime letivo de anual para semestral?
08. Como as aulas passaram a ser ministradas pelos professores de Língua Inglesa a partir do novo Projeto Pedagógico?
09. Os Programas de Aprendizagem estão sendo elaborados de tal forma que os acadêmicos tenham flexibilidade de participarem dos créditos não seriados ou complementares?
10. Com que frequência a Coordenação reúne os professores de Língua Inglesa para discussão dos Programas de Aprendizagem e quais os resultados práticos dessas reuniões?

APÊNDICE 3**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Prezado(a) Professor(a):

Desde o primeiro semestre de 2000, a PUCPR vem colocando em prática uma nova proposta de ensino. A implantação do novo Projeto Pedagógico e dos Programas de Aprendizagem de cada Curso tem por objetivo a mudança do Paradigma Tradicional para o Paradigma do Conhecimento. No primeiro o professor é o centro das informações. No segundo o aluno se torna, na medida em que é orientado, co-autor na construção do conhecimento.

O questionário que estou apresentando tem o propósito de verificar os objetivos já atingidos pelo Projeto Pedagógico, aqueles que precisam ser melhorados ou modificados e aqueles que ainda não foram atingidos.

Como mestranda em Educação, solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário. Os dados aqui coletados farão parte da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo sobre o tema "A nova proposta educacional da PUCPR: uma reflexão sobre a prática docente e seus programas de aprendizagem no Curso de Letras Português/Inglês."

Agradecida,

Ester Framarin de S. Silva

Abril/2002

QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES

01. Assinale abaixo, quais os meios que levaram você a ter conhecimento do Projeto Pedagógico da PUCPR?

Por meio da Direção de Área	
Por meio da Direção Adjunta	
Por meio dos Professores	
Por meio de palestras	
Por meio de livros	
Por meio de revistas	
Não chegou ao meu conhecimento	

02. Os Programas de Aprendizagem procuram atender às novas concepções de mundo, de sociedade e de cidadania inseridas no Projeto Pedagógico da PUCPR?

Atendem totalmente	
Atendem parcialmente	
Não atendem	

03. Quais os recursos utilizados para a aprendizagem dos conteúdos propostos nos Programas de Aprendizagem?

Biblioteca	
Gravador	
Laboratório de Informática	
Laboratório de Línguas	
Recursos da <i>Internet</i>	
Retroprojektor	
Televisão	
Vídeo	

04. As aptidões em Língua Inglesa, descritas nos Programas de Aprendizagem, são:

Totalmente atingidas	
Parcialmente atingidas	
Não são atingidas	

05. Com que freqüência são realizadas reuniões para a elaboração dos Programas de Aprendizagem com seus pares?

Semanalmente	
Quinzenalmente	
Uma vez por mês	
A cada dois meses	
Semestralmente	

06. Quais os resultados práticos dessas reuniões?

07. De que forma as aulas de Língua Inglesa são organizadas, para que se atinjam os objetivos dos Programas de Aprendizagem e a própria aprendizagem?

08. Como o Professor avalia o fato de o Estágio Supervisionado ter início já a partir do segundo período, visando à atuação do aluno como futuro professor de Língua Inglesa?

APÊNDICE 4**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Prezado(a) acadêmico(a):

Esta Universidade, que, segundo o documento Missão da PUCPR, busca "desenvolver e a difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade", desde o ano de 2000 vem colocando em prática o novo Projeto Pedagógico. Essa proposta tem por objetivo uma mudança: o que antes se centrava no ensinar, com ênfase no professor; hoje se concentra no aprender, com ênfase no aluno.

O questionário que apresento, em anexo, tem como propósito verificar os objetivos já atingidos pelo Projeto Pedagógico, aqueles que precisam ser melhorados e aqueles que ainda não foram atingidos.

Como mestranda em Educação, solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário. Os dados aqui coletados farão parte da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo sobre o tema "A nova proposta educacional da PUCPR: uma reflexão sobre a prática docente e seus programas de aprendizagem no Curso de Letras Português/Inglês."

Agradecida,

Ester Framarin de S. Silva

Abril/2002

QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

01. O Projeto Pedagógico da PUCPR chegou ao seu conhecimento:

Por meio da Direção de Área	
Por meio da Direção Adjunta	
Por meio dos Professores	
Por meio de palestras	
Por meio de livros	
Por meio de revistas	
Não chegou ao meu conhecimento	

02. De que forma você participa deste novo processo de aprendizagem?

Somente assistindo às aulas	
Participando com trabalhos e questionamentos	
Pesquisando individualmente	
Pesquisando em grupo	

03. Com a nova metodologia implantada, na qual o centro é o aluno, como você avalia seu crescimento na aprendizagem da Língua Inglesa?

Não aprendo	
Aprendo pouco	
Aprendo bem	
Aprendo muito	

04. Como você considera as aulas de Língua Inglesa?

Não organizadas	
Pouco organizadas	
Organizadas	
Muito organizadas	

05. Os conteúdos abordados nas aulas de Língua Inglesa:

Não modificam minha prática	
Modificam pouco	
Modificam intensamente	

06. Com que intensidade o professor oferece *feedback* dos trabalhos elaborados e das avaliações aplicadas durante o processo de aprendizagem?

Nunca	
Às vezes	

Somente no final de cada período	
Sempre	

07. Os procedimentos de avaliação, em Língua Inglesa, são:

Inadequados	
Pouco adequados	
Adequados	

08. Você, como estudante, prefere uma metodologia de ensino, em que o professor centralize o ensino, ou uma metodologia em que o aluno participe do processo de aprendizagem? Justifique sua resposta.

09. O Estágio Supervisionado tem início já no segundo período. Como você avalia este procedimento, para a futura atuação como professor de Língua Inglesa?

10. Quais as sugestões que você daria para que as aulas de Língua Inglesa proporcionassem um aproveitamento ainda maior?

ANEXOS

**Anexo 1 - Diretrizes para o ensino de graduação: o
Projeto Pedagógico da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná**

Anexo 2 - Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês

Anexo 3 - Programas de Aprendizagem de Língua Inglesa