

Telma de Souza Garcia

ABORDAGEM BIOGRÁFICA

Um caminho para refletir em serviço a formação inicial
do professor de inglês na UEMS de Cassilândia



ARARAQUARA – S.P.
2009

TELMA DE SOUZA GARCIA

ABORDAGEM BIOGRÁFICA

Um caminho para refletir em serviço a formação inicial
do professor de inglês na UEMS de Cassilândia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA – S.P.
2009

Garcia, Telma de Souza

Abordagem biográfica: um caminho para refletir em serviço a formação inicial do professor de inglês na UEMS de Cassilândia / Telma de Souza Garcia – 2009

185 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Educação. 2. Língua inglesa -- Formação de professores.
3. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 4. Cassilândia - MS.
I. Título.

Ficha catalográfica e normalização acadêmica (ABNT) elaboradas pela bibliotecária Ana Paula Meneses Alves – CRB08 7570.

TELMA DE SOUZA GARCIA

ABORDAGEM BIOGRÁFICA

Um caminho para refletir em serviço a formação inicial do professor de inglês na UEMS de Cassilândia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
UNESP – FCL - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Livre Docente Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – IBILCE – São José do Rio Preto

Membro Titular: Profa. Dra. Livre Docente Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida
UNESP – FC – Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
UEMS – Paranaíba

Membro Titular: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
UNESP – FCL - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe que aos seus oitenta e sete anos acompanhou assídua toda minha trajetória escolar incentivando-me sempre com sua própria história de vida, pois ainda que com mal de Alzheimer, enquanto eu redigia esta pesquisa ela desenhava, pintava, recortava e fazia cópias de tarefas que eu lhe atribuía, invertendo os papéis que outrora nós ocupávamos, ensinando-me mais uma vez que a vida é um eterno aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela preciosa oportunidade!

Eterno agradecimento ao meu respeitado orientador Ricardo Ribeiro que acreditou em minha história de vida em formação no sentido de que ela pudesse perpetuar outras histórias e a partir das nossas histórias e a de nossos alunos pudéssemos construir um ensino e aprendizagem constante.

Agradeço aos meus ex-alunos do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pelo total incentivo e apoio, especialmente ao ex-reitor Luiz Antônio Álvares Gonçalves (faleceu em 19 de maio de 2008), Jorgina Espindola Ortega de Lima, Regina Farias de Souza, Marlene Vicentina Moreno Pires, Alessandra Muller da Silva Freitas, pelas informações precisas.

A todos os meus amigos que de diversas maneiras me incentivaram.

Aos meus queridos irmãos Nelson e Argemiro que faleceram no decorrer dessa minha trajetória, mas que compartilharam comigo em vida através de seus exemplos a garra e a luta pela vitória.

O corpo é uma grande razão, uma pluralidade dotada de um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão, meu irmão, a que chamas “espírito”, um pequeno instrumento e um pequeno joguete de tua grande razão. Instrumentos e joguetes são o sentido e o espírito; por detrás deles está, porém, o si mesmo [Selbst]. Por detrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, encontra-se um soberano poderoso, um sábio desconhecido – ele se chama si mesmo. Em teu corpo habita ele, ele é o teu corpo.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (2001, p.39).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a crença de que a formação do professor se faz no decorrer da sua trajetória de vida, no entanto, convém lembrar a importância de cada nível escolar, neste caso, a graduação. A partir de uma proposta de Modelo de Formação Inicial de Ensino Reflexivo na disciplina Prática de Ensino da língua inglesa que permitiu mudanças no currículo do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia no período da graduação, no papel de professora da disciplina, busco através da Abordagem Biográfica averiguar como esta proposta se manifesta atualmente nestes alunos graduados em língua inglesa que estão em serviço, para que o resultado da proposta do Modelo de Formação Inicial de Ensino Reflexivo seja melhor compreendida, a fim de estabelecer um vínculo mais próximo entre teoria e prática no pré-serviço e em serviço.

Palavras chave: Professor Reflexivo. Modelo de Formação Inicial. Prática de Ensino. Abordagem Biográfica. Professor em pré-serviço. Professor em serviço.

ABSTRACT

This research presents the belief that a teachers development occurs over the course of his or her life. It is necessary to remember the importance of the curriculum at each school level, in this case, the graduate level. I intend to relate the experience of a Inicial Model of Reflective that occurred in the Letters Course in Teaching English Pratical Subject at Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) which is located in Cassilândia city. Results of this study of the reflective model teaching in the English Practical subject included changes in the graduate Letters Course curriculum. As the professor of this subject, I undertook this research to discover with the help of Biography Approach these result of these changes as they are seen today in those former students in the English language who are now in service. The result will assist comprehension of the initial research, and establish a closer relationship between the curriculum as seen by the students while in graduate studies and the teaching environment which they will encounter after the graduates enter service.

Keywords: Reflexive Professor. Inicial Development Model. Teaching practice. Biography Approach. Teacher in pré-service. Teacher in service.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.11
1 Contexto da Pesquisa.....	p.20
1.1 Apresentação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	p.20
1.1.1 <i>Trajatória da UEMS de 1979 até a atualidade.....</i>	<i>p.23</i>
1.2 Apresentação da Cidade, do Curso de Letras e do Perfil dos Alunos na UEMS de Cassilândia.....	p.33
1.2.1 <i>Cidade de Cassilândia.....</i>	<i>p.33</i>
1.2.2 <i>Curso de Letras.....</i>	<i>p.36</i>
1.2.2.1 <i>Perfil dos alunos.....</i>	<i>p.41</i>
2 Professor Reflexivo e o Modelo de formação Inicial do professor de inglês na UEMS de Cassilândia (1999 a 2004).....	p.43
2.1 Professor Reflexivo.....	p.46
2.2 Modelo de Formação Inicial	p.53
2.3 Interpretação do Modelo de Formação Inicial.....	p.56
2.3.1 <i>Questionário inicial.....</i>	<i>p.57</i>
2.3.2 <i>Entrevista inicial.....</i>	<i>p.59</i>
2.3.3 <i>Seminários.....</i>	<i>p.62.</i>
2.3.4 <i>Entrevista gravada e transcrita.....</i>	<i>p.66</i>
2.3.5 <i>Aulas de observação.....</i>	<i>p.67</i>
2.3.6 <i>Aulas de regência, mini-curso e aula gravada e transcrita.....</i>	<i>p.68</i>
2.3.7 <i>Registros dos alunos.....</i>	<i>p.72</i>
2.3.8 <i>Entrevista final.....</i>	<i>p.73</i>
2.4 Contribuições do Modelo de Formação Inicial.....	p.75
3 Abordagem Biográfica: História de Vida em Formação.....	p.79
4 Procedimento e Análise da Pesquisa.....	p.88
4.1 Roteiro Temático: História de Vida em Formação.....	p.89
4.2 Análise das Categorias do Roteiro Temático: História de Vida em Formação dos Alunos.....	p.90
4.3 Entrevista Oral Filmada.....	p.102
4.4 Voz dos Professores em Serviço nas Aulas Gravadas Transcritas e Analisadas.....	p.104
4.4.1 <i>A Perfeccionista.....</i>	<i>p.105</i>
4.4.2 <i>O Prático.....</i>	<i>p.107</i>
4.4.3 <i>O Multifuncional.....</i>	<i>p.112</i>
4.4.4 <i>A Metodológica.....</i>	<i>p.114</i>
4.4.5 <i>A Centrada.....</i>	<i>p.117</i>
4.4.6 <i>A Dinâmica.....</i>	<i>p.118</i>
4.4.7 <i>A Maternal.....</i>	<i>p.119</i>
4.4.8 <i>A Desbravadora.....</i>	<i>p.121</i>
4.4.9 <i>A Observadora.....</i>	<i>p.123</i>
4.4.10 <i>A Dividida.....</i>	<i>p.124</i>
4.4.11 <i>A Dedicada.....</i>	<i>p.126</i>
4.4.12 <i>O Pesquisador.....</i>	<i>p.127</i>

4.5 Conclusão da Análise dos Dados dos Alunos e Auto-análise da Professora Pesquisadora.....	p.129
4.5.1 <i>Sobre os alunos.....</i>	<i>p.129</i>
4.5.2 <i>Sobre a professora pesquisadora: “A Arrojada”.....</i>	<i>p.131</i>
4.5.2.1 <i>História de vida pessoal.....</i>	<i>p.131</i>
4.5.2.2 <i>História de vida profissional.....</i>	<i>p.133</i>
CONCLUSÃO DA PESQUISA.....	p.137
REFERÊNCIAS.....	p.143
APÊNDICES.....	p.151
APÊNDICE A – Questionário inicial.....	p.152
APÊNDICE B – Entrevista inicial (gravada e transcrita).....	p.153
APÊNDICE C – Estágio de observação.....	p.154
APÊNDICE D – Roteiro para registro de observação de aulas.....	p.155
APÊNDICE E – Relatório das atividades observadas.....	p.156
APÊNDICE F – Entrevista final.....	p.158
APÊNDICE G – Roteiro temático auto-biográfico.....	p.160
ANEXOS.....	p.163
ANEXO A – Distribuição dos Cursos nas unidades universitárias da UEMS.....	p.164
ANEXO B - Histórico/Diagnóstico da universidade durante sua implantação.....	p.165
ANEXO C – Seriação das disciplinas no Projeto Pedagógico Antigo e Atual.....	p.167
ANEXO D - Objetivos do Curso de Letras do Projeto Pedagógico Antigo e Atual.....	p.173
ANEXO E - Perfil do Profissional que se pretende formar na UEMS - Projeto Pedagógico Antigo e Atual.....	p.176
ANEXO F - Ementa da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira - Projeto Pedagógico Antigo e Atual.....	p.179
ANEXO G - Plano de Ensino da disciplina Prática de Ensino da língua e literatura inglesa.....	p.182

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que cada instituição de ensino possui uma realidade peculiar que exige posicionamentos de seus participantes, a formação de professores é um projeto político para transformações sociais. Todo projeto educativo, neste caso, é visto como uma intervenção de caráter político. Daí a necessidade de se ver os desafios como decorrentes das múltiplas forças que sustentam práticas em contextos específicos.

Que formação falta ao professor para que ele tenha mais voz, posicione-se seja questionador no seu contexto de trabalho?

Os professores numa escola, tendem a integrar os seus valores em sua atividade profissional, nomeadamente no que toca aos seus pressupostos políticos e ideológicos gerais, sobre a educação e a escola. Ou seja, se possuem uma formação crítica e incorporam esta formação, tendo espaço para a comunicação, podem se manifestar de forma atuante na escola, a partir de motivações em sua formação, se são educados a simplesmente a seguirem modelos de ensino e obedecer os superiores tendem a cumprir regras e transmitir o mesmo para seus alunos.

Os professores, de acordo com Girox (1997), devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

O autor, ao interrogar a função social do professor enquanto intelectual, aponta que as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Em um período de globalização onde se faz necessário o conhecimento da língua estrangeira, por exemplo, para o mercado de trabalho, temos na atual LDB, uma grande relevância ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Após um longo período de desvalorização desta nas leis 4024/1961 e 5692/1971 (tecnicismo)¹ quando esta foi excluída do núcleo comum e passa a fazer parte do rol das

¹ Vide Brasil (1961, 1971).

disciplinas diversificadas não obrigatórias, para ter um status relevante na educação brasileira na nova LDB 9394/2006, artigo 36, inciso III :

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2006, p.14)

Esta entre outras demandas no ensino na Educação brasileira, só vem confirmar que as escolas não são locais neutros e que os professores não devem assumir a postura de serem neutros.

Os professores como intelectuais que deveriam ser, devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. É essencial para essa categoria tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, ou seja, permitir que o professor além de dominar o conteúdo de ensino, posicione-se de forma crítica no seu contexto de trabalho e não simplesmente obedeça às regras passivamente.

Diante desse conceito de formação de professor, nesta pesquisa pretendo apresentar uma experiência de trabalho com a disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa no curso de Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul (UEMS) unidade universitária de Cassilândia. Como professora da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa nessa universidade, desenvolvi uma proposta sistematizada de ensino reflexivo através da metodologia pesquisa-ação com a perspectiva de incentivar meus alunos ainda no período da graduação a refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

A proposta além de incentivar os alunos a refletirem sobre suas práticas pedagógicas também propôs que os alunos justificassem seus erros e acertos a partir de teorias estudadas em sala de aula, como métodos, abordagem de ensino e aprendizagem e leituras sobre pesquisas realizadas nesta área de estudo.

Em setembro de 1999, iniciei como professora efetiva na UEMS, na cidade de Cassilândia, nas disciplinas Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa I e Língua Inglesa IV, ambas no 4º ano do curso de Letras.

Como professora da disciplina Prática de Ensino² da Língua Inglesa desenvolvi desde meu ingresso na universidade até 2004, uma proposta de ensino reflexivo baseada na metodologia pesquisa-ação, que no ano letivo 2000/2001, motivou-me a partir de um ensino e aprendizagem sistematizados, registrar os dados coletados dos alunos, permitindo-me desenvolver um projeto de pesquisa na universidade intitulado: “Análise da Prática de Ensino da Língua Inglesa no 4º ano de Letras - UEMS de Cassilândia, no ano letivo 2001/2002” , que permitiu-me analisar o Modelo de Professor Reflexivo que eu, como professora, tenho desenvolvido na universidade.

O resultado deste projeto mostrou-me muitas respostas satisfatórias dos alunos, sobre a aplicação da proposta de ensino reflexivo na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa na graduação, que colaborou diante dos dados coletados para mudanças no atual projeto pedagógico do Curso de Letras, que entrou em vigor em 2005.

Além do aumento da carga horária na disciplina, ao invés de 5 aulas, temos hoje uma carga horária de 6 aulas, distribuídas em dois anos, segundo solicitação dos alunos, que reclamavam a concentração de todas as aulas somente no 4º ano, atualmente são 3 aulas no 3º ano e 3 aulas no 4º ano. Essa disciplina também teve sua nomenclatura alterada, antes tinha o nome de Prática de Ensino e Literatura Espanhola/Inglesa, hoje é nomeada de Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II (3º e 4º ano).

No entanto, esta pesquisa permitiu-me analisar a proposta de ensino reflexivo apenas durante o período da graduação, ou seja, dos alunos em pré- serviço³, instigando-me a investigar se a proposta de ensino reflexivo na graduação motiva os

² Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa é a nomenclatura designada na UEMS para o termo não padronizado da disciplina e área de pesquisa Prática de Ensino nas universidades que não instituíram uma norma padrão da nomenclatura, tanto é que no novo projeto pedagógico da universidade que entrou em vigor em 2005, somente para o 1º ano do Curso de Letras o nome designado para esta disciplina é Estágio Supervisionado da língua Inglesa. Ao citar Prática de Ensino no decorrer da pesquisa esta se restringe somente a disciplina da língua inglesa e literatura inglesa.

³ Pré-serviço, durante a graduação.

ex-alunos, hoje professores em serviço⁴ a terem uma prática de ensino reflexivo no seu cotidiano de atuação escolar.

Portanto, os sujeitos dessa pesquisa são alunos egressos da universidade que estão atuando como professores da língua inglesa. Para dar continuidade ao meu processo de investigação a metodologia que veio ao encontro das minhas indagações foi a abordagem biográfica: história de vida em formação que permitiu identificar como conceitos de formação desenvolvidos ao longo da graduação, agregados à história de vida pessoal de cada aluno, influenciaram a sua atual prática pedagógica.

A maneira como a proposta de ensino e a prática pedagógica se apresentam para os alunos não garantem que todos tenham práticas futuras semelhantes, além disso, não há uma regra única para o professor de Prática de Ensino.

A crença teórica de professores são como pensamentos filtrados por sua história de vida, meio social, por julgamentos e decisões institucionais. Essa afirmação significa que meramente os conhecimentos acadêmicos ministrados não bastam para garantir o aprendizado do conteúdo e a prática reflexiva da teoria.

Nessa linha de raciocínio, Giroux (1997) critica o modelo da racionalidade técnica e defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual. Quando ressaltamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos, e não cumpridores de regras estabelecidas muitas vezes por quem não vai para a sala de aula. Ao encarar os professores como intelectuais transformadores, o autor confere à docência uma dimensão política. É baseada na proposições de Girox que pretendo responder a seguinte questão : a graduação sistematizada com práticas reflexivas permite práticas reflexivas dos futuros professores ?

Uma formação consciente e participativa do professor de inglês, em uma escola é essencial, porém exige dele competências não simplesmente lingüísticas, mas competência sócio-crítica e histórica, além do seu próprio auto-conhecimento.

Não basta meramente a exposição do professor ao contexto escolar para que este assuma um papel crítico, reflexivo e emancipatório, o desenvolvimento dessas capacidades são eventuais resultados dos estímulos que o aluno obteve em sua

⁴ Em serviço, após a graduação

formação na graduação. Também não basta para o futuro professor ser despertado somente para o conhecimento da língua inglesa, mas precisa ter um conceito crítico sobre sua função social sobre a sua história de vida e no contexto onde atua. Além disso, uma proposta de ensino para uma mesma turma de alunos, não garante a mesma forma de assimilação teórica e prática.

Gil (2005) lembra que, ao ampliar a linha de pesquisa Formação dos Professores de línguas, preocupação da década de 90 na área de Lingüística Aplicada (destinada à aplicação e uso da língua), deve estar articulada a uma outra área da ciência: a Educação. Seria pertinente aqui questionar, se vale a pena discussões que se desdobram sobre a questão: “a que área pertence a formação de professores de línguas?”. A formação de professores de línguas é uma evolução da área científica Lingüística Aplicada e esta precisou romper fronteiras com outras áreas científicas, a Educação, por exemplo, para melhor se explicar. Também na área de Educação é preciso que rompamos fronteiras entre a teoria que rege o conhecimento sobre a didática e a aplicação desta em áreas específicas. O conhecimento genérico torna-se restrito, se for estudado independente do conhecimento específico de cada disciplina (Matemática, Ciências, Línguas, por exemplo).

Nessa linha de pensamento pretendo seguir meus estudos, ou seja, fazer uso de investigações sobre a formação de professores de línguas dentro de uma perspectiva tanto da Lingüística Aplicada como da área de Educação, porque acredito que há intersecções nas duas áreas quando se trata de formação de professores. Sendo assim, não terei referência neste estudo sobre as discussões sobre a formação de professores que divergem em ambas as áreas de pesquisa.

Segundo essa perspectiva de estudo podemos citar trabalhos recentes publicados sobre pesquisas e reflexões no âmbito de formação de professores pré e em serviço, como Almeida Filho (1999), Leffa (2001), Kleiman (2001), Freitas, S. (2002, 2003), Gimenez (2002, 2003), Celani (2002), Bárbara e Ramos (2003), Freitas, A. e Castro (2003), Consolo e Abrahão (2004), Magalhães (2004), Abrahão (2004) e Gimenez (2005) ⁵.

⁵ Todos os autores citados neste parágrafo pertencem à área de Lingüística Aplicada (área voltada ao ensino e aprendizagem de línguas), segundo Altet, Perrenoud e Paquay (2003), professores transversais.

Na área de Educação temos a obra de Altet, Perrenoud e Paquay (2003): *A profissionalização dos formadores de professores*, em que levanta uma discussão sobre qual deveria ser o perfil do professor de Prática de Ensino, nomeando os professores que exercem essa função de professores transversais e especialistas das disciplinas. Os transversais são os de formação na área de conhecimento da licenciatura que ensinam, porém procuram caminhos em outras áreas de conhecimento, na pedagogia, na psicologia por exemplo e os especialistas das disciplinas são aqueles que constroem para si um perfil de didatas, ou seja, os professores que cursaram pedagogia e vêem nessa ciência a única forma de ensino.

Sendo assim, considero minha pesquisa e minha proposta de formação de professor norteada por conceitos transversais, pois esta pesquisa busca definições de formação de professor, na área de Educação e por se tratar de formação de professor de língua inglesa, também compartilhei de conceitos de autores da área de Lingüística Aplicada, ao selecionar a metodologia adequada para este contexto de pesquisa, abordagem biográfica: história de vida em formação, deparei-me com instrumentos de pesquisa da área da psicologia.

Gimenez (2005), aponta que as pesquisas relacionadas á formação de professores enfrentam alguns desafios, como: definição da base de conhecimento profissional, relevância das pesquisas para a formação de professores, relação entre teoria e prática, impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas, relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, identidade profissional dos formadores, integração das formações inicial e continuada.

Neste estudo procurei desvendar em um primeiro momento a relação entre teoria e prática com os alunos em pré-serviço em um segundo momento, minha expectativa foi de averiguar a integração da formação inicial com a realidade do professor em serviço.

Concordo quando Altet, Perrenoud e Paquay (2003) afirmam que o importante não é somente entender o que dizem os professores, mas também observar o que eles fazem.

Pesquisas sobre a formação do professor de línguas, devem levar em conta a postura e conduta profissional dos alunos em pré-serviço, pois além de estarem aptos ao domínio das quatro habilidades do idioma (falar, ouvir, ler e escrever), devem ser despertados sobre a consciência crítica do ofício da profissão professor.

Do formador de professores passa a ser solicitado o compartilhar de uma prática reflexiva, não somente de sala de aula, mas de sua própria atuação profissional. A articulação entre teoria e prática, permite a transformação, a interação, as análises e questionamentos. Professor formador e aluno extrapolam o micro contexto sala de aula e tornam-se agentes ativos em reivindicações sociais, ou seja, colocam em prática quando estão em serviço teorias que foram estudadas e refletidas no contexto acadêmico.

As atividades práticas desenvolvidas pelos educadores e educandos no cotidiano sem conhecimento e reflexão teórica tornam-se alienadas. O ato reflexivo implica em mudança na sociedade, caso contrário, é meramente um exercício intelectual e não se torna uma ação política transformadora da própria prática.

A partir da hipótese de que a formação do professor se faz durante toda sua trajetória de vida, antes, durante e após a graduação, procurei, por ser professora de Ensino Superior, focar minha pesquisa nesse período escolar, pois está diretamente ligado a atuação profissional do aluno.

Embora toda trajetória escolar seja importante para a formação do aluno, como professora ministrante da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa, restringi-me nesta pesquisa, em analisar a graduação dos alunos que optaram por lecionar a língua inglesa, pela oportunidade que tive de coletar e registrar dados a partir de uma proposta de formação reflexiva que desenvolvi nessa disciplina. Procurei nessa pesquisa, portanto, averiguar se esta, influenciou nas atitudes desses alunos/professores em serviço, desde que esta passagem escolar está próxima ao seu ingresso no mercado de trabalho.

Através de instrumentos de pesquisa da abordagem biográfica, pude conhecer melhor as atuais práticas e necessidades dos meus ex-alunos. Desta forma é possível procurar atender as reais necessidades de aprendizagem do aluno, como já ocorreu no curso de Letras da UEMS, em que a prática investigativa na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa no curso de Letras de Cassilândia contribuiu para mudanças na grade curricular do Curso de Letras da UEMS.

Ao investigar o desempenho dos alunos em serviço, foi possível averiguar suas necessidades e repensar adequações no curso de Letras, a fim de que a universidade novamente cumpra seu papel de formação de professor.

Sendo assim, a primeira parte desta pesquisa: “**Contexto da Pesquisa**”, pretende relatar o local da pesquisa, ou seja, apresentar a Universidade, desde sua

implantação em 1979 aos tempos atuais, o Curso de Letras que foi investigado, suas particularidades, o perfil dos alunos, assim como a cidade de Cassilândia, sua localização geográfica e suas principais características.

A segunda parte: “**Professor Reflexivo e o Modelo de formação inicial do professor de inglês na UEMS de Cassilândia (1999 a 2004)**”, além de trazer conceitos sobre o professor reflexivo, esta parte tem o intuito de relatar minha proposta de ensino e aprendizagem que tem sido aplicada na disciplina de Prática de Ensino, desde meu ingresso na universidade até 2004.

Esta proposta intenciona uma prática de ensino reflexiva, através de etapas interativas, entre a professora da disciplina, alunos, contextos diferenciados, professores observados, aulas gravadas e transcritas, a partir de processo de coleta de dados, análises, reflexões e registros.

Na segunda parte, apresento o Modelo de Formação Inicial desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino da Língua Inglesa na UEMS de Cassilândia, que permitiu mudanças na grade curricular do curso de Letras, que será relatado através de dados coletados no projeto de pesquisa já citado, realizado na universidade : “Análise da Prática de Ensino da Língua Inglesa no 4º ano de Letras-UEMS de Cassilândia, no ano letivo 2001/2002”, que me motivou a dar continuidade às minhas investigações nesta tese, ou seja, averiguar como essa proposta de ensino repercutiu nos alunos hoje, em serviço.

A terceira parte apresentará a teoria sobre a “**Metodologia da pesquisa-abordagem biográfica: história de vida em formação**”, esta parte almeja apresentar os pressupostos teóricos sobre a metodologia que será referencial para esta pesquisa, que acredita que a formação do professor se faz antes, durante e após a sua formação.

A quarta parte: “**Procedimento e Análise da Pesquisa**”, ratifica através da coleta e análise dos dados, a tese de que a formação do professor não se inicia e se conclui no período de graduação, mas se faz durante toda a trajetória de vida escolar do aluno, recorro à definição de Josso (2004) que aponta a “história de vida em formação” uma forma de abordar a complexidade envolta no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Por meio da metodologia história de vida, procurei através de seus instrumentos de pesquisa, investigar como se processou a trajetória escolar do professor de inglês em serviço, sujeito da investigação, do início da sua

escolarização até os dias atuais. A partir de instrumentos de pesquisa desta metodologia, como autobiografia temática sobre o período escolar dos sujeitos de pesquisa, entrevistas e gravação de aulas de regências atuais comparadas às aulas de regência ministradas por esses alunos no período da graduação, pude averiguar o quanto uma proposta de ensino sistematizada, investigada e avaliada tanto pelo professor como pelo aluno, influencia no contexto de trabalho de quem avalia como no contexto de atuação desses alunos, futuros professores.

Além dos instrumentos de pesquisa da metodologia biográfica história de vida em formação permitir avaliar se a proposta de ensino reflexivo na graduação motivou os ex-alunos, hoje professores em serviço, a terem uma prática de ensino reflexiva no seu cotidiano de atuação escolar, ela permitiu durante o processo da pesquisa, através da autobiografia temática avaliar também, minha auto-formação, que veio como resultado da minha formação acadêmica e história de vida, caracterizando-se como parte relevante de todo o processo de investigação, desde que trouxe informações importantes para minha própria auto-análise.

Foi através da minha auto-reflexão, que pude ratificar a proposição inicial da introdução desta tese de que não há atuação profissional única, pois constatei que minha formação acadêmica, entrelaçada a toda minha trajetória de vida, permitiu que esse estudo se realizasse como se realizou, de forma que não explicito nesta tese um modelo de formação de professor ideal, porém uma experiência bem sucedida em determinado contexto, com sujeitos de pesquisa específicos.

Desta forma, esta pesquisa, além de contribuir para reflexões do ensino e aprendizagem no curso de Letras na UEMS de Cassilândia, também poderá contribuir para investigações sobre a formação de professores de língua estrangeira em outros contextos de curso de licenciatura.

Em notas finais, mostrarei as indagações e inquietações trazidas pelos ex-alunos e atuais professores da língua inglesa. Desde que a atual LDB permite que cada escola, cada curso acadêmico, possa construir um projeto pedagógico que retrate a sua realidade, detectar as necessidades de aprendizagem dos professores tanto na sua formação inicial como posteriormente em seu contexto de trabalho, possibilita que a universidade ofereça um ensino na graduação que facilite a atuação do profissional no mercado de trabalho.

1 Contexto da Pesquisa

1.1 Apresentação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

*A melhor proposta educacional para o interior do Brasil é de Mato Grosso do Sul.
Senador Ramez Tebet (1996)⁶*

Na voz do Senador Ramez Tebet, o modelo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul prioriza a interiorização do ensino no sentido de atender a uma clientela específica que necessita de formação e qualificação e por causa da dificuldade geográfica e social dificilmente teria acesso ao Ensino Superior:

A implantação da Universidade com múltiplas unidades de ensino tem como objetivo atender à demanda local e regional para qualificar, preparar e atualizar recursos humanos, a fim de possibilitar maior interferência do estado de Mato Grosso do Sul nas questões que dizem respeito a sua contribuição no avanço da ciência e da tecnologia, em nível regional, nacional e internacional, com desenvolvimento no Mercosul. (TEBET, 1996)⁷.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi oficialmente criada em 1979, com sede em Dourados. Caracteriza-se por ser uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar.

Apesar de ter sido criada em 1979, sua efetiva implantação somente ocorreu em 22 de dezembro de 1993, ratificada pelo Parecer n. 08, de fevereiro de 1994. EM 20 de agosto de 1997 foi-lhe concedido credenciamento por cinco anos, prorrogado até 2003, em 2004 tivemos mais uma prorrogação até 2008.

No intuito de cumprir sua proposta, buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS adotou três estratégias diferenciadas: a rotatividade dos cursos, sendo os cursos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização (após grandes discussões sobre o assunto, esta prática hoje não existe), a criação de Unidades de Ensino, em substituição ao

⁶ Discurso pronunciado pelo Senador Ramez Tebet em 02 julho de 1996.

⁷ Vide nota anterior.

modelo de campus, e a estrutura centrada em Coordenação de Curso, ao invés de Departamento, comum em muitas universidades brasileiras.

No período de 08 a 17 de junho de 1994, A UEMS realizou seu primeiro vestibular, 830 vagas ofertadas para 5.389 inscritos. As aulas tiveram início em agosto de 1994, no entanto a UEMS em 2004 começou a ofertar o vestibular em dezembro, para que as aulas começassem a ter início em fevereiro, como a maioria das universidades brasileiras, em 2008, portanto, todos os cursos tiveram o início do ano letivo no mês de fevereiro.

Pesquisas revelam que o perfil dos candidatos à graduação nos primeiros vestibulares eram jovens entre a faixa etária de 18 aos 22 anos, vindos de famílias com renda baixa entre dois a três salários mínimos e que os pais possuíam apenas o primeiro grau de instrução. Temos nos tempos atuais atraído mais jovens da classe média, no entanto, ainda convivendo com pelo menos 50% da clientela provenientes de renda econômica baixa. A faixa etária também tem se estendido para uma clientela mais velha, principalmente no curso de Letras, muitos para oficializar o trabalho que já exercem como professores, outros para tentar uma nova possibilidade de emprego.

O Estado de Mato Grosso do Sul possui 77 municípios, e a UEMS foi implantada em 15 deles, antes denominada unidade de ensino, hoje unidade universitária, nas cidades de Dourados, Cassilândia, Paranaíba, Naviraí, Nova Andradina, Mundo Novo, Jardim, Coxim, Maracaju, Aquidauana, Ponta Porá, Amambai, Ivinhema, Glória de Dourados. No ano de 2001, foi criado o curso de graduação Normal Superior, em Campo Grande.

A UEMS nasceu com a missão principal de interiorizar e fortalecer a Educação vigente no Estado, principalmente os cursos de licenciatura, mas nos últimos anos tem sido detectada a carência de bons profissionais em outras áreas, aumentando a procura pela oferta de mais bacharelados para o Mato Grosso do Sul e região, como relata Regina Farias de Souza (informação verbal)⁸:

Chegam ofícios diariamente oriundos de quase todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul, solicitando a implantação de uma Unidade da UEMS, seus cursos de graduação, pesquisa e extensão. E a maioria vem acompanhado de abaixo-assinados, registro de sessão plenária das Câmaras Municipais, de Conselhos de Ordem,

⁸ Regina Farias de Souza - chefe do Núcleo de Planejamento e Avaliação Institucional da UEMS, desde novembro de 2003.

de Classes, elogiando a qualidade dos cursos da UEMS e o desempenho de seus egressos, que totalizam 5.320 em dezembro de 2006.

Atualmente os cursos ofertados nas Unidades Universitárias da UEMS são: História, Agronomia, Zootecnia, Matemática, Letras (hab. português/Inglês e hab. português/espanhol), Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Ciências Biológicas, Enfermagem, Direito, Física, Turismo, Química, Geografia, Ensino Normal Superior, Ciências Biológicas, Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental, Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental Rural. (observe informações complementares no anexo A).

Observem a localização das cidades que hospedam a UEMS no estado de Mato Grosso do Sul:



Figura 1 – Unidades da UEMS no Estado de Mato Grosso do Sul

Fonte: Extraída do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2002-2007 (UEMS, 2002).

A unidade universitária de Cassilândia é distante das demais unidades onde funciona o curso de Letras, Dourados (sede), com dois cursos, Nova Andradina e Jardim. Cassilândia faz divisa com o estado de Goiás, é também extremamente próxima das divisas do estado de São Paulo e Minas Gerais.

É importante ressaltar a coerência da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que propõe autonomia da elaboração do projeto pedagógico e adequação curricular para cada unidade de ensino, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, mesmo pertencendo a uma mesma instituição, pois são realidades diferentes (ALMEIDA, A., 1995, 1997). A UEMS de Cassilândia, por exemplo, além do fator geográfico que a diferencia dos demais cursos de Letras dessa instituição não conta com a clientela indígena, comum nas outras unidades universitárias.

1.1.1 Trajetória da UEMS de 1979 até a atualidade

Para relatar a história da universidade estadual no Mato Grosso do Sul nesta pesquisa, tomei como referência informativa, dados que me permitiram reflexões a partir de comentários apresentados na dissertação de mestrado da professora Maria Odete Amaral intitulada: *A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul : a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada 1979-1998*, defendida na Universidade Federal de São Carlos em 2002.

Convém lembrar o contexto em que surgiu a UEMS, as comissões de implantação, composta por pessoas da área política, professores externos e do corpo docente da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) que definiram que esta nova universidade seria um projeto inovador de universidade no estado e almejavam mudanças para tudo aquilo que era considerado “entrave” na UFMS como a rigidez da estrutura e a fixação dos cursos.

[...] quando a comunidade definiu os cursos, nós fomos em cima de uma universidade que já tinha os cursos para ser mais rápido. E a Federal era a mais próxima, então partimos em cima dos currículos que a Federal oferecia. (ABUHASSAN⁹ apud AMARAL, 2002, p. 95).

A inovação estrutural e o caráter de oferta de cursos era a nova proposta apresentada pela UEMS, que pretendia que os cursos relacionados à formação de professores, tivessem um caráter permanente quanto à oferta e provisório (emergencial e temporário) quanto à localidade. No entanto, embora tivesse sido apresentada uma proposta diferenciada com relação à estrutura e caráter da oferta dos cursos, não apresentava uma proposta de inovação curricular. Esta proposta norteava um formato rígido que estabelecia programas e “currículos mínimos”, os cursos não apresentavam portanto, criatividade e flexibilidade curricular e traziam assim, sob este aspecto, os mesmos “entraves” da UFMS.

A intenção da proposta em 1994 é que alguns cursos fossem fixos por causa da necessidade de criação de uma infra-estrutura como os cursos de Saúde e Tecnologia em Dourados e Ciências Agrárias em Aquidauana, como anuncia o professor Jair Soares Madureira (1994 apud AMARAL, 2002, p.12, grifo nosso), reitor *pró-tempore*, em 1994, no jornal da UEMS, na edição de outubro do mesmo ano:

Com relação a outras unidades, o pensamento é ministrar cursos de caráter rotativo e temporário. Cursos que serão oferecidos dois ou três vestibulares, dependendo da demanda, e que seriam remanejados para outros locais e trocados por outros cursos. Todos eles voltados para a área de ciências humanas e sociais, com ênfase na formação de pessoal de magistério que o Estado tanto necessita, sobretudo em áreas de ciências de um modo geral.

A formação de professores, caracterizada como a “missão primeira”, da UEMS, vinha ao encontro da demanda apontada pela Secretaria de Educação: “necessidade de professores qualificados para o desenvolvimento de ensino com qualidade, de que o estado tanto carecia”.

No intuito de tornar-se agência de capacitação de recursos humanos para atendimento do ensino básico e do 2º grau, com ênfase na formação de professores, para atender a rede pública de ensino objetivando, desta maneira, a preparação de pessoal habilitado para as áreas hoje exigidas pela sociedade, a Fundação

⁹ Jane Mary Abuhassan, representante do Conselho Estadual de Educação, na Subcomissão da Comissão para a implantação da Universidade, também chamada de comissão política, composta pelo vice-governador, Secretária da Educação, Vice-Reitor da UFMS, por um professor e ex-reitor da UFMS e por um Deputado Estadual, instituída em 04/08/1993.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul estabelece uma busca constante da qualidade, a curto e longo prazo, através da formação de recursos humanos e da ampliação dos conhecimentos.

Fica claro declarar que a proposta inovadora da “universidade” era solucionar o problema de demanda profissional local, principalmente as licenciaturas. Acima de qualquer objetivo, a proposta de rotatividade de curso permitia sanar as necessidades do mercado de trabalho quanto à “formação de professores” tendo a universidade o papel de capacitar ou graduar alunos em licenciatura, teria assim, por cumprida sua missão. Convém lembrar que em 1999, quando eu iniciei meu trabalho na UEMS, a maioria dos professores que atuavam na rede pública e municipal não possuíam a graduação, demonstrando assim a importância desta universidade na cidade de Cassilândia e em todo o estado do Mato Grosso do Sul.

Pelo fato de toda minha experiência profissional, ter ocorrido no estado de São Paulo, eu estava acostumada com o termo diretor para o cargo de gestão em instituições do ensino superior. Porém na UEMS este termo era substituído por gerente, causando-me uma imagem de gestão empresarial, mas ao identificar os propósitos da universidade, parece-me justificada esta terminologia.

Para que a UEMS pudesse realizar o seu primeiro vestibular no início do ano letivo de 1994, ela precisava da autorização de funcionamento do MEC, sendo assim, precisou definir seu quadro funcional, com urgência, como uma das exigências. Em posse dos mecanismos legais que possibilitavam formar seu quadro de pessoal, os dirigentes passaram à difícil tarefa de selecionar as pessoas que iriam constituir o quadro técnico administrativo para, posteriormente, selecionar os docentes.

A UEMS precisou de muito apoio político para conquistar seu espaço. Não surgiu de forma natural e aceitação unânime, muitas forças eram contrárias. Luiz Antônio Álvares Gonçalves, reitor da UEMS, no período de 2004 a 2007, prefeito em Dourados no período de 1982 a 1988, foi nomeado para ocupar a função de vice-reitor em 1994. Como vice-reitor afirmou que para os cargos comissionados além da experiência no meio universitário ou do ensino superior, os selecionados deveriam possuir seu trabalho ligado ao interior do estado, além de ser pessoas com idéias inovadoras.

No entanto, ao entrevistar o atual e os ex-gerentes da unidade universitária de Cassilândia ficou claro em seus depoimentos que todas as unidades da UEMS

surgiram mediante os esforços de todas as comunidades que eram sedes da nova universidade, ou através de doação de materiais sob todos os aspectos para que ocorresse o seu funcionamento, assim como empréstimo de escolas estaduais (salas) para que os cursos se iniciassem¹⁰.

O primeiro vestibular da UEMS ocorreu no período de 08 a 17 de junho de 1994 ofertando 830 vagas, sendo que concorreram 5.389 inscritos em uma média de 6,5 candidatos por vaga. O primeiro ano letivo teve seu início em agosto de 1994, tendo os candidatos o seguinte perfil: jovens de 18 a 22 anos, vindos de famílias com renda baixa, dois, três salários mínimos, filiados a pais com apenas o primeiro grau de instrução. Eram alunos vindos de escolas públicas e 46% deles já haviam iniciado no trabalho. A oferta dos cursos na cidade ou nas proximidades onde moravam era o grande motivador para cursarem a graduação.

Conta a ex-gerente da unidade de Cassilândia Janete de Freitas Bortolaia, que a divulgação do vestibular teve grande efeito ao ser feito de “boca a boca”, através de grande empenho e motivação dos sucessivos gerentes e funcionários que haviam sido escolhidos dentro das comunidades onde os cursos iriam funcionar. A universidade por um bom tempo teve a necessidade de persuadir os alunos a continuar os estudos e não desistir, pois a UEMS precisava de alunos para poder existir e como muitos já atuavam no mercado de trabalho principalmente em cursos de licenciatura sem a graduação, era preciso mostrar-lhes a importância da universidade em sua formação profissional, sendo assim, uma nova cultura começou a ser implantada, a importância da graduação para melhorar a qualidade do profissional no mercado de trabalho.

Segundo Jair Madureira, a qualidade dos professores da UEMS estava em vestir a camisa da instituição. Creio que por um bom tempo a titulação dos professores ficou em um segundo plano. Em Cassilândia houve o caso de uma professora contratada, para um dos cursos que a UEMS ofertava, que após dois anos de atuação foi dispensada, pois haviam verificado depois deste tempo, no setor pessoal na sede em Dourados, que sua graduação era em currículo curto e não pleno como exigia a lei naquela época para a atuação no Ensino Superior.

¹⁰ Vide em anexo B o histórico e diagnóstico da universidade apresentado no Projeto Pedagógico Antigo.

A primeira seleção docente para a UEMS ocorreu através de entrevistas, não sendo obrigatório títulos além da graduação. Em 1999, quando participei do processo seletivo, realizei uma prova escrita na língua inglesa e ministrei uma aula (um ponto sorteado abrangendo gramática, literatura inglesa e americana), no entanto, ainda não era requisito o título de mestre. No concurso de seleção de professores que ocorreu em 2004, o título de mestre passou a ser obrigatório na seleção docente para o Curso de Letras.

No início a universidade teve pouco tempo para compor o corpo docente, desta forma a grande maioria dos professores foram cedidos pela rede pública de ensino que se submeteram a uma entrevista e posteriormente se efetivaram, também os professores contratados vieram em grande porcentagem da rede pública estadual.

Havia uma característica peculiar desses professores, embora com experiência no Ensino Fundamental e Médio, nem todos haviam ministrado aulas no Ensino Superior.

Também quando comecei a lecionar na UEMS, surpreendeu-me o fato da maioria dos professores que atuavam em escolas particulares, no município e mesmo no estado, não haviam concluído a graduação. No caso dos professores de inglês, se destacavam na cidade simplesmente porque possuíam algum conhecimento lingüístico e comunicativo da língua inglesa ou possuíam um pouco mais de conhecimento, que os demais. No caso do professor de língua inglesa geralmente freqüentava um curso de inglês em escola de idiomas, o que lhes parecia ser o suficiente. Portanto, já que atuavam naturalmente no mercado de trabalho, concluir um curso de Letras, tinha um caráter “complementar” e não essencial, ou seja, era simplesmente uma maneira de garantir o espaço profissional desde que a universidade se instalara na cidade ou na região.

O Projeto Político Pedagógico da UEMS em 1994, caracteriza o início de uma trajetória em que as normatizações e prescrições exigidas por lei eram mais relevantes. Embora constasse na proposta de implantação da UEMS preocupação com a qualidade de ensino, este ideal não se desenvolvia na prática, com a mesma relevância que a necessidade da juntada de documentos burocráticos para sua implantação.

No Projeto Pedagógico de 1994 da UEMS constava a descrição dos cursos, seus objetivos, ementas e perfil do egresso, currículo pleno e listas de disciplinas

que haviam sido propostas pela assessoria da UFMS, e compunham, com os outros documentos requeridos, o processo de solicitação da autorização da universidade enviado ao MEC. Os cursos no início não haviam se configurado, curso a curso, como projetos pedagógicos coletivamente construídos pelos docentes e a comunidade acadêmica, segundo diretrizes e necessidades que não apenas justificassem, mas significassem, sustentassem o projeto, a vocação, o perfil, as funções e, principalmente, a missão da UEMS.

No entanto, ao mesmo tempo em que a boa intenção e empenho de alguns políticos fortalecia a idéia da existência da universidade, a sua fragilidade inicial, inerente a todo contexto que precisa de um processo para se fortalecer, era alvo de críticas políticas da oposição. Filiados em partidos políticos opostos, Wilson Barbosa Martins e Pedro Pedrossian, governador em 1994, grande responsável pela implantação da UEMS no estado de Mato Grosso do Sul e de mais duas universidades, estava neste ano terminando seu mandato, após inaugurar várias obras em todo o estado, inclusive prédios da UEMS, tanto como sua sede em Dourados como algumas unidades no interior.

Para Wilson, seu opositor político, seria necessário rever o projeto da universidade assim como impedir seu funcionamento, pois para ele, a aplicação de recursos do governo deveria ser voltada para a Educação Básica desde que ainda precisava em muito ser melhorada. Desde antes da ditadura militar, os dois candidatos se revezavam no poder, característica comum herdada da época em que os dois estados (MT e MS) eram identificados como Mato Grosso, sendo comum também a crítica e a negação do trabalho de quem estava na liderança anterior. A UEMS passou nesse momento por uma disputa política, por uma luta de forças. Além de falta de identidade, mostrava-se também não desejada por alguns.

Em 1º de janeiro de 1995, o governador eleito Wilson Barbosa Martins solicitou ao ministro da Educação, Paulo Renato que suspendesse a autorização de funcionamento da universidade¹¹ para que fosse revista a sua estrutura administrativa e o seu projeto pedagógico.

De certa forma esta tomada de decisão do governador da época tinha fortes fundamentos, pois segundo ele, um projeto universitário deve ser encarado com a máxima seriedade, sendo que não basta construir prédios, amontoar alunos em

¹¹ Como as aulas haviam sido iniciadas em julho de 1994, na ocasião a UEMS ainda não tinha nem um ano de existência.

salas de aulas e dar empregos a professores e funcionários. O projeto pedagógico deve apresentar a base sólida da boa formação que se pretende ensinar, portanto, deve ser claro e avançado, inovador e moderno, apresentando qualidade, excelência, ética e justiça. De fato, a universidade era imatura por não ter um projeto claro e inovador, nem estrutura adequada para o seu funcionamento e por isso deveria ser repensada quanto a sua existência.

Com este discurso o candidato convenceu a população em geral, sob o aspecto de qualidade no Ensino Superior necessário para a permanência da UEMS, porém os alunos que já haviam iniciado a graduação, foram às ruas lutar pela permanência de todas as unidades universitárias implantadas. Apesar das dificuldades enfrentadas, solicitaram que o governador autorizasse a realização do segundo vestibular em 1995, porque mesmo insatisfeitos com a precariedade estrutural, de espaço físico e equipamentos necessários para o funcionamento de alguns cursos, acreditavam que com o apoio da população e do governo poderiam transformar a universidade em referência de qualidade.

O funcionamento da universidade sempre dependeu do apoio dos próximos governantes para a sua continuidade. Em outubro de 1995, por ação judicial, retornam à reitoria Leocádia Aglé Petry Leme e Luiz Antônio Álvares Gonçalves, que haviam sido nomeados em dezembro de 1994 por Pedrossian e afastados do cargo em janeiro de 1995 por Wilson Barbosa Martins. Assim a despeito das dificuldades a UEMS continuou seu percurso de funcionamento, formando sua primeira turma em 1998.

Aos poucos a UEMS, foi conseguindo ocupar seu devido espaço. Em 1998 realizou os primeiros concursos para efetivação docente e do quadro funcional, professores vieram de diversos lugares do Brasil. Atualmente a UEMS conta até mesmo com profissionais com a titulação de pós-doutor incluindo estrangeiros que obtiveram seus títulos em conceituadas universidades brasileiras.

Sobre a questão de rotatividade dos cursos de licenciatura, em 1999, por exemplo, quando iniciei meu trabalho na universidade, comecei a participar de debates contra essa proposta, que não trazia estabilidade para a vida pessoal e profissional de qualquer professor concursado e contratado na UEMS que ministrasse aulas nos cursos de licenciatura, visando somente o cumprimento de obrigações do estado do Mato Grosso do Sul. As unidades da UEMS são muito distantes umas das outras, gerando realidades peculiares, que leva tempo para o

profissional conhecer, desde que estes são em sua grande maioria de região ou estado diferente daquela que leciona.

Sendo assim, esta questão foi pauta para reflexão e discussão que se iniciou no primeiro semestre de 2002 que reuniu todos os Conselhos Comunitários Consultivos (composto de representantes docentes, discentes e membros da comunidade onde há unidade universitária da UEMS) para iniciar a discussão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ou seja, discutir e planejar a UEMS para o quinquênio 2002-2007. Entre várias propostas de mudanças houve a proposta de mudar esta característica “inovadora” da rotatividade na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, não aceita praticamente por todos os docentes, como podemos verificar no registro escrito sobre o PDI:

Neste momento, contudo, quando se discute o futuro da Instituição e há necessidade de se estabelecer metas e estratégias para os próximos cinco anos, um novo modelo se impõe como alternativa funcional e eficiente para viabilizar a produção e difusão do conhecimento e o fortalecimento dos cursos de graduação: o estabelecimento de Pólos de Conhecimento nas localidades onde a UEMS dispõe de unidades e que concentram condições para esse fim, tais como cursos permanentes de graduação, ações de extensão, grupos de pesquisa, estrutura física e pedagógica adequada, instalações, tecnologia e recursos humanos qualificados, comprometidos em produzir e disseminar conhecimentos. (UEMS, 2002).

A proposta de pólo de conhecimento em 2002 é estabelecida no PDI, substituindo o sistema de rotatividade. “Pólo” significa funcionamento de cursos afins em uma mesma unidade universitária; por exemplo, na unidade de Paranaíba, os cursos oferecidos em 2009 estão na área de humanas: direito, pedagogia e ciências sociais. Cada unidade universitária deve ter seu próprio PDI, embora ligado a normas mais amplas vigentes no âmbito maior, que são as metas da própria universidade.

No ano letivo de 2004, fui coordenadora do curso de Letras de Cassilândia, momento em que vivíamos a seguinte situação: um quadro docente composto por quatro professores efetivos (mestres) e seis professores contratados (ex-alunos da UEMS, que iniciaram o curso de especialização em seu primeiro ano de funcionamento na própria unidade da UEMS de Cassilândia). Embora esses ex-alunos tivessem passado por uma seleção para a contratação, estava-se de certo modo perpetuando-se a cultura conhecida no estado: bastava ter o Ensino Básico

para se ministrar aula no Ensino Básico, bastava ter o Ensino Médio para lecionar neste nível e conseqüentemente bastava concluir o Ensino Superior para se estar apto para ensinar na graduação.

Enfim, em 2004 realizou-se o primeiro concurso para efetivação de vaga docente local (na cidade de Cassilândia). Tivemos doze inscritos para a vaga de língua portuguesa e sete para a disciplina de literatura brasileira e embora a titulação mínima tivesse sido mestrado, também apareceram doutores para realizar as provas e foram contratados dois doutorandos e uma doutora.

O nível do quadro docente da unidade começou a melhorar, temos no momento no quadro efetivo, duas professoras doutorandas afastadas para capacitação e atuando quatro doutores e dois mestres.

Para nossa unidade universitária em Cassilândia foi uma grande conquista essas etapas da nossa história, pois conseguimos sobreviver e conseguimos nosso espaço na UEMS, que agora constituído por um grupo comprometido com a universidade pela sua própria situação funcional, permite um trabalho mais homogêneo.

No início de 2005, tivemos a visita do Conselho Estadual na UEMS para avaliar todos os cursos de Letras. Na época, além de ministrar a disciplina de língua inglesa II, eu também ministrava a disciplina de Prática de Ensino e atuava como coordenadora, tendo elogios sobre o funcionamento do Curso de Letras avaliados de acordo com as normas solicitadas, relatados pelos representantes dos membros do conselho que me foram transmitidos pela vice-reitora Eleusa Ferreira Duarte, primeiro quanto à organização, ementas, plano de ensino, acervo bibliográfico do curso de Letras, assim como as monografias dos alunos defendidas em anos anteriores. Tivemos parecer favorável quanto ao quadro de professores, seus projetos e as formas de desempenho.

Um ponto bastante relevante apontado pelos membros do Conselho Estadual era como estavam sendo conduzidas as disciplinas de Prática de Ensino da Língua Inglesa e Prática de Ensino da Língua Portuguesa, embora cada disciplina atuasse com as particularidades de cada área, tínhamos a professora desta disciplina e eu, uma proposta comum de formação reflexiva do professor. O resultado da pesquisa que pretendo mostrar ao leitor referente á disciplina de Prática de Ensino da Língua Inglesa, permitiu que meus alunos e eu tivéssemos voz para propor mudanças nesta disciplina com relação á carga horária e à distribuição das aulas no novo Projeto

Político Pedagógico do Curso de Letras da UEMS, que entrou em vigor em 2005 para o primeiro ano e assim sucessivamente nos anos seguintes, até a mudança de todo o Curso¹².

A grade antiga do Curso de Letras referente à disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa era concentrada somente no último ano da graduação. A partir da reformulação do Projeto Pedagógico da UEMS tivemos a disciplina de Prática de Ensino distribuída no 3º e 4º ano do curso de Letras, que começou a ser implantada no ano letivo de 2005:

A disciplina Prática de Ensino da Língua e Literatura Espanhola/Inglesa hoje denominada Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II foi desmembrada para dois anos, a carga horária aumentou, assim como o tempo para ministrá-la também, pois ao invés de ocorrer somente no 4º ano com uma carga horária de cinco aulas semanais, passa a ser ministrada no 3º ano letivo e no 4º ano com carga horária de três aulas semanais em cada série.

Neste momento de mudança do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMS, houve participação ativa dos docentes, as disciplinas foram negociadas e prevaleceram os argumentos dos professores que possuíam justificativa através de atuação em pesquisas nas disciplinas que ministravam.

Na parte 2 desta pesquisa, apresentarei ao leitor a proposta de desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa que colaborou com o processo de mudança dessa disciplina para o Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II, que através de uma prática pedagógica sistematizada, pesquisada e avaliada, permitiu que eu apresentasse através de registro escrito minhas percepções sobre a formação reflexiva que propus desenvolver. Minhas percepções por vezes foram alteradas após ouvir depoimentos dos alunos.

Portanto, ratifico através de dados, que uma mudança em busca de uma trajetória emancipatória, participativa precisa de tempo para ocorrer e após a grande mudança ainda outras mudanças podem ocorrer, pois o perfil emancipação é um estágio conquistado que requer participação e avaliação constante dos fatos e dos envolvidos no contexto e do contexto.

¹² Consta na íntegra no anexo C, a seriação e as disciplinas referentes ao Projeto Pedagógico Antigo e Atual.

Eis, portanto, o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, averiguar se os alunos que cursaram Letras na UEMS, na cidade de Cassilândia a partir de uma proposta de ensino reflexivo na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa e hoje atuam como professores de inglês, tiveram contribuição do período de graduação na sua prática pedagógica.

1.2 Apresentação da Cidade, do Curso de Letras e do Perfil dos Alunos na UEMS de Cassilândia

1.2.1 Cidade de Cassilândia

A cidade de Cassilândia situa-se ao norte do estado de Mato Grosso do Sul e tem cerca de 21.000 habitantes. Birigui, minha cidade natal, situa-se no estado de São Paulo e é mais próxima de Cassilândia do que sua distância até a capital de MS que é Campo Grande (fica 338 km distante de Dourados). Cassilândia é próxima da divisa com São Paulo e muito distante da sede Dourados (646 km).

A agropecuária constitui o alicerce da economia do município. Na agricultura, destacam-se a soja, arroz, milho, mandioca, cana de açúcar, feijão, banana, entre outros, nos últimos anos a agricultura tem se desenvolvido muito.

Do ponto de vista da vida social, a pecuária motiva a prática de festas de rodeio constantes na cidade, que tem até uma construção própria para os eventos. Também ocorrem festas com a prática de montaria dentro do pátio de escolas públicas.

Há duas opções de Ensino Superior na cidade, um particular e outro público, as duas oferecem cursos distintos. Enquanto a UEMS oferta os cursos de Letras, Matemática e Agronomia, a FIC (Faculdades Integradas de Cassilândia) oferta os cursos de História, Turismo, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Fisioterapia.

Uma das fontes sobre a história de Cassilândia é o livro *Cassilândia a princesa do Vale do Aporé*¹³. Da leitura dessa obra percebe-se que ao contar a

¹³ Este livro foi escrito por Hermelina Barbosa Leal (2001), esposa de Sebastião Leal, primeiro prefeito eleito da cidade.

história de Cassilândia, é como se a autora estivesse recordando a sua própria história, com a qual me identifico muitas vezes, pois tal como ela eu também não sou nascida em Cassilândia. Por conta disso os relatos são feitos a partir de uma perspectiva comparativa com situações vividas em outros contextos, bem diferentes daqueles que presenciamos nesta cidade. Segundo a autora, em 1926 Cassinha, morador até então em Patrocínio, Minas Gerais, chega ao povoado de Cassilândia, com sua esposa e sete filhos, construindo uma casa de madeira e fixando residência:

Esse viajante, de cor morena, porte baixo, cabelos e olhos negros, feições decidida, era Joaquim Balduino de Souza, conhecido pela alcunha de Cassinha.

[...]

Homem humilde e de pouca cultura, derrubava o mato, plantava e colhia suas roças, puxando-as para casa em um carrinho, que ele mesmo fizera, puxado por quatro cães e dois carneiros. Os carneiros vinham na frente, e os cães atrás, o que facilitava o transporte, pois os carneiros tinham medo dos cães. Era a coisa mais interessante, encontrar-se algum vizinho e os cães ladrarem bravos atrelados ao carrinho. (LEAL, 2001, p.61).

Seu empenho e espírito de bandeirantes motivou a escolha do nome da cidade “Cassilândia”, derivado de seu apelido Cassinha. Em 26 de agosto de 1946, Cassinha morre assassinado:

No dia 26 de agosto de 1946, Cassinha tombou assassinado a facadas, dentro de sua balsa onde trabalhava, vítima indefesa da felonía de gente que ele ajudava a vadear o rio. A autoridade de Paranaíba veio e abriu inquérito, inquiriu testemunhas, e nada apurando, relegou ao esquecimento, como tudo ao mais. (LEAL, 2001, p.63).

Na seqüência descreve a chegada da sua própria família:

Em março de 1936, chega a este sertão bruto, vindo de Santana do Paranaíba, a lendária terra de Inocência, tão descrita por Taunay, um jovem destemido e resoluto, trazendo a mulher e um filho pequeno. Em sua companhia viera também um irmão mais moço, João dos Santos Leal, também com a família.

Este jovem, por nome Sebastião Leal, de estrutura mediana, tez clara, olhos e cabelos castanhos, fisionomia meiga e simpática, nascido a 22 de fevereiro de 1906, em Santana do Paranaíba, MT. (LEAL, 2001, p.61).

Observem que Santana do Paranaíba é citado como pertencente ao estado de Mato Grosso e de fato era em 1936, porém em 11 de outubro de 1977, pela lei complementar n. 31, foi criado um novo estado brasileiro: Mato Grosso do Sul. O antigo estado de Mato Grosso foi dividido em dois estados, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em 15 de novembro de 1978 os matogrossenses do sul puderam votar para seus representantes na câmara estadual, federal e para senador. Sendo assim, o estado de Mato Grosso do Sul adquire uma constituição do seu próprio estado, tendo como governador nomeado pelo presidente da república Dr. João Batista Figueiredo, Harry Amorim.

Sebastião Leal e seu irmão em 1947 junto com outros voluntários, fizeram o trânsito rodoviário, ligando Cassilândia à Lagoa Santa e Paranaíba (ambas MS), na base do enxadão e foice. No intuito de concretizarem o sonho de criarem a cidade de Cassilândia tiveram muitas terras em sua posse através do direito de usucapião cedido pelo estado.

Ao ler sobre a história de Cassilândia, da UEMS neste contexto, temos a impressão de que estamos redescobrimo o Brasil, porque as pessoas que passam por lá relatam com constância fatos novos de implantação de casas, estabelecimentos e idéias, criando uma identidade de luta local retratada na vida comunitária e pioneirismo muito forte.

Uma das características mais visíveis de cidade pequena é o fato de todas as pessoas se conhecerem, participarem da vida umas das outras como se fossem grandes companheiros de luta; senti essas qualidades quando ingressei na unidade universitária de Cassilândia em 1999 no curso de Letras, lembro-me que quando entrei na sala de aula uma aluna me disse “ah eu vi quando você chegou na praça principal da cidade, você ficou em dúvida se seguia o caminho para a direita ou para a esquerda”, ou seja, as pessoas são mais observadoras. A gerente da UEMS na época me informou que para o primeiro vestibular da universidade acontecer foi necessário visitar muitos alunos que residiam na cidade e convencê-los a prestarem a prova, prática possível em uma cidade pequena, onde quase todos se conhecem.

Realmente tudo era novidade no local, pois havia muitos professores sem graduação que por gostarem da disciplina lecionavam em escolas públicas e particulares. Em 1999, a cidade continuava com algumas características ainda semelhantes ao período de sua fundação, ou seja, ainda continuava com professores sem cursar o Ensino Superior atuando no mercado de trabalho.

1.2.2 Curso de Letras

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui cinco cursos de Letras, dois na cidade de Dourados, um matutino, com habilitação em português/espanhol e outro vespertino com habilitação em português/inglês, também com esta mesma habilitação no período noturno, nas cidades de Jardim, Nova Andradina e Cassilândia.

O Curso de Letras da UEMS da Unidade Universitária de Cassilândia é atualmente composta por professores mestres (2), doutores (3), doutorandos (4).

A graduação em Letras atende a cidade e toda região, inclusive outros estados, cuja cidades fazem divisa com o Mato Grosso do Sul.

A partir do primeiro concurso para professores, tivemos a oportunidade de agregar docentes de diferentes lugares que, embora com valores culturais diferentes, uniram-se para vivenciar o novo contexto do local e da universidade apresentando uma comunidade docente pioneira com relação às implantações pedagógicas.

Lutamos para que cada unidade universitária que possui o curso de Letras pudesse ofertar sua própria especialização. Iniciamos o curso de especialização em 2004 com duas frentes: Literatura e Ensino e Lingüística e Ensino nas cidades de Cassilândia e Dourados, sendo que a maioria dos professores lecionavam nas duas cidades, apesar da grande distância. A unidade de Cassilândia em 2007 ofertou seu próprio curso de especialização em duas frentes: Uma denominada Literatura e Ensino e a outra, Letras, sendo que desta vez a maioria dos professores eram desta unidade.

A atuação dos professores na UEMS é ativa, todos opinam e juntos procuram estabelecer metas e estratégias para alcançá-las, motivando a luta e o trabalho, pois

há muito para ser feito e ainda que com poucos recursos financeiros nossa meta não é abandonada, eis o depoimento de um professor da unidade universitária de Cassilândia enviada via e-mail para os colegas do curso de Letras, descrevendo a luta e a conquista para que a especialização do curso de Letras tivesse continuidade na cidade:

Caros colegas,

Venho informar como andam as coisas no que se refere à divulgação do Curso. O prof. Edemir, gerente da Unidade, ofereceu um porco vivo para ser vendido e, com isso, angariamos fundos para ajudar na divulgação do Curso. Além disso pedimos a ajuda dos alunos de Letras, principalmente no que se refere à divulgação "boca a boca" muito importante nesses casos. O resultado de todas estas ações foi que acabamos indo ao comércio de Cassilândia para, além de tentarmos vender o porco, angariamos patrocínio para o Curso. O resultado foi positivo. Conseguimos vender o animal e a Prefeitura se responsabilizou pela parte gráfica da divulgação. Nesse sentido, o porco entrou como lucro... Estivemos também na rádio Comunitária e na próxima quarta faremos a divulgação na rádio Patriarca. Os folders e os cartazes serão enviados para os colegas na semana que vem. Novamente solicito o empenho de todos na divulgação do curso. Na oportunidade agradeço ao prof. José Antonio pela ajuda nas atividades de venda do porco e busca por patrocínio. Vejam que as coisas estão sendo difíceis, mas não podemos perder o bom humor. A situação ilustra as dificuldades que temos enfrentado. No mais é trabalhar e consolidar esse curso.

Abraço a todos.

[Professor doutor Danglei, coordenador da especialização da UEMS/Cassilândia, setembro de 2006]¹⁴.

Convém lembrar que a sede da UEMS em Cassilândia é em uma fazenda, doada pelo estado de Mato Grosso do Sul e prefeitura municipal, onde arrendamos inclusive o pasto, para que possa gerar lucro e auxiliar nas despesas do local, portanto a venda do porco, não é estranha para a nossa realidade local, mas diferente, para os professores que vivem ou viveram em outras realidades.

Obter nosso próprio local de trabalho em janeiro de 2002, também foi uma conquista a ser comemorada, pois quando a UEMS foi implantada em Cassilândia funcionava em algumas salas emprestadas por uma escola pública de 1º e 2º graus no centro da cidade, no início denominada de Centro Educacional de Cassilândia (CEC), recentemente por Escola Estadual de Cassilândia (EEC).

¹⁴ Mensagem enviada por e-mail pelo Prof. Danglei, Coordenador da especialização da UEMS/Cassilândia para todo o corpo docente do curso de Letras.

Realizei uma entrevista com todos os gerentes (equivalente ao cargo de diretor na maioria das universidades brasileiras) que gerenciaram a unidade universitária de Cassilândia: Celes de Castro Paulino (iniciou como gerente em 01/05/1994 até 31/01/1995), Janete Bortolaia de Freitas (iniciou em 01/02/1995 até 31/01/2002), Paulo Neres de Carvalho (iniciou em 01/02/2002 até 02/07/2004), Antonio Canuto Brandini (iniciou em 03/07/2004 até 15/07/2004), Edemir Feliciano Garcia (iniciou em 15/07/2004 até o presente momento). Abaixo esboço as questões e algumas respostas informativas dadas pelos entrevistados.

Diante de algumas questões elencadas, destaquei algumas respostas que contribuem com informações relevantes da história da universidade, como por exemplo: em 1994 a UEMS foi implantada na cidade de Cassilândia, em qual contexto histórico ela surgiu e qual o seu percurso?

Segundo Celes de Castro Paulino, embora estivesse na legislação quando foi dividido o estado de Mato Grosso em dois estados, ambos estados deveriam ter uma universidade estadual, o estado de Mato Grosso do Sul era um dos poucos estados da União que não possuía universidade. Como Waldomiro era “filho” de Cassilândia, houve grande empenho político de sua parte para que fosse criada uma unidade universitária da UEMS nessa cidade. Pelo seu empenho foi o paraninfo de todos os cursos da UEMS em sua primeira turma, pois a formatura ocorreu na sede de Dourados com os alunos de todas as unidades.

O primeiro gerente (cargo indicado pelo reitor e aprovado pelo Conselho Comunitário Consultivo, composto por todos os professores, funcionários, representantes dos alunos e da comunidade local) revelou que o primeiro telefone da universidade foi doado por ele, a primeira secretária acadêmica Leonir, presente na entrevista (secretária acadêmica não como cargo existente, mas exercia-se a função, pois o 1º concurso para este cargo ocorreu em 2004 ocupado por Sandro Pontes Ferreira em 02/03/2004), informou que a cozinha da UEMS (utensílios domésticos) foi doada por ela.

Embora a universidade tenha passado por crises no período de implantação e no decorrer da sua história, alunos da instituição, moradores de Cassilândia representados pela Maçonaria, Rotary Clube, várias entidades religiosas, proprietários do comércio cassilandense e o atuante prefeito municipal Jair Boni Cogo tiveram papel relevante na permanência da UEMS na cidade, tanto durante a implantação como em seu último mandato (2001-2004).

Os entrevistados lembraram que alunos aprovados na 1ª turma pertenciam a diversas classes econômicas, desde pessoas muito carentes, como também teve a presença de uma aluna juíza da infância e adolescência naquela época na cidade, que havia feito parte inclusive da aula inaugural.

Conta o prof. Paulo, ex-gerente que se lembrava de um aluno que ganhava a vida como borracheiro e a partir da conquista do curso superior ingressou em um banco e chegou a cargo de gerente, outro que era servente de pedreiro tornou-se professor conceituado na cidade. Ele ressaltou que os professores que prestaram e foram aprovados em concursos públicos e municipais na cidade e região eram nossos ex-alunos. Temos hoje alunos que concluíram a graduação e foram aprovados em cursos de mestrado e doutorado em outras universidades públicas. A UEMS desde sua implantação tem oportunizado para seus alunos melhores condições sociais e econômicas.

Lembrou o primeiro gerente que para a escolha do logotipo da UEMS foi lançado um concurso e que dentre seis selecionados finais, quatro eram sugestões de cassilandenses, embora a figura selecionada não tenha sido de Cassilândia, todas as sugestões valorizavam o ser humano. Eis o logotipo da UEMS :



Figura 2 – Logotipo da UEMS.
Fonte: UEMS (2008).

Com relação à questão sobre a importância da universidade em Cassilândia, o atual gerente, Edemir, ressalta que além dos valores culturais que a universidade traz para a cidade é muito importante a sua contribuição para a economia local. Lembra que os professores, por volta de 40, entre os contratados e efetivos (especialistas, mestres e doutores), apresentam uma média salarial de dois mil reais, somando oitenta mil reais no total, mais o salário de uns 30 funcionários e alunos que atraímos de outras regiões permite um total de pelo menos duzentos mil reais mensal para a cidade, sendo imprescindível a sua existência, além de melhorar no aspecto social, o nível de formação da população acadêmica, qualificando profissionais que já atuam na sociedade e alunos, como aponta a ex-gerente Janete, complementando e ratificando a fala do atual gerente.

Quando questionados sobre como a UEMS se relaciona com a comunidade, o ex-gerente Paulo e Brandini, embora confirmem o bom relacionamento da UEMS com a comunidade cassilandense, apontam que a comunidade em geral carece de saber todos os feitos da universidade para valorizá-la e dela fazer mais uso e parcerias, ou seja, conhecer a trajetória dos seus ex-alunos, projetos realizados por docentes e alunos de todos os cursos, devido à ausência de uma assessoria local e dentro da própria universidade que divulgue os trabalhos realizados em cada unidade universitária para a comunidade onde ela se encontra. Segundo o prof. Paulo, temos sim, o empenho de alguns professores, que divulgam parcialmente seus feitos através dos meios de comunicação local, rádio e jornal, mas não é uma obrigação docente, além do fato de cada professor fazer uma divulgação do seu feito (quando faz), sem muitas vezes conhecer as realizações específicas de cada curso da unidade devido essa falta de divulgação.

Com o propósito de mostrar ao leitor mudanças sobre os objetivos propostos pelo Curso de Letras da sua implantação aos dias atuais¹⁵.

1.2.2.1 Perfil dos alunos

¹⁵ Observe mais detalhes sobre os objetivos do curso através do seu projeto pedagógico antigo e atual no anexo D.

A primeira orientanda de monografia que tive na UEMS de Cassilândia, realizou uma pesquisa intitulada *O perfil dos professores de inglês da cidade de Cassilândia* e constatou que treze dos professores que compunham a rede pública e municipal, sete não haviam concluído ainda o Curso de Letras, sendo que não era raro professores lecionarem em escolas públicas ou particulares antes mesmo de ingressarem na universidade.

É interessante verificar a proposta do perfil do aluno egresso no projeto pedagógico antigo e atual. para mais informações observe-os na íntegra em anexo E.

<u>Projeto Pedagógico antigo do Curso de Letras 1994</u>	<u>Projeto Pedagógico atual do Curso de Letras 2004</u>
O profissional aqui diplomado, após estudos teóricos e práticos sobre Língua e Literatura, estará apto a desenvolver atividades ligadas ao ensino da língua moderna, a assessoria técnica e a outras atividades profissionais, tais como serviços editoriais (tradução, redação, edição, etc. ...) e atuar em projetos de trabalhos vinculados a estudo e aproveitamento de materiais lingüístico-literário, visando a fins sócio-culturais.	Convém ressaltar que o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua portuguesa e da língua estrangeira que seja objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, isto é, nas diversas situações de uso. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (...) objetivando contribuir para a transformação do cotidiano da escola de ensino Fundamental e Médio por meio de práticas reflexivas. Os projetos executados entre alunos, professores e organizações concedentes viabilizarão a união entre teoria/prática e trabalho/educação escolar

Quadro 1- Perfil do Professor no Curso de Letras da UEMS

Fonte: Projeto Pedagógico Antigo (UEMS, 1994) e Projeto Pedagógico Atual (UEMS, 2004).

No antigo projeto pedagógico embora seja abordado o interesse em se traçar um perfil crítico e reflexivo, apresenta esta possibilidade através da pesquisa e que através desta atitude, haverá uma conduta investigativa, ou que através de sua prática docente haja discussões e debates para atuação efetiva na sociedade.

A teoria e a prática não são analisadas juntas, mas separadamente; não há preocupação com a formação continuada do professor e sim uma preocupação em prepará-lo de forma genérica para o mercado de trabalho, em diversas ocupações

profissionais como tradutor intérprete, jornalista, ratificando um conhecimento para suprir a deficiência de profissionais habilitados na região.

A unidade universitária de Cassilândia recebe alunos de diversas cidades da região: Paranaíba, Chapadão do Sul, Indaiá do Sul, Itajá, Lagoa Santa, Aporé, Itarumã (as quatro últimas pertencem a Goiás, desde que Cassilândia – MS faz divisa com este estado) e segundo relato dos alunos, também é comum encontrar em suas cidades a mesma realidade cassilandense, desde que a UEMS foi criada justamente para sanar o mercado de trabalho principalmente nas licenciaturas.

Em uma entrevista com o atual gerente da unidade universitária de Cassilândia, Edemir Feliciano Garcia, sempre morador na cidade, relatou que ser professor na cidade obedecia simplesmente à seguinte regra: “[...] para ser professor, bastava o cidadão ter coragem de lecionar, química, física, matemática, inglês, português [...]”, ou seja, bastava saber um pouco mais que os alunos. Tive uma aluna, funcionária da UEMS inclusive, que lecionava português e matemática antes mesmo de iniciar o curso de Letras, depois que concluiu os estudos, percebeu que gostava mesmo é de matemática e como já havia cursado o Ensino Superior, continuou ministrando esta disciplina em escolas particulares e em substituição em escolas públicas. Esta é uma prática que tive muita dificuldade de entender e fazer com que meus alunos refletissem na formação específica de cada professor e percebessem que a dimensão do conhecimento para ser professor ia além do conhecimento de conteúdo e que nem sempre tinham todo o domínio lingüístico que imaginavam ter. O ensino de língua por vezes se limitava ao domínio de regras gramaticais.

No novo Projeto Pedagógico diferente do antigo, como podemos observar no quadro citado, há preocupação com a interdisciplinaridade, integração entre a graduação e pós-graduação, pesquisa relacionada com a prática pedagógica, coerente com a proposta de aprendizagem que pretendo discorrer neste estudo.

Na próxima parte, apresentarei a teoria sobre professor reflexivo através do projeto de pesquisa realizado na universidade: “Análise da Prática de Ensino da Língua Inglesa no 4º ano de Letras-UEMS de Cassilândia, no ano letivo 2001/2002”, que norteou minha prática pedagógica na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa.

2 Professor Reflexivo e o Modelo de formação Inicial do professor de inglês na UEMS de Cassilândia (1999 a 2004)

Esta parte da pesquisa além de apresentar a teoria de professor reflexivo que norteou minha prática pedagógica, tem o intuito de relatar como tem se desenvolvido a disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, a partir de uma proposta de formação reflexiva do professor de inglês, que prevê estudo teórico e atividades práticas programadas no 4º ano de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Cassilândia - MS nos anos letivos 1999/2004¹⁶.

Como em qualquer universidade pública brasileira uma das atividades dos docentes é a realização de pesquisas, sendo assim, realizei na universidade um projeto de pesquisa, que me permitiu iniciar uma coleta de dados sobre o desempenho da aprendizagem dos meus alunos e sobre minha prática docente na disciplina de Prática de Ensino da Língua Inglesa. Este projeto de pesquisa teve o título “Análise da Prática de Ensino da Língua Inglesa no 4º ano de Letras - UEMS de Cassilândia, no ano letivo de 2001/2002”.

Diante da apresentação desse projeto mostrarei a teoria sobre professor reflexivo que norteou minha proposta pedagógica como professora de Prática de Ensino da Língua Inglesa.

Como já vimos na parte I deste estudo a disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa oferecia até o ano letivo de 2004 (projeto pedagógico implantado em 1994), somente no 4º ano, uma carga horária de 170 horas, sendo 1/3 de aulas teóricas e 2/3 de aulas práticas (observação e regência). No novo projeto pedagógico (implantado em 2005) esta disciplina recebe o nome de Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I no 3º ano, com uma carga horária de 102 horas e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa II, no 4º ano, com uma carga horária de 102, totalizando 204 horas nos dois anos. Além do ganho de 34 horas, conseguimos também mais tempo para reflexão sobre a prática e teoria abordada, pois as aulas da disciplina foi distribuída em dois anos letivos, 3º e 4º ano, reivindicação de professores e alunos.

¹⁶ Vide em anexo F, G a ementa contida no antigo projeto pedagógico implantado em 1994, o atual implantado em 2004, entrando em vigor em 2005 e o plano de ensino atual desta disciplina.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução n.1 de 18/02/2002, é de 2800 horas divididas em: 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Esta nova perspectiva da LDB de destaque e importância do estágio supervisionado motivou e favoreceu a reivindicação dos professores de Prática de Ensino e alunos da UEMS, onde atualmente cumprimos 408 horas de estágio supervisionado, 204 horas no 3º e 4º ano e as demais horas serão desenvolvidas a partir do 1º ano, nas disciplinas pedagógicas e específicas de língua inglesa. A nova LDB não impôs como o estágio supervisionado deveria ser desenvolvido ou moldado no currículo dos cursos de licenciatura, cabe aos professores de Prática de Ensino apresentar sua proposta de como ele deve ocorrer tanto no projeto pedagógico da sua instituição, assim como em sua sala de aula.

Pretendo mostrar como a prática pedagógica favoreceu alterações na disciplina Prática de Ensino da Língua inglesa no curso de Letras da UEMS de Cassilândia, pois ainda que a proposta antiga de ensino estivesse em vigência na teoria, na prática, mudanças no cotidiano da sala de aula através da interação pedagógica do professor e alunos foram tomando outra forma, portanto, desde que assumi as aulas em 1999, tenho procurado abordar um desempenho que veio contribuir para uma nova prescrição no novo Projeto Pedagógico, independente da prescrição vigente na época e que deve estar aberta para novas mudanças atuais e futuras.

Sendo assim, não pretendo ditar um modelo ideal, mas compartilhar com o leitor um Modelo de Formação Inicial que permitiu um avanço para uma perspectiva crítica e reflexiva do professor de inglês na UEMS. No novo Projeto Pedagógico participamos de um movimento em busca de melhor ensino ao invés de preocupação somente do cumprimento de regras prescritas sem questioná-las. Almejamos instigar uma formação que reflita sobre teoria e ação pedagógica.

Portanto, nesta parte dos meus estudos, mostrarei como ocorreu minha atuação como professora da disciplina e dos seus alunos durante os estudos teóricos, assim como a observação e a regência de aulas dos alunos durante o estágio, ou seja, a sua prática, a partir das teorias estudadas em sala de aula.

A coleta desses dados apresentou tanto da minha parte, como através do depoimento dos alunos, a necessidade de ampliação da carga horária da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa.

O objetivo, a justificativa, o planejamento e a aplicação da proposta pedagógica foram elogiados pela equipe do Conselho Estadual. Todos os cursos de licenciatura da UEMS precisaram reformular seus Projetos Pedagógicos, lembrando que esta universidade viveu o primeiro momento de sua história com um Projeto Pedagógico contemplando a formação de professores para atender o mercado imediato de trabalho (interesse voltado ao domínio de conteúdo lingüístico); seu segundo momento, caracteriza-se por uma tentativa de implantar uma proposta de formação de professores reflexivos nesse contexto, com objetivos que ultrapassam a mera formação conteudística.

O novo Projeto Pedagógico foi alterado pelo menos umas cinco vezes, de forma bastante democrática, ou seja, os professores que apresentavam mais argumentos sólidos contribuía para as alterações. Nas primeiras versões, ampliou-se a disciplina Prática de Ensino, englobando a prática da Língua Materna e Língua Estrangeira, como se ambas tivessem as mesmas aplicações. Sendo assim, no 3º ano, o Curso ofertaria a disciplina de Prática de Ensino da Língua Portuguesa e no 4º a Prática de Ensino da Língua Inglesa/Espanhola.

Dessa forma não estaríamos satisfazendo a reivindicação dos alunos e professores que solicitavam ampliação do número de aulas dessas disciplinas tanto para a língua materna como para a língua estrangeira, assim como mais tempo para desenvolvê-la, tempo voltado para o aprendizado, assimilação, prática e reflexão.

Na nova grade curricular o nome da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa (Inglesa/Espanhola e Portuguesa, 4º ano) muda para Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literatura Inglesa (Inglesa/Espanhola e Portuguesa, I e II, 3º e 4º ano), pois acreditamos que a “Prática de Ensino” não deve ficar restrita a disciplinas nos anos finais do Curso de Letras, mas deve ocorrer, desde o 1º ano, por meio de tarefas extra-classe, projetos de ensino, extensão e pesquisa.

Sendo assim, o total da carga horária de Estágio Supervisionado da UEMS passa a ser de 408 horas, distribuídas no decorrer dos anos letivos, satisfazendo portanto, a atual LDB, que estabelece que nos cursos de licenciatura a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do

professor. Desta maneira a prática não deverá restringir-se ao estágio supervisionado, mas deve estar articulada com todas as disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação.

Nesta proposta que defendo, de formação de professor reflexivo, não tenho a intenção de conscientizar meus alunos, desde que não transmitimos a conscientização, mas podemos como educadores instigá-la, pois só há possibilidades de cobrarmos práticas reflexivas do profissional se ele foi exposto a situações de reflexões em sua formação.

A seguir apresentarei a teoria sobre professor reflexivo que norteou minha prática pedagógica na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa.

2.1 Professor Reflexivo

De acordo com Abrahão (2001) professor reflexivo é aquele que tem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho, que busca compreender as origens, os propósitos e as conseqüências do ensino. A autora considera a disciplina de Prática de Ensino um espaço para discussão e construção de teorias e de práticas de sala de aula. Abrahão (2001) defende uma concepção de professor reflexivo, embasada nas teorias de Dewey (1933), Zeichner e Liston (1996), e Wallace (1991).

Para a autora, por meio dessa reflexão na universidade, deve se dar oportunidade aos alunos do Curso de Letras, de iniciar sua construção como profissional, construção que não estará concluída ao final do curso de graduação, mas que continuará ao longo da sua carreira profissional. É importante que haja, desde o início do processo de ensino e aprendizagem, uma prática reflexiva no Curso de Letras, o que implica comprometimento na relação aluno-professor.

Donald Schön na década de 1980, no intuito de problematizar as discussões e relação entre teoria e prática no ensino e aprendizagem, criticou a racionalidade técnica na função docente para realização de objetivos prescritos na Educação, introduzindo o conceito de “professor reflexivo”. Schön (1983) defendeu sua tese de doutorado e estudou Dewey, Polanyi, Wittengstein, Luria e Kuhn, autores que lhe

proporcionaram suporte teórico para suas discussões sobre formação profissional do professor.

O I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e expressão Portuguesas, ocorreu em Aveiro em 1993 coordenado pela professora Isabel Alarcão, com forte influência sobre o tema professor reflexivo, que assim como seu conterrâneo, o português António Nóvoa, autor do livro *Os professores e sua formação*, tiveram grande influência no Brasil, período em que cresciam as discussões sobre a importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao Ensino Superior, que tomou parte da demanda da LBDEN de 1996, além das discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores em âmbito geral. Em 2006 ocorreu o CLAFPL em Florianópolis, em Santa Catarina, ou seja, o I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, onde apresentei a comunicação: “Reflexões sobre teoria/prática de ensino da língua inglesa na UEMS de Cassilândia”. Em 2008, ocorreu o segundo encontro na cidade do Rio de Janeiro, onde realizei a apresentação da comunicação que recebeu o título: “Formação do professor através da abordagem biográfica: história de vida em formação”.

Para Schön (1983), o conceito de professor reflexivo permite reavaliar a prática atual e estimular mudanças tanto no profissional, no seu trabalho, como em seu contexto de trabalho, sendo assim, ele distingue três fases do professor reflexivo: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação.

O conhecimento na ação se refere às recorrências que o professor faz de suas próprias experiências de vida, são suas práticas rotinizadas, é o conhecimento tácito, implícito, que está na ação, portanto não a precede. A reflexão na ação consiste em um diálogo com a situação, no período em que ela ocorre, ou seja, as percepções do professor que interagem com a situação no momento da ação e por fim a reflexão sobre a ação, que permite avaliar o processo ocorrido, a partir de comparação de diversas experiências já vivenciadas pelo professor e caso não haja semelhanças, inicia-se um processo de possíveis explicações, compreensão das origens, problematização, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, tornando o professor pesquisador da sua própria prática. Schön sugere uma formação do professor baseada na prática docente, no conhecimento tácito, como momento de construção, reflexão e problematização.

Para Alarcão (1996, p.16), os estudos de Schön proporcionam também uma quarta etapa de reflexão, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação, segundo a autora é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecimento. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a descobrir novas soluções, permitindo o profissional a criar novas teorias.

As críticas referentes ao conceito de professor reflexivo de Schön, apontadas por Liston e Zeichner (1993), é que esta prática aplica-se somente a profissionais individuais, sendo que as mudanças que conseguem estimular são imediatas, ou seja, não ultrapassam as situações de sala de aula. Para os autores citados, Schön tinha consciência da limitação da sua proposta de profissionais reflexivos.

Os autores afirmam que Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, elementos que sem os quais o professor não ultrapassa sua própria prática. Sendo assim, consideram a proposta de Schön reducionista por não se preocupar com o contexto institucional e abordar a prática reflexiva de forma restrita e individual.

Contreras (1997) resume o enfoque da reflexão crítica em quatro fases da reflexão: primeira, o que estou fazendo? Segunda, que significado tem o que faço? Terceira, como cheguei a ser ou agir desta maneira? Quarta, como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

Uma prática reflexiva deve extrapolar a sala de aula e levantar discussões sobre as questões organizacionais, o projeto pedagógico e currículo das instituições escolares, o perfil do professor, incluindo sua história de vida, sua trajetória pessoal e profissional.

Outra questão levantada (ALMEIDA, M., 2000; CONTRERAS, 1997; PIMENTA, 2000; ZEICHNER, 1992, 1998) é que a falta da existência de oportunidades de situação para reflexão nas disciplinas escolares, ou como se estabelecer esta proposta faz com que o objetivo de professor reflexivo fique somente em teoria, sem uma possibilidade de desenvoltura mais ampla. Para Zeichner (1992) a pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como e sobre o que estão refletindo.

Segundo Zeichner (2008), a pesquisa-ação tem sido parte dos programas de formação inicial de professores nos Estados Unidos há pelo menos quarenta e cinco anos, mas afirma que somente colocar esta proposta nos cursos de formação do

professor não basta, é necessário averiguar como ela ocorre. Há necessidade de se sistematizar e objetivar a proposta reflexiva, para que ela não seja somente um modismo na Educação, justificando que se a mesma for desenvolvida através de uma consciência crítica do professor formador, com o objetivo de levar o aprendiz a ser crítico em sua prática pedagógica e no contexto em que atua a partir de uma proposta de justiça social muito tem a contribuir na formação inicial do aluno, futuro professor, caso contrário, esta prática se torna individual e solitária.

O autor ainda afirma que, na maioria dos casos de aplicação da pesquisa-ação na formação inicial, as especificidades de como os professores foram apresentados a esta metodologia e auxiliados em sua condução permanecem sem esclarecimento, embora se afirme com frequência que os futuros professores identificam suas próprias questões de investigação, propriedade essencial para o resultado favorável da pesquisa. Zeichner aponta que o planejar-agir-observar-refletir, corre o risco de ficar somente sobre a ação pedagógica momentânea do professor em formação inicial e não ampliar caminhos reflexivos em futuros ambientes de trabalho se não forem objetivadas por uma proposta emancipatória que consiste em levar este aluno a observar outros professores, refletir criticamente a partir de teorias acadêmicas sua prática, comparada a de outras e justificadas por teorias que lhe proporcionam mudança social.

Esta pesquisa, portanto, desafiou o como atender essas perspectivas de Zeichner, tanto no período de formação inicial, como na prática de coleta e análise de dados com meus ex-alunos em serviço.

Para Gimeno Sacristán (1991, 1998), os processos reflexivos devem incidir na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica), nesta perspectiva, os professores deveriam desenvolver durante o processo reflexivo três capacidades : a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em que ocorrem os contextos concretos de ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação e maneiras de agir, ou seja, reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática. A terceira é levar em conta os contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Para Abrahão (2001), é essencial promover uma reflexão sobre os conceitos de método e abordagem, sobre técnicas e estratégias a eles associadas, sobre as

teorias de aquisição, resultados de pesquisas produzidas no Brasil e no exterior, sobre a questão da formação do professor e do ensino de línguas no contexto nacional. É a partir daí que se torna possível que os alunos-professores façam escolhas fundamentadas na construção de suas próprias teorias e práticas de sala de aula, baseados em diversas teorias, é possível buscar solução para problematização apontada pelo docente.

Saviani (1991), por exemplo, afirma que a escola é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, portanto, cabe à escola fornecer o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo, o qual o aluno já traz consigo antes de freqüentar os bancos escolares, este, por sua vez, deverá ser um ponto de partida para o conhecimento estruturado, sistematizado. A escola deve ensinar o saber sistematizado e não o saber fragmentado. E desta forma estes mesmos saberes deveriam perpassar as universidades quanto à formação dos professores.

As aulas teóricas, segundo Almeida Filho (1993), tem o objetivo de permitir a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino, a saber: as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, concretização de sua abordagem através de métodos utilizados, filtro afetivo do professor e dos alunos e a cultura de ensinar e aprender no contexto ensino/aprendizagem, buscando assim um propósito de ensino a ser averiguado através da prática.

Partindo do princípio que cada aluno possui suas próprias estratégias de aprendizado, em uma classe com trinta alunos, por exemplo, ao professor não basta simplesmente estar munido de seus desejos de ensinar, mas também de diversas teorias de ensino, há alunos que irão aprender melhor através de métodos tradicionais, ou estimulados a aprender a partir de métodos cognitivos. Portanto, o conhecimento das diversas formas de ensinar (teorias sobre ensino e aprendizagem), deverão permear um curso de formação de professor, além das aulas práticas.

O que faz o professor ensinar como ensina, é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele. Segundo Almeida Filho (1993, p.18):

Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos, mas

são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente

O autor aponta que até mesmo para se redirecionar o caminho que se deve seguir é necessário conhecimento teórico para se fazer a auto-análise do estágio de conhecimento que o professor se encontra no momento que contempla o sucesso ou enfrenta o fracasso em sua sala de aula.

O aluno em pré-serviço, não recebe toda formação que precisa, mas pode neste período refletir sobre o estágio em que se encontra e dar início a reflexões sobre seu conhecimento e prática pedagógica que podem e devem ser aprimorados no decorrer da sua vida profissional.

Permitir condições para uma aprendizagem crítica é permitir ao aluno avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico. O aluno não deve ser obrigado a ser reflexivo, mas deve ser estimulado a ser.

Para Duarte (2003), em seu artigo “Conhecimento Tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria)” os dominados precisam dominar o que os dominantes dominam, porque, senão, eles nunca chegarão um dia a fazer parte do mesmo grupo. Para este autor superar as ilusões só é possível quando superamos a realidade produtora dessas ilusões.

O autor justifica que não é contra ao construtivismo que aborda o autoconhecimento e aprendizagem dialógica prática e teórica, mas é contra ao ideário construtivista exacerbado, que super valoriza o conhecimento subjetivo em detrimento ao científico, enfraquecendo o nível de formação profissional. Para o autor, não adianta defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas nesta área se renderem ao “recuo da teoria”.

Duarte (2003) exemplifica através de Luria (1988, 1990) seus argumentos, pois este em suas pesquisas apontou que o saber de pessoas não alfabetizadas apresenta um raciocínio que trabalha com agrupamentos gráfico-funcionais, tendência em contar com operações usadas na vida prática enquanto sujeitos que alcançam um certo grau de escolarização apresentam um pensamento não mais dominado pelo agrupamento gráfico-funcional, mas um pensamento capaz de trabalhar de forma categorial, classificação a partir dos princípios verbais e lógicos.

Para Luria (1990), quando o indivíduo muda o padrão de vida e amplia as dimensões da própria experiência, quando aprende a ler e a escrever, a ser parte de uma cultura mais avançada, esta maior complexidade de sua atividade estimula novas idéias.

As modificações no raciocínio do indivíduo, ocasionadas pelo pensamento categorial (típico de pessoas expostas ao saber escolar), permitem uma reorganização radical de seus hábitos de pensamento, de modo que eles aprendem a usar e a compreender o valor de procedimentos teóricos que anteriormente pareciam irrelevantes.

Através da nova proposta de ensino da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa pude perceber que o ensino e aprendizagem em sala de aula não são mais vistos de forma isolada e como modelo imutável, mas entrelaçados, saber o significado de ensinar remete também ao significado de aprender e refletir sobre ambos é uma proposta de busca do caminho do acerto, pois não existe uma fórmula mágica e única.

Embora o plano de ensino da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa em todos os anos letivos citados tivesse o mesmo objetivo, pequenas alterações ocorreram quanto à prática em sala de aula a cada ano, na seleção dos artigos sobre o ensino aprendizagem da língua inglesa que foram substituídos ou acrescentados. Também com relação às aulas práticas, ora os estagiários ofereceram à comunidade cassilandense o projeto de extensão Mini-Curso de Língua Inglesa (voltado para o Vestibular), ora ofereceram o projeto Ensino da Língua Estrangeira em Escola Pública (reforço para alunos do ensino fundamental e médio).

O estágio tem a finalidade de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar, pois segundo Pimenta (1997), não devemos colocar o Estágio como “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática:

É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p.129).

Na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa, os alunos foram expostos a teorias sobre práticas docentes e motivados a investigar o seu contexto de ensino/aprendizagem, para que então pudessem atuar e refletir sobre sua própria prática pedagógica.

Após abordadas as teorias em sala de aula, o estágio proposto foi planejado para que ocorresse em três momentos: primeiramente, o aluno observou a aula de outros professores em serviço; após a observação, o aluno teve suas aulas de regência observadas pela professora ministrante; finalmente, o aluno teve sua aula de regência gravada e transcrita, observada pela professora, por colegas da classe e por ele mesmo.

Sendo assim, o propósito desse Modelo de Formação Inicial realizado na UEMS foi obter registros que permitissem avaliar se o objetivo do plano de ensino e ementa proposta para o ensino da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa estava sendo atingidos, se as atividades programadas estavam contribuindo para a reflexão sobre a teoria e a prática no campo de atuação da docente e dos discentes envolvidos no contexto deste projeto de pesquisa.

A seguir, apresento o projeto “Análise da Prática de Ensino da Língua Inglesa no 4º ano de Letras-UEMS de Cassilândia, no ano letivo 2001/2002”, ou seja, minha proposta de Modelo de Formação Inicial.

2.2 Modelo de Formação Inicial

Este Modelo de Formação Inicial teve o intuito de permitir que, a partir de reflexões sobre a minha prática docente, eu colaborasse e estimulasse discentes em formação, a refletirem sobre suas práticas no período de graduação, principalmente na disciplina de Prática de Ensino, para que esses fizessem delas, uma constante na vida profissional.

A partir de teorias sobre tendências pedagógicas, abordagem e métodos busquei, por meio da prática docente, encontrar elementos que identificassem a

abordagem real da minha prática, assim como dos discentes, do último ano do Curso de Letras.

Desde que a ementa do Curso se faz a partir de pressupostos teóricos que caracterizam o professor em formação, reflexivo de sua teoria e prática, este projeto, realizado com os alunos do 4º ano do Curso de Letras, teve a função de averiguar como ocorreu minha atuação como ministrante da disciplina e dos alunos, durante os estudos teóricos, além de analisar o meu desempenho e dos alunos durante a observação e a regência no Estágio.

Para justificar o objetivo e relevância desta pesquisa, apresento o parecer sobre a mesma, emitido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Divisão de Pesquisa da UEMS, na qual esse estudo foi inserido:

Numa Universidade jovem como a UEMS, a verificação, análise e reavaliação das práticas de ensino se tornam mais necessárias quanto maior for o número de acadêmicos egressos. No que diz respeito à disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, ministrada na unidade de Cassilândia, a professora ministrante vem a ser a própria pesquisadora que deseja proceder a uma análise dos tópicos propostos na ementa existente, para, a partir, daí, propor mudanças. Sendo assim, há possibilidade de um ganho muito positivo para a área de conhecimento em que a pesquisa se insere.¹⁷

Esta pesquisa apresentou-se de natureza qualitativa, nomeada naquele momento de pesquisa-ação, pois seu foco foi verificar como ocorreu a relação entre a teoria e a prática da professora ministrante da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa e dos alunos do 4º ano de Letras da UEMS- Unidade de Cassilândia, no ano letivo de 2001/2002.

A preocupação maior dessa metodologia é com a ação (ANDRÉ, 1995). Para Thiollent (1982) e El Andaloussi (2004), na pesquisa ação, além da participação dos investigadores, supõe-se a participação dos interessados na própria pesquisa, organizada em torno de uma ação.

Uma vez que o contexto que envolve esta pesquisa almeja mudanças de comportamento tanto dos alunos do 4º ano de Letras, por meio da reflexão sobre sua prática, como da professora, essa pesquisa contribuiu para que a docente

¹⁷ Parecer sobre meu projeto de pesquisa emitido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Divisão de Pesquisa da UEMS.

refletisse sobre sua própria atuação como professora de Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, a fim de que assim pudesse redirecionar suas práticas pedagógicas futuras.

Para Thiollent (1982) e El Andaloussi (2004), uma questão básica na pesquisa-ação é a caracterização da ação, que deve ser planejada, a partir de intervenção, com mudanças, dentro da situação investigada.

Uma vez que o Curso de Letras possui uma ementa que prevê uma prática de ensino planejada, a partir dos resultados apresentados pela pesquisa, pôde-se alterar inclusive a carga horária desta disciplina no novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras UEMS.

Segundo Pérez Serrano (1994) a metodologia pesquisa-ação tem o propósito de investigar as relações sociais e conseguir mudanças de atitudes e de comportamento dos indivíduos. A metodologia pesquisa-ação possui alguns traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la em contínua repetição desse ciclo de atividades.

Sendo assim, logo no início do ano letivo foi realizada uma entrevista com os alunos do 4º ano a fim de averiguar qual era o perfil dessa turma. Durante a regência dos alunos, registrei observações sobre suas práticas pedagógicas. A pasta de estágio abrigou registros sobre anotações dos alunos sobre aulas observadas de outros professores e por meio da análise de suas próprias aulas gravadas e transcritas e registradas por eles. No final do ano letivo, foi realizada uma nova entrevista com os alunos para averiguar a forma como foi conduzida a disciplina Prática de Ensino, e se a mesma havia contribuído para que o aluno justificasse a prática docente dos professores observados, sua prática e a da professora ministrante da disciplina.

A entrevista nesse estudo ocorreu antes da realização da pesquisa para identificar o perfil dos alunos e no final do ano letivo, a fim de colher dados dos alunos sobre sua apreciação das etapas de procedimento propostas pelo plano de ensino.

Para complementar na coleta de dados busquei outros instrumentos, como notas de diário realizadas pelos alunos em aulas de observação, nota de diário da professora ao registrar a participação dos discentes em aulas teóricas e regência em mini-curso, assim como aulas gravadas, transcritas e analisadas ministradas pelos

alunos em aula de regência e seus depoimentos sobre o plano de ensino proposto e desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino.

Estudos mais atuais sobre a pesquisa-ação mostram outras reflexões como a de El Andaloussi (2004), que afirma que a pergunta não é mais a de saber se a pesquisa é feita sobre, para, por, ou com. Para o autor na pesquisa-ação incorporam-se todos esses modos de pesquisa em um jogo de articulação entre teoria e prática a partir de estratégias que associam o pesquisador e os atores em um dispositivo elaborado em comum para a realização de um projeto. O caráter estratégico da pesquisa-ação, portanto, permite gerar a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da ação. Portanto a pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS) é uma metodologia democrática que tem por finalidade a mudança estratégica ou planejada de forma constante.

No entanto, para a realização desta proposta, é defendida pelos sócio-construtivistas a triangulação dos dados a fim de que os pesquisadores evitem se apoiar na subjetividade, embora reconheçam que a realidade nunca pode ser totalmente apreendida. A triangulação dos dados significa chegar a resultados, através do maior número possível de instrumentos de investigação.

Em seguida, veremos as etapas e análise do Modelo de Formação Inicial proposto para os alunos da Língua Inglesa na UEMS de Cassilândia.

2.3 Interpretação do Modelo de Formação Inicial

Nesta proposta de investigação, a metodologia pesquisa-ação a partir de um roteiro sistêmico, proporcionou-me uma análise ampla dos dados. Esse roteiro de coleta de dados partiu da seguinte ordem: primeiramente, um questionário escrito fechado inicial para identificar o perfil dos alunos; em seguida, uma entrevista semi-aberta, gravada e transcrita, para oportunizar ao aluno relato sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no decorrer de sua trajetória; também houve a prática de seminários em sala de aula que permitiram depoimentos e reflexões dos alunos sobre teorias abordadas por diversos autores apresentados; na seqüência, os alunos gravaram uma entrevista com os professores a serem observados e a transcreverem para analisarem o perfil, para então iniciarem a observação de aulas

dos professores em serviço a partir da imagem que eles possuíam sobre o professor ideal, porém buscando soluções ao refletir sobre erros e acertos do professor real.

As aulas de regência dos alunos foram observadas pela professora em escola pública, particular ou em mini-curso, além da aula de regência gravada e transcrita, avaliada pelo aluno, professora e colegas de classe.

Os referenciais para análise da aula ministrada pelo aluno foram o próprio depoimento do aluno sobre a mesma, sua história de vida e uma entrevista final que o questiona sobre as etapas desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino no sentido de avaliar se elas instigaram o aluno a refletir sobre a teoria e a prática na graduação e se contribuíram para mudanças de postura sobre o que é ser professor no decorrer do seu curso universitário.

Em seguida, serão explicitadas as etapas que foram desenvolvidas e avaliadas nesta pesquisa.

2.3.1 Questionário inicial

O questionário inicial, composto de nove perguntas, (apêndice A), teve o propósito de identificar os sujeitos da pesquisa, os alunos do 4º ano do curso de Letras da UEMS de Cassilândia, permitindo que as respostas se enquadrassem em quatro categorias: o domínio da língua inglesa, interesse na aprendizagem do idioma, interesse em ensinar a língua inglesa, experiência com a língua inglesa além da graduação.

Quanto ao domínio da língua inglesa, a pergunta elaborada solicitou que o aluno apontasse a sua capacidade em falar, ouvir, compreender, ler, escrever e seu conhecimento gramatical. Quanto ao falar, poucos mostraram-se capazes de se comunicar oralmente, seis alunos somente em uma classe composta por trinta e oito discentes. A mesma dificuldade foi apresentada quanto ao ouvir e compreender. Revelaram ter mais segurança nas habilidades de leitura e escrita bem como no domínio gramatical.

A capacidade de comunicação oral, pelo fato de implicar o domínio das estruturas da língua de forma inusitada, assim como o ato de ouvir estruturas, eram

apresentados pelos alunos como as maiores dificuldades encontradas por eles, pois não possuíam o hábito de praticá-las.

O fato dos alunos afirmarem que possuem um domínio maior na leitura ratifica a ênfase nessa habilidade dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁸ da língua inglesa.

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua Estrangeira pode ajudar o aluno. (BRASIL, 1998, p.20).

Não que ela seja suficiente no aprendizado de uma segunda língua, porém o futuro professor, já no 4º. ano do Curso de Letras, que se julga incapaz de atuar no mercado de trabalho, poderá, a partir desta habilidade, ampliar seus conhecimentos quanto à comunicação oral e à compreensão. Esse é um caminho que poderá ser o início para aprendizagens mais consistentes.

Segundo os PCNs, a leitura acaba sendo a habilidade mais praticada em sala de aula devido às condições da maioria das escolas brasileiras: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático.

No entanto, os PCNs ressaltam que o foco na leitura não deve ser interpretado como uma alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. A prática da leitura em sala de aula para os professores iniciantes pode ser um referencial a seguir, oferecendo-lhes segurança ao lecionar a disciplina na qual é graduado, como estimulá-lo a buscar melhorar seus conhecimentos desde que esse professor tenha sido alertado, no período de graduação, sobre a necessidade do bom profissional se superar a cada dia.

Sabemos que, em escolas públicas, o professor graduado nas duas disciplinas pode lecionar Português ou Inglês independente de sua opção. A maioria dos professores que respondeu o questionário gostaria de optar por Português, porém, caso não consiga o número suficiente de aulas, eles aceitariam lecionar Inglês sem constrangimento, porque é comum no Brasil, em escolas públicas, o professor “tapar janela”. Portanto, muitos professores também não se importariam

¹⁸ Na lista de referência consulte Brasil (1998).

em lecionar Física, Matemática, Filosofia, ainda que graduados em Português/Inglês.

Sendo assim, a proposta que aqui pretendo defender é que se, casualmente, este professor graduado em português/inglês, julgar-se incapaz de lecionar esta última disciplina, mas se sentir “obrigado” a fazê-lo, que atue mais conscientemente tendo clareza de que precisa melhorar e de como poderá fazê-lo.

2.3.2 Entrevista inicial

A entrevista inicial foi gravada e transcrita para que os dados fossem analisados de forma mais cuidadosa. Para ratificar os dados do questionário inicial ou para interpretar os dados colhidos por meio do questionário, foi realizada a entrevista, na qual os alunos puderam expandir suas opiniões e fornecer informações que a entrevistadora esperava obter.

A entrevista foi composta de seis questões (vide apêndice B), enquadradas em cinco categorias: o significado de aprender a língua inglesa para o aluno, a motivação do aluno em aprender a língua estrangeira, expectativa em aprender inglês no ensino superior, frustrações e alegrias em aprender inglês no ensino fundamental e médio, o perfil de professor que o aluno deseja atingir.

Com relação ao significado de aprender a língua inglesa, todos os alunos mostraram-se conscientes de que aprender inglês nos tempos atuais não significa louvar a nação americana, ou copiar valores americanos, mas dominar a língua do momento que permite contato com todos os povos e desde que estamos vivendo o período de globalização, ela é o meio que nos permite atingir o objetivo de nos comunicarmos com todas as nações. Comentou uma das alunas:

Saber inglês hoje é questão de sobrevivência, somos de certa forma privilegiados de estudar e nos formar naquilo que o mercado de

trabalho, solicita, é fácil portanto, hoje em dia, convencer o aluno, o duro é nós aprendermos.

Quanto à motivação do aluno em apreender a língua estrangeira, nos depoimentos, a maioria dos alunos expressou que o medo e a insegurança faziam com que eles se sentissem desmotivados em aprender a língua inglesa, pois achavam que não estavam “preparados” para enfrentar uma sala de aula. No entanto, seis desses alunos que estudaram em escola de Idiomas, antes ou concomitante ao período de graduação, registraram que só estavam cursando Letras para que futuramente se tornassem bons professores de inglês. Porém esses também, com certeza, se somente lhes forem oferecidas aulas de Português, irão ministrá-las, porque terão um diploma de graduação em Português/Inglês.

Embora a expectativa de aprender inglês no ensino superior fosse grande, apontaram algumas razões que os levaram à frustração: a sala de aula composta por alunos heterogêneos quanto ao nível de conhecimento, poucos projetos de ensino e, para somar-se a tal questão, muitos ainda comentaram que, quando algum projeto era realizado, nem todos podiam participar (geralmente os que mais precisavam), pois residiam em outras cidades ou trabalhavam durante os horários estipulados para a realização dos projetos, às vezes, até mesmo aos sábados durante todo o dia. Conseqüentemente, ainda que houvesse interesse ou esforço dos professores da graduação, os alunos não podiam ou não conseguiam corresponder.

Alguns dos entrevistados confessaram que, de certa maneira, achavam que o Ensino Superior daria conta de ensinar pelo menos o “básico”, aquilo que não conseguiram aprender no ensino Fundamental e Médio. Esses não foram meus alunos em anos anteriores em língua inglesa, porém é um referencial que pode ser útil para língua inglesa na UEMS. Essa questão foi polêmica para discussões posteriores em sala de aula com todos os alunos, pois o fato de muitos deles reclamarem que não tiveram no Ensino Fundamental e Médio uma “base” suficiente para o Ensino Superior deveria fazê-los mais comprometidos em se tornarem profissionais competentes para que não repassassem para outros estudantes suas frustrações.

Os seis alunos que dominam bem as quatro habilidades esperavam que o curso superior da UEMS lhes proporcionasse mais informações e conteúdo, pois

afirmaram que o que aprenderam sobre a língua inglesa, além do “básico”, havia sido em escola de idiomas.

Com relação às frustrações que tiveram no Ensino Fundamental e Médio, a maioria relacionou o fato à falta de domínio da língua inglesa de seus professores. Eis aqui o depoimento de um dos entrevistados:

Bom, minha primeira professora, quando eu tive minha primeira aula de inglês ela não tinha nem sequer, o segundo grau, então... cursava o supletivo naquela ocasião [...], ela não sabia inglês nunca tinha ido a uma aula de inglês, creio eu porque ela usava ainda o verbo “tóbi” para o “to be”, então isso pra mim ficou marcado, então, às vezes, quando eu vou ler, ou explicar o verbo “to be” pras crianças, eu lembro, é a primeira coisa que vem na minha cabeça, hoje é engraçado [...]

Os seis alunos citados como um referencial bom quanto ao domínio da língua inglesa não eram ainda graduados e já lecionavam há mais de dois anos, sendo que um deles já lecionava antes de ingressar no curso de Letras. Convém lembrar que, ainda que seus professores no Ensino Fundamental e Médio tivessem domínio das habilidades da língua inglesa, não possuíam orientações adequadas quanto ao preparo, planejamento, organização do material didático, estratégias de ensino, conhecimento teórico sobre abordagem e métodos.

Esses alunos que tiveram boas experiências no Ensino Fundamental e Médio tiveram professores que consideraram bons e que os motivaram a ponto de optarem pelo Curso de Letras. Outro ponto positivo refere-se ao fato dos seis terem cursado escolas de Cassilândia e tiveram como bom referencial uma das professoras que compõe o quadro da UEMS.

Quanto ao depoimento do professor que os entrevistados gostariam de ser ou ter, três se destacaram :

-Bom, o perfil é assim: é que o professor saiba é... como que fala, tenha condições de passar tudo, que passe com facilidade, que consiga ter o domínio em tudo em todos os assuntos, não só na área de inglês, mas por exemplo: hoje vem nos livros didáticos, o inglês diversificado incluindo biologia, história, né? O professor multi vamos dizer assim, que ele tenha multidisciplinaridade, tá certo? [...] Eu acho que ele deve ser comunicativo, uma das coisas né? Igualmente ele deve ter comunicação, domínio, que mais? que tenha bastante planejamento, que tenha uma didática e acho que mais alguma coisa [...] conhecimento de mundo, e eu acho que o que envolve também é interdisciplinaridade ta (J.).

-Eu acredito naquele professor que seja preocupado em mostrar todos os tipos de realidade, que se preocupe em trabalhar com os "skills" que acredita no que ele está fazendo, no sonho porque senão não tem porque trabalhar (G).

-Eu acho que, se o professor não tiver domínio do conteúdo, ele não vai mesmo, também em outras áreas eu acho que ele tem que saber o que tá fazendo, senão ele vai ser mais um, né, porque tem uma porção aí, é só mais um (W.).

Pude observar que os alunos percebem o que lhes falta e incluem esses aspectos dentre os atributos que almejam ter como professor ideal, procurando explicar-se por meio de teorias ainda fragmentadas. Essa questão mostrou-se muito relevante para esta pesquisa, pois definiu a trajetória que eu, como professora e eles, como alunos, deveríamos percorrer até o final do ano letivo.

2.3.3 Seminários

As aulas teóricas ministradas em sala de aula tiveram a pretensão de envolver os alunos na trajetória da história do ensino da língua estrangeira no Brasil, para então elucidar o contexto em que esse ensino se encontra nos dias atuais.

Primeiramente, abordei as tendências pedagógicas, segundo Libâneo (1998). Em seguida, ilustrei as abordagens de ensino, segundo Mizukami (1986). Os alunos por meio de seminários, apresentaram os principais métodos que lograram alguma preponderância na Europa e nos Estados Unidos e que, de alguma forma, repercutiram no Brasil (FERRO, 1998), sempre com a participação da professora ministrante da disciplina, ora concordando, ilustrando, ora retificando interpretações equivocadas dos alunos. Os alunos, divididos em grupos, além da apresentação teórica sobre os métodos, cada grupo apresentava uma aula que ilustrava um método já estudado. Tanto os alunos que estavam apresentando, como os ouvintes, manifestavam-se lembrando de aulas semelhantes das quais haviam participado no decorrer de seus momentos de vivência escolar, muitas vezes lembrando-se do comportamento dos professores que tiveram. Os que já estavam lecionando exemplificavam com suas próprias práticas docentes, ou ainda participavam com

comentários sobre o seu posicionamento como aluno em relação aos métodos apresentados.

Na seqüência, também por meio de seminários, os alunos fizeram a leitura interpretativa dos PCN da Língua Inglesa - 3º e 4º ciclos. Munidos de conhecimento teórico sobre métodos e abordagens, puderam apontar de forma crítica os aspectos positivos e as discordâncias da proposta sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O processo histórico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi influenciado por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sócio-interacionista. O foco no ensino e no professor caracterizam a visão behaviorista; a visão cognitivista desloca o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem e a visão sócio-interacionista tem como foco a interação entre o professor e alunos, e entre alunos.

Os PCNs da Língua Inglesa sugerem a visão sócio-interacionista, representada na prática da Abordagem Comunicativa, porque esta não descarta as outras visões.

A Abordagem Comunicativa utiliza recursos de outras abordagens, como a behaviorista e a cognitivista, porém não se limita aos fundamentos de cada uma delas.

A abordagem Comunicativa não prevê o aluno ideal, mas o aluno real. Portanto a comunicação para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira não precisa ocorrer como primeira instância. O aluno pode chegar a ela, vencendo etapas de aprendizado, ou seja ele pode ter como objetivo a conversação, ainda que vença em primeira etapa conhecimentos mecânicos, estruturais, sobre a língua. (GARCIA, 2001, p.104).

Convém explicitar para o leitor a teoria sobre abordagem e método que foi abordada em sala de aula, tanto para fonte de consulta, como para se ter ciência do conhecimento teórico que foi proposto para os acadêmicos do 4º ano do Curso de Letras. Preliminarmente, vale justificar o emprego, do termo “método” e a mudança desse termo para “abordagem”.

Conforme diz Leffa (1988, p. 211-212 apud FERRO,1998), *abordagem* é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. *Método* tem um sentido mais restrito; não trata dos pressupostos

teóricos da aprendizagem de línguas, apenas da aplicação prática desses pressupostos, ou melhor, das suas respectivas normas de aplicação.

Assim, ao empregar *método* para designar as várias etapas por que têm passado o desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras, tomei o termo num significado mais amplo, abrangendo, não só as normas práticas para ministrar e avaliar uma aula ou um curso de línguas, mas, também, a base teórica que lhes serve de sustentação e inspiração. Por muito tempo, dava-se ao termo *método* esse sentido amplo e, também, em muitas obras mais antigas chama-se de método o que hoje nomeamos de abordagem. Desse modo, o termo *abordagem*, aplicado ao ensino de línguas, apareceu recentemente, em face dos avanços da lingüística aplicada e outras ramificações da lingüística geral. Segundo Almeida Filho (1991), abordagem é a filosofia, a crença de ensinar do professor e método é a concretização da abordagem.

A idéia de que um determinado método possa resolver todas as questões relativas ao ensino de uma língua qualquer não é nova e ainda é aceita por muitos profissionais, que advogam a existência de um método único, capaz de desfrutar da preferência dos professores. Com isso, muitas análises feitas nos métodos existentes são ainda levadas a extremos, caracterizando-os como “bons” ou “maus”.

Reflexo de uma época em que grande parte das questões subjacentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, bem como a da formação de seus profissionais, estiveram voltadas para a escolha do método eficiente, que provesse, ao mesmo tempo, professores e alunos, daquilo que lhes é essencial, o ensinar e o aprender. A aceitação de método único (bom ou mau) pressupõe a visão de aprendizagem determinada a partir de uma visão de ensino cujo propósito era dar origem a um produto final de conteúdos aprendidos. Para que esse produto fosse facilmente exposto, tornava-se necessária uma considerável explicitação daquilo que deveria compor o ensino. Para tal, relacionavam-se os itens selecionados e estabeleciam-se critérios para a sua organização e apresentação.

Hoje, sob a influência de teorias lingüísticas e de teorias de aprendizagem recentes, mais do que em métodos, fala-se em metodologia, termo mais abrangente, que, pelo seu sentido etimológico, pode implicar mais de um método. Ao se propor a idéia de uma busca de metodologia adequada, a concepção de método de ensino único, seja ele qual for, é colocada em questão.

No tocante à legislação, a nova LDB 9394/96¹⁹, promulgada em dezembro de 1996, reconsidera a inclusão, como disciplina obrigatória, de uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar, além de outra, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição, para o ensino médio (artigo 36) como já foi citado nesse estudo. A inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna se mantém prevista na Lei, obrigatoriamente, a partir da quinta série do ensino fundamental, como componente da parte diversificada do currículo. As modificações inseridas na Lei dizem respeito, especialmente, à organização de classes ou turmas em níveis de conhecimento da matéria (artigo 24), à avaliação, que deve ser contínua, e ao calendário escolar com mínimo de duzentos dias letivos.

No que diz respeito aos profissionais da educação, merecem destaque: os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas em nível superior, que queiram dedicar-se ao ensino (artigo 63); os programas de formação continuada para profissionais de educação (artigo 63) e quatrocentas horas de prática de ensino na formação docente.

Todas essas mudanças e outras previstas pela nova Lei devem, certamente, alterar, de algum modo, o quadro do ensino e da formação de profissionais de línguas estrangeiras. Alterações nos cursos de formação naturalmente (e obrigatoriamente) deverão surgir. Os resultados dessas mudanças, entretanto, configuram-se como uma grande interrogação.

Mostrar aos alunos do 4º ano de Letras, que estudaram em sua maioria, em escola pública, que o seu domínio insuficiente da língua inglesa foi devido a um contexto histórico, que pouca relevância dava ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira, foi um desafio, pois dos mesmos eu cobrava competência profissional como num passe de mágica, anunciado pela nova LDB 9394/96.

O construtivo das aulas teóricas foi mostrar aos alunos que o processo de ensino e aprendizagem não é um modelo a seguir desvinculado do processo histórico (tendências pedagógicas), de intenções e interesses. Eis porque devemos conhecer o percurso da língua estrangeira, identificarmos critérios, avaliarmos, para então fazermos uso, segundo nossos reais objetivos.

Após estudar os métodos e abordagens em sala de aula e lermos o artigo de Prabhu (1991) “*There is not the best method why?*” chegamos a um consenso de

¹⁹ Na lista de referências consulte Brasil (1996).

que não existe o melhor método, porque o melhor método é aquele que atenderá às necessidades do aluno, levando-o ao aprendizado. Portanto, o professor tem a obrigação de ser um constante pesquisador do seu meio, do interesse em aprender dos seus alunos e de sua própria prática pedagógica. Será que a teoria que anuncia é de fato a mesma que pratica em sala de aula?

Para permitir o início de uma prática de investigação voltada à pesquisa é que veremos, a seguir, como ocorreram as aulas de observação.

2.3.4 Entrevista gravada e transcrita

Para que os alunos do 4º ano de Letras tivessem autorização para estagiar nas escolas, precisaram do aceite dos professores que seriam observados, e, como era esperado, muitos deles ofereceram resistência.

Portanto, para quebrar esse "gelo", a professora ministrante da disciplina sugeriu que os acadêmicos iniciassem o contato com os professores a serem observados com uma entrevista gravada que, posteriormente, o aluno do Curso de Letras deveria transcrever. O seu registro, permitiria uma análise mais abrangente, traçando melhor o perfil do professor observado.

A entrevista (anexo C) buscou aprofundar a análise sobre as seguintes categorias: experiência em lecionar a disciplina de língua inglesa, opção do professor por inglês, conhecimento da língua inglesa, conhecimentos teóricos sobre abordagem, métodos e recursos e suas práticas de avaliação em língua inglesa.

Quanto à experiência em lecionar a disciplina de língua inglesa, pôde-se observar que muitos dos professores que diziam ter bastante experiência, ainda não haviam concluído o curso de Letras, no entanto os que estavam lecionando a língua inglesa o faziam por opção.

Quanto ao conhecimento da língua inglesa, todos os professores ou já haviam concluído um curso de inglês em escola de idiomas, ou estavam cursando algum curso para aprender a língua inglesa.

No entanto, somente os alunos que concluíram o curso de Letras na UEMS puderam dar parecer teórico sobre o significado de abordagem, métodos, recursos e mostraram-se preocupados quanto à reflexão de suas práticas pedagógicas. Talvez, de maneira informal, os demais professores observados também pudessem fazê-lo, porém achavam estranho a definição de alguns procedimentos pedagógicos através de nomenclaturas desconhecidas por eles, assim como desconheciam a razão de tanta preocupação com o *feedback* de cada aula ministrada. Além disso, muitos questionaram que proposta era essa que estava ocorrendo na disciplina de Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa na UEMS, pois muitos não haviam estudado a teoria e simplesmente praticavam dar aulas nessa disciplina.

A entrevista com os professores observados permitiu que os alunos do Curso de Letras não os julgassem aleatoriamente, tachando-os de bons ou ruins, como verdade única, mas avaliaram as oportunidades, orientações, esforço e dedicação que estes tiveram no decorrer do processo de formação, ainda que tivesse ocorrido quando o professor já estava em serviço.

Dar oportunidade ao professor observado de dialogar e refletir sobre suas aulas com os alunos da UEMS proporcionou para ambos oportunidade de aprendizado, sem ranços de superioridade ou de inferioridade para os dois lados.

2.3.5 Aulas de observação

As aulas de observação tiveram o intuito de permitir que os acadêmicos pudessem aprender com a experiência de outros professores que já estão atuando em sala de aula.

Os alunos do 4^a ano de Letras tiveram um roteiro (apêndice D) para registrar os dados colhidos nas aulas de observação. Esse roteiro consistia em analisar o objetivo, o conteúdo, o planejamento da aula ministrada pelo professor observado, assim como, colher seu depoimento quanto ao que foi planejado e o que de fato ocorreu em sua aula.

Nesse relatório, também o acadêmico deveria registrar a descrição da aula ministrada pelo professor observado, segundo a sua ótica e por meio de conhecimento teórico, além de analisar o discurso e a prática do professor, pois sabemos que, nem sempre o que é anunciado, é realizado.

Para constatar se o aluno de fato aprendeu, precisamos avaliar, questionar. Observar como o professor avalia é outra característica importante que foi apontada para que se possa registrar os conceitos e os (pré) conceitos do professor.

A universidade cumpriu, nessa etapa da pesquisa, a sua função de promover conhecimentos além da sala de aula. Os alunos começaram a fazer da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, início de registros e análises de práticas pedagógicas que irão se modificar no decorrer de sua profissão, ora por conta do sistema governamental, do meio escolar em que se encontram, dos alunos que irão com eles compartilhar conhecimentos, ou mesmo pelas próprias experiências que irão adquirir em suas trajetórias de vida.

2.3.6 Aulas de Regência: mini-Curso e aula gravada e transcrita

No ano letivo 2001/2002 optamos, como uma das práticas de regência, pelo projeto de extensão intitulado “Mini - Curso de Língua Inglesa”, uma proposta que oportunizou ao acadêmico do 4^o ano do Curso de Letras experienciar uma prática pedagógica, antes de sua formação acadêmica, sob minha supervisão, no papel de professora ministrante da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, auxiliando-os tanto no planejamento de suas aulas como na atuação.

Além disso, o Mini-Curso de Língua Inglesa teve a função de oferecer à comunidade local, conhecimentos ministrados pelos alunos da UEMS, possibilitando assim que essa Universidade novamente cumprisse o seu papel de levar conhecimento à comunidade local.

O Mini-Curso na UEMS inseriu-se como projeto de extensão, sendo assim, o aluno não recebe nota, porém ganha um certificado de participação que é de interesse do docente, pois em todos os cursos de licenciatura é necessário cumprir uma carga horária em atividades complementares como palestras, congressos, projeto de extensão e pesquisa, sendo uma forma de motivar o educando a interagir extra-classe com o foco do seu curso.

Cada professor pode orientar a quantidade de projeto de extensão que desejar desde que seja aprovado pelo coordenador do curso, gerente da unidade e pelo comitê de extensão. No 3º ano, na área de literatura inglesa, por exemplo, eu coordenei três projetos de teatro sobre “William Shakespeare” por três anos consecutivos, cada projeto teve duração de sete meses. Consistia em estudar o autor e suas obras, além dos alunos ensaiarem uma peça de teatro e apresentar para a comunidade local, apresentamos em cada projeto uma peça: “Sonhos de uma noite de Verão”, “Hamlet” e “Romeu e Julieta”.

O Mini-Curso é uma outra proposta de projeto de extensão, já orientei um Mini-Curso cujo título era: “Comunicação em Língua Inglesa”, em que era ministrado por alunos de todos os anos letivos, desde que possuísse domínio oral em inglês, inclusive alguns alunos do 4º ano acharam conveniente se matricular para melhorar o desempenho oral. No decorrer dos anos letivos percebi que era interessante elaborar um Mini-Curso específico para os alunos do 4º ano, pois podíamos discutir em sala de aula os procedimentos e resultados com toda a sala, além de associar os fatos com teorias estudadas. Sendo assim, já elaboramos com alunos do 4º ano, por duas vezes consecutivas o Mini-Curso com duração de seis meses com o título: “Projeto reforço em Língua Inglesa” para alunos de ensino Fundamental e Médio, também muito solicitado pela comunidade.

No ano letivo 2001/2002, o Mini-Curso ministrado teve duração de três meses, ocorreu aos sábados, em período integral e teve como tema: “Inglês Básico para o Vestibular”, essa proposta foi ofertada porque é uma das opções mais solicitadas pela comunidade. Assim que o Mini-Curso é discutido entre professora e alunos quanto ao planejamento e desenvolvimento, divulgamos a proposta e características do curso que será ofertado para a comunidade cassilandense através de jornal e rádio. Estipulamos o número de 30 alunos para este Mini-Curso.

As aulas que compunham o Mini-Curso “Inglês Básico para o Vestibular” eram seqüenciais, compostas de textos que envolviam contextos interessantes e

explicitavam aspectos gramaticais relevantes, além de jogos lúdicos para a fixação do conteúdo.

Os temas gramaticais estudados nas aulas do Mini-Curso foram: pronomes (pessoais, possessivos, reflexivos, relativos, interrogativos), tempos verbais (presente, passado, futuro simples, futuro composto, condicionais, anômalos, presente contínuo, presente perfeito, passado perfeito, presente perfeito contínuo).

Os textos foram selecionados a partir de temas polêmicos ao mesmo tempo que satisfaziam os tópicos gramaticais citados, que tiveram relevância no curso porque foi constatado que a maioria dos livros didáticos referentes ao Ensino Fundamental e Médio os abordam. Sendo assim, essa foi uma forma de familiarizar os alunos da UEMS com os conteúdos apresentados em livros didáticos, além do mais, satisfazia o público alvo da comunidade local: alunos que desejavam o curso de inglês para prestar vestibular.

De acordo com a proposta dos PCN, os alunos explicavam a gramática sempre dentro de contextos.

Convém lembrar que o Mini - Curso de Língua Inglesa foi elaborado como "Projeto de Extensão", não valendo "nota" para o aluno, na disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa. Porém, todos os alunos da classe atuaram no projeto, pois estavam conscientes dos benefícios dessa participação, para sua desenvoltura em sala de aula e pela oportunidade de discussão sobre cada aula ministrada por ele, além de receberem um certificado da UEMS comprovando sua atuação no projeto.

Meus apontamentos sobre cada aula dos alunos tiveram o intuito de oferecer *feedback* ao aluno sobre a sua postura em sala de aula, desenvoltura ao lidar com os recursos didáticos, anotações, lousa, tom de voz, "cacoetes". Outro fator observado foi a forma como o conteúdo proposto era ministrado, tanto quanto à pronúncia da língua Inglesa, o conhecimento sobre o assunto, a aplicação dos exercícios, as atividades ilustrativas e a motivação de ensinar do professor e de aprender do aluno.

A nota a ser atribuída pela professora era negociada com os alunos e o que faltava para atingir a nota dez deveria ser "trabalhado" pelo aluno, para que fosse conseguido em suas futuras aulas de regência.

As sugestões sugeridas ao acadêmico nas aulas ministradas por ele no Mini-Curso eram depois comparadas com a aula gravada e transcrita em que ele também participava com comentários sobre a sua desenvoltura.

Dentre as oito aulas de regência (quatro em Ensino Fundamental e quatro em Ensino Médio) que deveriam ser ministradas pelo acadêmico, uma deveria ser escolhida pelo aluno para que fosse gravada e transcrita e seria o referencial para ver se o acadêmico havia progredido na sua trajetória de futuro profissional. E essa aula era assistida por mim, professora da disciplina, pelo aluno que ministrou a aula de regência e por colegas de classe e todos contribuía para analisar a aula do regente.

O professor em serviço ou em fase final de Licenciatura (especialmente na disciplina Prática de Ensino) é examinado por outrem ou por si mesmo inicialmente através de uma aula sua típica gravada e (pelo menos parcialmente) transcrita. Não se parte necessariamente de pontos previamente elaborados numa lista para serem "verificados" mas sim de registros ou anotações sobre uma ou mais aulas típicas desse professor, tomadas em conjunto com uma transcrição da gravação dessa aula e/ou outras, se for necessário, e interpretando-as segundo pressupostos teóricos e crenças do próprio professor quanto aos conceitos fundadores de linguagem humana aprender e ensinar língua estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 1999, p.13).

Segundo Almeida Filho (1999), seja qual for a situação, isto é, seja o analista - interpretador o próprio professor ou um especialista experiente e confiável ao professor examinado, o procedimento de interpretação é chave e carecerá sempre de um outro olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e interação compreensiva e contínua com os dados e com o professor posto sob análise para aperfeiçoar a configuração de competências que, no início, provavelmente pode ser predominantemente implícita/intuitiva no movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico, ensinar de novo gravar, interpretar de novo dentro de uma investigação constante.

Esteves e Rodrigues (2003), ao se referirem aos métodos e técnicas de formação em Portugal, abordam que a vídeo formação emerge como uma técnica que parece favorecer o acesso aos mecanismos metacognitivos utilizados pelos professores em algumas atividades como resolução de problemas, promoção de

reflexões sobre o próprio pensamento e sobre a ação ao mesmo tempo que desoculta, para os formadores, processos mentais do professor em formação.

Usada como suporte tecnológico da autoscopia assistida, parece aumentar a capacidade para pensar a relação pensamento ação e, dessa forma, potencializar a tomada de consciência de si em situação, base de qualquer processo de mudança mais duradouro. (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p.39).

Dessa forma, cada aluno do 4º ano de Letras apresentou para a classe sua aula de regência, anunciando de antemão como gostaria de que a aula tivesse ocorrido e como ela de fato ocorreu e quais os imprevistos. Explicitaram qual abordagem havia sido o norte para sua prática pedagógica e como ela ocorreu de fato.

Após o depoimento do ministrante da aula, assistimos juntos à gravação da aula (alunos e professora) e fizemos mais apontamentos e questionamentos para o responsável da regência da aula.

O interessante é que o regente da aula ao apresentá-la em vídeo para o grupo de ouvintes mostrava-se extremamente crítico quanto a sua performance, pois cobrava-se quanto ao resultado sobre o que planejou e o que realmente havia ocorrido. Mostrava-se sempre interessado em melhorar na próxima vez, apontando o que fez e como faria caso repetisse a proposta ensinada, referindo-se a didática ou se atuasse no mesmo contexto novamente, referindo-se ao grupo de alunos.

Assistimos a dez aulas com todos os alunos. Para as demais aulas, por falta de tempo, estipulamos horários extra-classe e cada ministrante da aula convidava quatro amigos da sala para assistirmos às aulas de regência, analisando-as.

Para Monteiro (1996, p. 49), de acordo com o modelo reflexivo, o ideal é que os momentos de troca, de reflexão sejam conjuntos, para que haja oportunidade de interação entre os envolvidos no processo.

A presença de um especialista da área seria bastante bem-vinda no início do percurso, rumo à autonomia reflexiva. No entanto, nem sempre as condições acima são encontradas e, na maior parte das vezes, a reflexão do professor é solitária, seja pela ausência de pares, seja pela inexistência de especialistas em sua situação profissional. Nesse caso, é preciso encontrar caminhos para auxiliá-

lo na tarefa de tornar-se um melhor avaliador de sua performance. (MONTEIRO, 1996, p.49).

O aluno tinha como parâmetro para melhorar, ou seja, atingir mudanças, as sugestões dadas pela professora de Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa na aula que ele ministrou no Mini- Curso.

2.3.7 Registros dos alunos

A pasta de estágio foi o material escrito solicitado do aluno, nela pôde registrar suas análises e reflexões seguindo um roteiro pré-estabelecido (vide apêndice E).

Ela teve um papel fundamental nas atividades dos alunos, pois foi onde os alunos registraram suas observações e análises a partir das leituras que realizamos durante o curso, tanto quanto as aulas de observação de professores em serviço em escolas públicas e particulares, como reflexões sobre a sua própria prática pedagógica e seus anseios como profissional.

A pasta de estágio teve um roteiro a ser seguido, para que os alunos não perdessem o foco sobre os temas que deveriam ser refletidos e analisados, permitindo assim uma comparação das análises e reflexões dos temas por mim, que estava coordenando esta proposta.

2.3.8 Entrevista final

A entrevista final teve o objetivo de registrar o depoimento dos alunos sobre a ementa do Curso de Letras, para analisar em que pontos os depoimentos desses alunos se encontravam e em quais circunstâncias eles divergiam dos depoimentos e análises da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa. Para que o

leitor tenha uma visão mais global dos dados da pesquisa, permitindo fácil percepção de mudança ocorrida na forma de pensar do acadêmico do 4º ano de Letras, no decorrer do processo ensino e aprendizagem desse ano letivo, apresento (apêndice F) as perguntas semi-abertas sobre as etapas desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa. Também fazia parte da entrevista final um relato do aluno sobre sua experiência como professor.

Um dos alunos que já lecionava a língua inglesa antes de iniciar o Curso de Letras, para ele, antes de vivenciar a disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, saber o conteúdo a ser ensinado já era o suficiente para ser professor. Porém, ao deparar-se com teorias sobre o ensino e aprendizagem, começou a questionar sua prática, como poderemos observar em seu relato.

Tudo começou, em 1998 (1º ano de Letras) quando eu fui chamado para fazer uma substituição em uma escola pública de Cassilândia muito longe de minha casa. Eu sabia que eu tinha que lecionar para 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries. Foi interessante porque eu acreditava que todo mundo já possuía o domínio da língua Inglesa.

O que eu sabia sobre a Língua Inglesa eu achava que era o suficiente para ensinar nas 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries, então eu fiquei uma semana preparando aulas para eu ministrar. Foi então que eu tive uma grande surpresa, ao chegar em sala de aula percebi que os alunos até mesmo da 8ª série não sabiam nada.

Assim que eu cheguei, alguns alunos vieram ao meu encontro e perguntaram:

_Você vai ser o professor de Inglês?

_ Ah que bom! Outros disseram:

_Ah, ele não sabe nada.

Então eu pensei: Todo mundo deve saber falar Inglês fluentemente...

Eu não tinha a mínima condição, a mínima noção de que ninguém sabia falar Inglês.

Porém, a maioria mostrava-se interessada em aprender, então cheguei na sala de aula falando algumas frases em Inglês: "*How are you?*" (Como você está?) "*How old are you?*" (Quantos anos você tem?) "*Do you speak English?*" (Você fala Inglês?)

Só que ninguém me respondeu a nenhuma das perguntas feitas.

Então eu perguntei em português, alto e claro:

_Vocês não entendem inglês? Foi um pouco irônico, acredito, perguntar em uma 8.ª série se eles não sabiam falar Inglês e todos começaram a rir de mim e responderam:

_Claro que não. Alguns até disseram que odiavam Inglês. Foi então que eu percebi que ninguém sabia. Em seguida eu comecei a colocar alguns exercícios na lousa, a respeito de alguns tópicos gramaticais. Parece que eu estava fora do eixo; eu não conseguia me sintonizar na primeira e segunda semanas, porque eu queria explicar o tempo passado em Inglês. Como eram complicados e difíceis os verbos regulares e irregulares ... Então eu percebi que eles não sabiam, não tinham a mínima noção nem o que era o famoso verbo "*to be*".

Comecei a pensar: Terei que ensinar estes alunos o que é o to be... Fui para a lousa e escrevi a conjugação do verbo to be e em seguida comecei a explicar que existem três formas: afirmativa, interrogativa e negativa que são três variantes e servem para a 1.^a (am) e a 2.^a(are) e 3.^a pessoa do singular(is) e (are) para as 1.^a, 2.^a e 3.^a pessoas do plural. Mostrei os pronomes pessoais do caso reto, comecei a fazer algumas frases com alguns adjetivos curtos e longos e assim por diante.

No entanto, hoje, no 4^o ano de Letras, percebi que não é fazendo o aluno repetir, escrevendo somente sem praticar a oralidade que ele vai adquirir conhecimento. Pois, eu praticamente não falava em Inglês na sala de aula, eu só escrevia aquilo que o aluno iria aprender na língua inglesa. Os alunos até então adoravam minhas aulas porque eles não tinham um professor como eu que escrevia muito na lousa em Inglês, contava histórias, e cantava músicas. Eu não sabia cantar, só que eu levava música para a sala de aula com o intuito de mostrar alguma leitura. Sendo assim, eu lia um parágrafo e outro não, porque tinha pronúncia que eu não sabia, e fazia apenas a tradução de algumas palavras. Assim seguiam minhas aulas... Isso foi durante dois anos, até o 2^o ano de Letras. Após este período fui convidado para ministrar aula em uma escola particular.

Os professores de inglês na escola pública geralmente reclamam da falta de domínio das quatro habilidades da língua inglesa (falar, ouvir, ler e escrever), assim como eu. Portanto, ao ser convidado para ministrar aulas em escola particular pensei: vou ter que estudar muito. Para sentir-me seguro, me preparei muito durante as férias que precederam as aulas. Decorei até textos porque eu tinha que falar em inglês na sala de aula!

O que me surpreendeu é que assim como na escola pública, ninguém sabia inglês, então eu comecei a pensar: terei que desenvolver o mesmo tipo de trabalho que havia apresentado anteriormente em escola pública.

Na metade do 3^o ano de Letras, então, eu percebi que deveria fazer algumas mudanças em meu processo de ensino de língua estrangeira, que era obrigado a fazer certas mudanças. Foi nesse período que também comecei a freqüentar congressos que abordavam pesquisas sobre repensar sobre a prática pedagógica, algo que para mim era novidade, pois eu já possuía o manual de ensinar, pelo menos, achava que possuía...

O que é engraçado é que eu não percebi que eu freqüento cursos de Inglês no CCAA, que é uma escola de idiomas, e que não utilizava o método do CCAA dentro da sala das aulas. Comecei a pensar porque não utilizar algo do método aprendido. Mas como utilizar? O que era afinal aquele método?

Foi no 3^o ano do curso de Letras, que comecei a questionar: Como devo trabalhar com as diversas abordagens e concretizar o ensino através de qual método? Os mesmos, desde então, começaram a ter significado para mim.

Hoje no 4^o ano de Letras, sinto-me no caminho de melhorar minha prática pedagógica. O conteúdo que ensino procuro desenvolver com mais cuidado, assim como o meio que utilizo para levar meus alunos ao aprendizado. Esta prática se deve a ementa proposta para o curso de Letras da UEMS da unidade de Cassilândia na disciplina de Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa, que a partir de

etapas desenvolvidas me proporcionou a perceber meu processo de evolução como professor de inglês.

Pudemos perceber o quanto o professor mudou seu comportamento e compromisso com a educação. Não acreditava mais em ter um manual de educador. Pelo contrário, o que existe agora é um professor que aprecia a investigação.

Seu discurso já não é mais o mesmo, ficando claro, em seu depoimento, o quanto ele pôde se auto-avaliar e se auto-conhecer durante a formação aluno/professor. Esta reflexão anunciada pelo professor, sem dúvida, o marcará para sempre.

2.4 Contribuições do Modelo de Formação Inicial

Como professora da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa na UEMS pude colocar em prática minha fundamentação teórica, neste Modelo de Formação Inicial, que foi enriquecida e se ampliará a cada ano, desde que eu me permita dialogar com os alunos, ampliando o meu arcabouço teórico a partir da contribuição do relato de suas experiências.

Para Esteves e Rodrigues (2003), o desenvolvimento, a acumulação e a disseminação de conhecimento científico sobre o processo de alguém se tornar professor são necessidades inadiáveis e apontam que, para o contexto de Portugal, seria necessário uma agenda nacional de investigação sobre a formação inicial de professores, o que seria também interessante que ocorresse no Brasil. Esta agenda segundo as autoras deve proporcionar alguns feitos:

[...] sem prejuízo do prosseguimento de vias de pesquisa já encetadas, estimule a abordagem de problemáticas ainda pouco ou nada tratadas - refira-se a título de exemplo as relativas aos modelos e aos currículos de formação, às competências a desenvolver pelos futuros professores, à avaliação da formação e dos formandos, à formação dos formadores de professores e às políticas de formação de professores. (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p.47).

Propus-me buscar respostas nesta pesquisa de doutorado aos questionamentos que vieram após a pesquisa realizada sobre o meu desempenho e

dos alunos na disciplina Prática de Ensino, ou seja, após uma definição de Modelo de Formação Inicial de professores na UEMS de Cassilândia e é nesse sentido que a metodologia biográfica se adapta aos meus novos questionamentos.

Além de uma proposta de ensino reflexivo na graduação, é importante que a universidade recorra desde que possível às amostras do que colocou no mercado de trabalho, ou seja, o professor formador deve se interessar em buscar como sua proposta se desenvolve no meio social através de seus ex-alunos, agora em serviço e novamente permitir que a universidade contribua com o seu papel de informação e formação, permitindo suporte pedagógico e vivenciando o caráter reflexivo que propôs no período de formação do aluno.

Segundo Paiva (2006), se os cursos de licenciatura tiverem projetos de estágio inovador que associem formação de professor em serviço e em processo de formação, estaremos progredindo no sentido de mudar as histórias de vida dos futuros aprendizes e professores de língua inglesa. Segundo a autora se os cursos de licenciatura tiverem projetos de estágio inovador que associem formação de professor em serviço e em processo de formação, estaremos progredindo no sentido de mudar as histórias de vida dos futuros aprendizes e professores de língua inglesa.

Nesta linha de pensamento acredito que seria ingênuo pensar que todos os ex-alunos que optaram por ministrar ou não optaram e ministram a língua inglesa estariam sendo multiplicadores do que foi proposto pelo formador de professor na disciplina Prática de Ensino no período de graduação, sendo assim bastaria um estudo sobre a prática docente, mas sabemos que tal prática não basta.

Desta forma, após ter inserido uma proposta reflexiva na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa e avaliá-la através da metodologia da pesquisa-ação, pretendo avançar em meus questionamentos, como os alunos, hoje professores, atuam em serviço, a partir da perspectiva reflexiva de ensino e aprendizagem.

A metodologia biográfica, história de vida em formação, permitiu que novamente eu estivesse em contato com a rotina dos alunos que optaram por lecionar, ou simplesmente lecionam a língua inglesa, desvendando suas trajetórias particulares entrecruzadas com a proposta de ensino reflexivo apresentado no período de graduação. Esta metodologia permitirá discussões sobre estes aspectos de forma mais organizada, que serão apresentados na próxima parte desta pesquisa.

Segundo Catani et al (2003, p.34), no artigo “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, defendem a seguinte idéia, da qual sou adepta:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Gostaria de salientar que as autoras são a favor do ensino de teorias no aprendizado acadêmico, porém somente tomar ciência teórica não basta para a formação profissional.

Na próxima parte, pretendo buscar através da metodologia biográfica: história de vida, como os alunos que estão em serviço lecionando a língua inglesa estão atuando no mercado de trabalho porque, não basta mudanças ocorrerem somente na grade curricular ela somente será efetiva se sua proposta de fato estiver sendo colocada em prática no meio social.

É pertinente estimular a reconstrução da história de vida de cada um, por meio da escritura de uma autobiografia, logo no início do processo de formação, o que poderá ser retomado pelo aluno-professor ao longo da construção de suas teorias e práticas.

Optei, portanto, ao dar continuidade a minha pesquisa, por solicitar a “autobiografia temática” dos alunos, somente daqueles que optaram por ensinar a língua inglesa. Esta prática se atém a um instrumento de pesquisa da abordagem biográfica: história de vida em formação, no que diz respeito a sua formação, no intuito de avaliar se a proposta de ensino da disciplina Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa foi concretizada. Segundo Marie-Christine Josso (2004), em seu livro *Experiências de vida e formação*, salienta que essa prática biográfica pode inserir-se de maneira pertinente na abordagem biográfica de formação de professores.

Para a autora, essa abordagem pode ser nomeada de história de vida, embora não relate a globalidade da vida nos seus diversos aspectos, mas sua prática limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico. A autobiografia temática escrita por ex-alunos da UEMS, hoje

professores de inglês, mais seus depoimentos orais filmados e transcritos são instrumentos de pesquisa que me permitiram visualizar melhor a importância de um trabalho docente sério, comprometido com reflexão, responsabilidade e possibilidades de mudanças.

Na parte seguinte, apresentarei um arcabouço teórico sobre a abordagem biográfica: história de vida em formação, pois a partir de instrumentos de investigação propostos por essa metodologia pude dar continuidade a este Modelo de Formação Inicial do período de graduação dos meus alunos, buscando através de suas trajetórias pessoais, saber como se procedeu na vida profissional dos atuais professores de inglês minha tentativa de motivação de prática reflexiva no período pré-serviço.

3 Abordagem Biográfica: História de Vida em Formação

Desde que apresentei logo na parte 1 desta pesquisa uma realidade diferenciada dos alunos na unidade universitária da UEMS de Cassilândia, primeiro com relação ao conhecimento da língua inglesa, segundo, a importância dada à graduação, terceiro, o grau de importância dado à disciplina Prática de Ensino, quarto, aos aspectos reflexivos da prática em sala de aula coletados através da metodologia pesquisa-ação abordada na pesquisa apresentada anteriormente, pretendi aprofundar na pesquisa de doutorado características da vida e desempenho dos alunos que optaram para ministrarem aulas de língua inglesa, desde que esta não foi a preferência de todos em atuar, ou a oportunidade que todos tiveram no campo profissional.

A partir da proposição de que a graduação por ser um período escolar sistematizado tem a função de transmitir e questionar teorias acadêmicas, questionar teorias que deverão contribuir com a formação do aluno, como pesquisadora e professora da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa procurei refletir com meus alunos sobre as etapas desenvolvidas no Curso de Letras, nesta disciplina, visando à formação crítica e reflexiva do professor de inglês durante a graduação, como foi apresentado na parte anterior desta pesquisa. A proposta atual é saber se as constatações feitas no período pré-serviço se prolongaram no decorrer da vida profissional do aluno em serviço.

Questões como: a formação reflexiva do professor permite que ele se torne um profissional reflexivo? A prática consciente permite mudança no contexto escolar? Qual o perfil dos professores de inglês que cursaram Letras na UEMS de Cassilândia após 1999? Quais são seus apontamentos sobre a disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa, ela permitiu contribuição para sua prática atual?

A metodologia que veio ao encontro dos meus questionamentos foi a abordagem biográfica: história de vida em formação (PINEAU, 2006). Após colher e analisar dados da minha prática pedagógica e desempenho dos meus alunos durante a graduação, percebi a necessidade de dar continuidade ao processo de investigação para averiguar se suas expectativas no período de graduação

correspondem aos seus atuais desempenhos como professores de inglês em serviço.

Como a proposta desta pesquisa é investigar a atuação do professor de língua inglesa em serviço graduado na UEMS a partir de parâmetros já apresentados, obter informações sobre a vida profissional dos alunos que estão lecionando a língua inglesa em escolas públicas e particulares através da sua trajetória de vida e relatos pessoais sobre o antes, durante e pós curso de graduação vão permitir identificar se a proposta de ensino reflexivo na graduação influenciou a prática pedagógica desse professor hoje, em serviço.

Dessa forma a metodologia história de vida em formação complementará dados e análises obtidos no Modelo de Formação Inicial proposto na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa. Este modelo permitiu analisar a prática pedagógica da professora e dos alunos em contextos simulados que não eram efetivamente o contexto real de trabalho dos alunos. No entanto, a metodologia história de vida em formação, agora com os alunos em ambientes reais de trabalho vai permitir que todo seu processo de formação, diante da teoria de que a formação do professor se faz antes, durante e após a graduação, seja evidenciado e a partir de relatos de alunos que atuam como professores de língua inglesa no mercado de trabalho, possibilitará constatar se a proposta de ensino reflexivo apresentada para os alunos do 4º ano do curso de Letras teve influência em sua atual prática docente.

Segundo Pineau (2006), entrelaçadas as correntes do biográfico, autobiográfico e relato de vida, surge o desenvolvimento da corrente intitulada “História de vida”, com o objetivo de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios:

A diversidade de correntes e contracorrentes é indicadora da força de um movimento. Que o movimento biográfico seja multiforme mais que uniforme é talvez o indício de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade. No entanto, esse respeito não impede a diferenciação. (PINEAU, 2006, p. 341).

Para o autor, com referência as denominações de Kuhn, que nomeia as pesquisas de ordinárias e não ordinárias, sendo que a primeira se refere a elementos instituídos de: sujeitos, objetos, objetivos e meios e a segunda caracteriza-se pela alteração da ordem dos elementos, a pesquisa não ordinária, ou qualitativa, motivou o período da eclosão das histórias de vida, “[...] com práticas

multiformes de ensaios de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente.” (PINEAU, 2006, p.333).

História de vida quando recebe o complemento “em formação” dá ênfase particulariza o contexto da pesquisa (JOSSO, 2004). História de vida “em formação” porque tem o objetivo de permitir o reconhecimento dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária através dos seus saberes subjetivos, sendo assim, os indivíduos colocam em prática em seus depoimentos suas experiências de vida entrelaçadas às suas relações sociais e atividades profissionais.

A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a idéia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. É nesse quadro de *autofomação* que o método de histórias de vida foi definido por Gaston Pineau e Marie Michèle (1983), segundo uma fórmula repetida continuamente, como “processo de apropriação de seu poder de formação” (p. 117). Tendo que responder às necessidades de formação oriundas de públicos à procura de emprego ou em reorientação profissional, os formadores são os primeiros que apelam para *procedimentos de exploração* e se inscrevem, com efeito, contra uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa e desenvolvem uma concepção global da formação. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361).

Segundo Marie-Christine Josso (2004), em seu livro *Experiências de vida e formação*, histórias de vida em formação é uma prática biográfica que pode inserir-se de maneira pertinente na abordagem biográfica de formação de professores. Para a autora, esta abordagem deve ser nomeada de “histórias de vida”, pois não relata a globalidade da vida nos seus diversos aspectos, mas sua prática limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico.

Sendo assim, esta metodologia contribui muito para ratificar dados oriundos de outra pesquisa, em uma perspectiva complementar, de busca de valor real dos significados e não restritos somente a um contexto específico como os animais em cativeiro, ou em qualquer outro lugar restrito, desde que se acredita que o homem é um todo, que seus valores pessoais, suas crenças, perpassam por todos os aspectos de sua vida.

Para Pineau (2006, p.331) a obra franco-quebequense *Produire as vie: autofomation et autobiographie* (PINEAU, 1983), publicada em Montreal e Paris,

marcou para o mundo francófono, a eclosão da corrente das histórias de vida em formação, que acredita na seguinte proposição:

O estudo dos animais em cativeiro elucida muito pouco seu comportamento real. Os ensinamentos não revelariam mais a aprendizagem fora do ensino, na vida, pela experiência, no trabalho? Aprendizagens que as ciências da educação relegam à categoria do “cabe tudo”, da educação informal ou não formal? É necessário então mudar os modos de abordagem e as lentes conceituais para esclarecer esse “resíduo” que constitui o continente quase inexplorado da educação permanente em que cada pessoa produz sua vida. (PINEAU, 2006, p.331).

A partir de 1990, a abordagem biográfica cresceu significativamente no Brasil, embora ainda, raramente utilizada com o propósito de formação de professores, aparecendo nas diversas modalidades: autobiografias, memórias, histórias de vida, lembranças, depoimentos orais, narrativas. Como exemplo de pesquisa que retrata a metodologia de depoimentos orais temos a tese de doutorado de Ribeiro (1996) intitulada: *“Professoras de outrora: escola primária paulista”*, que além de registrar dados sobre o perfil, estilo e instituição da época, apresenta o como ocorria o ensino e a labuta diária a partir de quem vivenciou a educação e não somente através de registros escritos:

Como e onde vivia, como ensinava as primeiras letras, o cuidado que tinha com pequenos detalhes de comportamento, de higiene, a dedicação expressa em seus diários e semanários. Todos os pequenos dados que pude recolher me revelaram uma professora-verdadeiro cerne da educação primária. (RIBEIRO, 1996, p.4-5).

Precisamente as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica tiveram bastante contribuição nos últimos quinze anos no Brasil, embora na década 1990 fosse muito generalizada esta nomenclatura, sendo atribuído o mesmo termo para as duas modalidades: autobiográficos.

A influência da abordagem autobiográfica na década de 1990 vinda de outros países, assim como as publicações de forma crescente no Brasil foi decorrente do próprio contexto educacional brasileiro, ou seja, discussões sobre a formação do professor e sua profissionalização, intensificado no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

[...] a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a serem denominados de profissionais da Educação (art.61 a 67). Essa ênfase, no entanto, não era isolada. Na verdade, fazia coro com um movimento mais geral, que emergia e se alastrava por toda parte, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. A América Latina foi palco de muitas reformas nos anos de 1990, todas, sem exceção, dando destaque para o papel central dos professores na construção da nova escola que então se passou a vislumbrar. (BUENO et al., 2006, p.391).

Segundo as autoras, o movimento sobre os profissionais da educação iniciou-se na década de 1970, mas teve seu auge na década de 1990, contribuindo para aumentar o interesse dos pesquisadores pelas abordagens autobiográficas e com histórias de vida de professores que, justamente nesse período, multiplicaram-se muito.

Ribeiro (1996) revela em sua tese que em 1991 quando experienciou parte do seu doutorado em Lisboa, Portugal, entre uma das atividades sugeridas pelo Prof. António Nóvoa seu orientador neste país, participou de seminários coordenados pelo Prof. Pierre Dominicé, que destacou a importância da história de vida em formação, ou “Biografia Educativa” para o foco formação de professores retratado em sua obra: “*L’ Histoire de Vie comme Processus de Formation*” (DOMINICÉ, 1990)

Ainda dentro das atividades sugeridas pelo Prof. António Nóvoa, participei de um seminário coordenado pelo Prof. Pierre Dominicé, da Universidade de Genebra, Suíça. Este investigador trabalha no desenvolvimento de um método de pesquisa denominado: “Biografia Educativa”, por meio do qual pretende oferecer “novas orientações [...] que reforcem a necessária reconciliação, no campo da educação, entre, por um lado pesquisa e formação e, por outro, teoria e prática”. [DOMINICÉ, 1990, p.167]. Pretende ainda conhecer de que maneira a história de uma vida se vê afetada pelos efeitos de atividades educativas experimentadas. (RIBEIRO, 1996, p.9).

A história de vida em formação é muito pertinente para pesquisas que têm como foco, análises sobre o professor em pré-serviço, na graduação, que vive um contexto de preparação específica para sua atuação em sala de aula em comparação a sua atuação em serviço, ou seja, quando já atua como profissional da área, pois essa abordagem apresenta o paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo:

E nessa passagem, esse movimento pode pesar muito. Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são inventadas. (PINEAU, 2006, p.336).

Sendo assim, os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma substância e sim a uma posição que pode ser ocupada por indivíduos variados, ou seja, o que prevalece é a análise discursiva, que mesmo inseridas no contexto vão além do sujeito:

A autora ainda faz menção a duas restrições quanto ao uso da metodologia história de vida, primeira de que ela seja a única forma de permitir relato democrático, a segunda de desmistificar o mito de considerá-la isoladamente como processo emancipatório, ou seja, ouvir uma mulher professora, estaríamos favorecendo uma atitude reflexiva de sua categoria, permitindo que esta assumisse consciência de sua própria história ou que fosse o seu depoimento fonte de verdade única, ela seria sim uma fonte discursiva a ser entrecruzada com outras vozes.

A metodologia biográfica história de vida permitirá através de seus instrumentos de pesquisa, como: relatos autobiográficos, gravação de aulas dos alunos em serviço e entrevistas com os professores de inglês que estão atuando no mercado de trabalho se a proposta de ensino reflexivo na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa os influencia em sua atual prática pedagógica.

Nessa perspectiva de professor reflexivo, as obras: *Vida de professores e Profissão professor* por Antonio Nóvoa (1992a, 19992b) tiveram muita influência no Brasil e tiveram a colaboração de vários autores de países diferentes tais como : Ivor Goodson e Peter Woods, da Inglaterra; Miriam Bem-Peretz, de Israel; José Gimeno Sacristán e José Manuel Esteve, da Espanha; Daniel Hameline, da Suíça; Michael Huberman, do Canadá; dentre outros autores – que depois vieram a se tornar referências para muitos trabalhos no Brasil (BUENO et al., 2006).

Bueno et al. (2006), apontam reflexões e concordam com as críticas de Pierre Bourdieu (1997) sobre a metodologia histórias de vida, pois embora as autoras defendam essa metodologia reconhecendo as suas potencialidades no trabalho educativo e acreditam que os relatos de formação apóiam-se na idéia de que a reflexão permite a reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita, além de permitir reinterpretções

do sujeito e de seus processos e práticas de ensinar, argumentam que estudos que fazem uso da metodologia biográfica não devem ser desvinculados do contexto social, para que a pesquisa não se torne um mero depoimento analisado isoladamente, fazendo aflorar somente o lado subjetivo. Defendendo esta mesma crença Delory-Momberger (2006, p.365-366) apresenta o seguinte depoimento:

[...] as histórias de vida situam-se, com certeza, do lado do processo de mudança global das pessoas e da relação do formado com o saber e com a formação. As histórias de vida não formam nada que seja da ordem de um corpo de saber constituído, de uma competência instrumental específica, de um dispositivo procedimental ou conceitual determinado. As histórias de vida não formam nada além da *formabilité*, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua 'história' considerada como 'processo de formação' (Dominicé,1990). [...] O procedimento de formação consiste em trabalhar sobre as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as na perspectiva de um projeto. A dimensão de projeto é assim constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de formalité.

Em seu livro, *The Making of Curriculum*, Goodson (1988) desenvolve através de uma série de enfoques, partindo do enfoque individual (histórias de vida) até chegar ao enfoque de grupo e ao coletivo, crendo que embora simplesmente a metodologia história de vida por si não faz sentido, pois torna-se muito subjetiva, mas muito contribui quando abordada com outros enfoques. Assim como em sua obra *School Subjects and Curriculum Change* (GOODSON, 1983), procurou desenvolver o enfoque grupal ou coletivo através do estudo das matérias escolares em sua evolução histórica.

Temos assim o apoio das autoras Bueno et al. (2006, p.21) para as afirmativas de Goodson:

Nossos esforços também partilham do que Ivor Goodson (1992) identificou como os investimentos de inclusão da voz dos agentes, educacionais, em especial dos professores, no estudo da profissão, da história da escola e do ensino e das propostas de intervenção pedagógica.

Para as autoras Catani et al. (2003) o conceito de prática pedagógica não está circunscrito ao domínio metodológico e ao espaço escolar, e nem mesmo se

reduz somente à ação dos professores, mas relaciona-se com as diversas esferas do sistema de ensino, bem como com o contexto social e cultural no qual a escola, os docentes e alunos se acham inseridos.

Desta forma, explica-se a necessidade da continuidade da pesquisa aqui proposta, ou seja, é necessário investigar a prática pedagógica atual dos ex- alunos em contextos reais de trabalho docente, para constatar se o ensino reflexivo abordado na graduação, de fato se concretizou na prática cotidiana do professor de inglês em serviço. Nessa linha de reflexão, as autoras afirmam que:

[...] é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional mas procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isto supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico, pois que é também produzida e partilhada socialmente pelos professores. (CATANI et al., 2003, p.36).

Sendo assim, a prática docente não se forma a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem por vezes, a entrada deles na escola, estendendo-se por todo o percurso de vida escolar e profissional.

As histórias de vida permitem a ampliação das construções mentais entre pesquisador, sujeito pesquisado e contexto, surgindo construções que, através do plano da hermenêutica permite uma comparação dialética que geram novas construções sobre as quais se estabelece um consenso.

A atividade biográfica consistiu ontem em elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos. Importa, sem dúvida, que no futuro o trabalho reflexivo sobre a história de nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer, a ganhar em lucidez sobre a sorte do mundo e a desenhar o que é verdadeiramente, para nossas sociedades, questão de vida ou de morte. (DOMINICÉ, 2006, p.356).

Na perspectiva de buscar como se encontra o desempenho profissional dos meus ex-alunos, hoje, professores de inglês, busquei através de suas histórias pessoais, entrelaçadas ao período escolar de cada um, enfatizando a graduação, pois percorremos juntos essa trajetória, verificar se a escola teve influência na sua

atuação como professor e como ele modelou sua profissão através de suas características pessoais.

Na próxima parte, apresento o procedimento e análise dos dados deste estudo coletados através de instrumentos de pesquisa da abordagem biográfica : história de vida em formação. A partir de um roteiro temático dos alunos (autobiográfico), entrevistas gravadas e suas aulas atuais gravadas, analisadas e discutidas com eles, em contraponto com suas aulas de regência no período da graduação, pudemos acompanhar como está se realizando sua trajetória profissional.

4 Procedimento e Análise da Pesquisa

Em primeira etapa, procurei localizar meus ex-alunos de Prática de Ensino de Língua Inglesa que se graduaram na UEMS pertencentes aos anos letivos 1999-2000 ao ano letivo 2004-2005, período em que iniciei a lecionar a disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa na UEMS de Cassilândia até o período do meu afastamento para o doutorado. Como alguns deles já ministravam aulas, antes mesmo de iniciar a graduação e ainda estão atuando, esses foram meus primeiros contatos.

Consegui o aceite de 20 ex-alunos, todos ministraram aulas de língua inglesa após terem concluído o curso de graduação, no entanto, somente doze ainda permanecem na ativa, sendo assim, restringi-me a este número de participantes porque dentre as etapas que pretendi realizar nesta pesquisa estão inseridas aulas gravadas atuais, a que eu assisti para comparar com as aulas de regência que estes alunos ministraram no período da graduação, portanto aqueles alunos que não estavam na ativa não permitiriam que essa etapa se realizasse, pois não estariam em situação real de sala de aula, ainda que conseguissem uma substituição para ministrar aula para que todas as etapas da pesquisa se realizassem com todos os sujeitos. Os sujeitos da pesquisa se restringiram a doze ex-alunos, sendo que três desses alunos lecionam inglês em outras cidades, os demais lecionam em Cassilândia. Portanto, para coletar dados dos alunos que atuam em Chapadão do Sul/MS, Indaiá do Sul/MS e São José do Rio Preto/SP desloquei-me para essas cidades.

Para cada aluno, agendei previamente um horário individual, primeiro para que pudessem responder um roteiro temático sobre sua trajetória de vida no decorrer da sua formação escolar, atuação profissional e reflexões sobre cada etapa, em seguida, abordei-os com questões orais e suas respostas foram filmadas para que eu pudesse colher mais dados sobre suas reflexões. Seguindo a rotina de trabalho dos atuais professores, em seguida, agendei um novo horário com cada um deles para que eu pudesse assistir e filmar uma de suas aulas em serviço.

Após eu gravar sua aula, marcamos um novo horário para discutirmos sua atual performance, comparada com aquela que voltamos a ver no vídeo gravado e

transcrito da sua aula, no período da graduação, assim como suas reflexões em pasta de estágio na época em que era aluno e suas atuais reflexões como professor.

4.1 Roteiro Temático: História de Vida em Formação

Levando em conta que a proposta de ensino procurava atender as particularidades de um contexto específico, solicitei uma auto-biografia temática dos alunos que optaram por ensinar a língua inglesa, no intuito de avaliar se a proposta de ensino da disciplina Prática de Ensino da língua inglesa foi concretizada. Essa autobiografia de início foi solicitada por escrito a partir de um roteiro elaborado pela professora, o qual não precisava ser relatado pelo aluno na ordem proposta. O roteiro temático (vide em apêndice G) proposto por mim, permitiu que eu elencasse categorias para serem analisadas, desta forma foi possível analisá-las de forma comparativa nas respostas emitidas pelos alunos.

As categorias elencadas para serem analisadas, tendo como foco investigar motivações externas para o aprendizado da língua inglesa foram: percepção de cultura diferente, grau de importância familiar, motivação profissional a partir de alguém da família, influência profissional externa a familiar, imagem da escola antes de frequentá-la, bloqueios ou motivação no período escolar, relevância do papel da escola, motivação para frequentar a escola, envolvimento profissional, motivação para escolha acadêmica, motivação para a escolha profissional, Interesse em melhorar-se profissionalmente, perfil do bom professor, motivação estimulada pela universidade, avaliação da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa, desempenho profissional, e uma última questão que dava ao aluno oportunidade para ele relatar outras informações que são importantes porém não foram por mim questionadas.

Embora muitas dessas categorias já haviam sido analisadas sobre os alunos na graduação através de questões estabelecidas na pasta de estágio, tive interesse em analisar as respostas dos sujeitos da pesquisa, após a graduação, a fim de avaliá-los sem a pressão do contexto acadêmico, que propiciava um clima de dominador e dominado através da figura do professor e aluno, pois atualmente a relação se faz entre profissionais da área.

Segundo Marie-Christine Josso (2004), em seu livro *Experiências de vida e formação*, essa prática biográfica pode inserir-se de maneira pertinente na abordagem biográfica de formação de professores. Para a autora, essa abordagem deve ser nomeada de “histórias de vida” ao invés de história de vida, pois não relata

a globalidade da vida nos seus diversos aspectos, mas sua prática limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico. Embora Josso (2004) não considere este perfil biográfico como verdadeiras histórias de vida, a autora ressalta que a abordagem temática de um itinerário em nada desvaloriza o trabalho biográfico. Ou seja, é outra maneira de expressarmos o termo história de vida em formação, segundo Pineau (2006).

4.2 Análise das Categorias do Roteiro Temático: História de Vida em Formação dos Alunos

O questionário proposto para os alunos teve a intenção de analisar as categorias já citadas, porém apresento-as novamente para facilitar ao leitor acompanhar a análise feita de cada uma delas:

Percepção de cultura diferente
Grau de importância familiar
Motivação profissional a partir de alguém da família
Influência profissional externa a familiar
Imagem da escola antes de frequentá-la
Bloqueios ou motivação no período escolar
Relevância do papel da escola
Motivação para frequentar a escola
Envolvimento profissional
Motivação para escolha acadêmica
Motivação para a escolha profissional
Interesse em melhorar-se profissionalmente
Perfil do bom professor
Motivação estimulada pela universidade
Avaliação da disciplina Prática de Ensino da Língua inglesa
Desempenho profissional
E uma última questão que dava ao aluno oportunidade para ele relatar outras informações que são importantes porém não foram questionadas.

Quadro 2 - Categorias propostas no roteiro temático.

Pude constatar que a categoria percepção de cultura diferente, se fez presente na maioria dos entrevistados, ainda que para esta prevalecesse comparações culturais no próprio território brasileiro. Dos doze participantes que se propuseram a responder as questões do roteiro temático, quatro somente nasceram em Cassilândia e dentre eles, três moram atualmente em outra cidade, Chapadão do Sul/MS, Indaiá do Sul/MS e São José do Rio Preto/SP. Oito dos participantes nasceram em outra cidade e mudaram-se para Cassilândia em período escolar, onde cursaram do Ensino Fundamental até o Médio, um dentre esses, morou no Japão, o único que possui experiência fora do país, e motivado para aprofundar a aprendizagem na língua inglesa, deslocou-se para Campo Grande/MS, para cursar especialização específica nesta língua.

Todos afirmaram possuir um bom relacionamento familiar e o consideraram um pilar relevante para o equilíbrio pessoal, ainda que três tenham tido pais adotivos e um deles tenha sido criado somente pela mãe, devido o falecimento do pai quando ainda possuía quatro anos. A figura da mãe como maior motivadora aos estudos foi unânime em todos os depoimentos.

A escola também foi apontada como um grande agente motivador para a aprendizagem por todos, pode-se inclusive afirmar que a categoria que busca saber se os participantes possuíam influência profissional externa a familiar, teve como resposta a escola, através dos exemplos dos professores, coordenadores e diretores.

A motivação escolar foi vista por todos como o caminho a ser somado às suas realizações pessoais, no entanto para alguns, o que poderia ser complementar fez-se essencial em suas vidas.

A idéia de escola que foi cultivada nesses alunos por seus familiares antes desses a freqüentarem, pode ser claramente revelada em suas respostas:

“Eu acreditava e já tinha a opinião de que a escola seria o meu “norte”, minha oportunidade de crescimento pessoal, moral e profissional.”²⁰

“Era um sonho colorido! Imaginei que fosse aprender tudo o que não sabia na escola, além de pintar, ler e escrever, até mesmo no 1º dia de aula.”

“Sempre confiei que a escola tem muito a oferecer.”

“Eu contava os minutos pra começar os estudos.”

²⁰ Usarei aspas para diferenciar os depoimentos dos professores entrevistados

“Sempre possuí atração irresistível pelo saber, sempre admirei pessoas intelectuais, sou e fui desde pequena admirada por discursos bem feitos e bem articulados que me convencem. Também desde pequeno percebi que o estudo era o único meio que eu tinha para me tornar uma pessoa com mais chances de progredir, socialmente, culturalmente e economicamente. A escola enfim, tornou-me mais segura, com mais facilidade para resolver problemas, com mais equilíbrio emocional.”

“Minha mãe foi a maior incentivadora. Ela dizia que como ela não teve a oportunidade de estudar, pois começou a trabalhar muito cedo na roça e meu avô sempre achou que estudo, não era importante. Assim pelo menos eu deveria estudar para ser “alguém na vida.”

“Adorava ir na escola. Era muito atenta a tudo o que acontecia, embora ficasse no meu cantinho, tímida e quase sem nenhuma manifestação acerca de meus sentimentos na maioria das vezes.”

“Minha mãe nos criou com bastante trabalho e sempre batalhou para que nada faltasse, eu não queria que o esforço dela fosse em vão, além do que eu sabia que poderia levar uma vida estável se tivesse uma boa instrução escolar.”

A escola em todas as respostas é vista como extremamente importante para todo tipo de ascensão. Ela é o caminho que permite ampliar horizontes, para todos uma possibilidade de crescimento pessoal, cultural, social e econômico.

Todos disseram que a escola foi relevante em suas vidas e sempre tiveram motivação para freqüentá-la, porém todos tiveram percalços a vencer neste caminho e estes tornaram-se bloqueios para a aprendizagem no momento em que ocorreram em suas vidas. Tive vários depoimentos de bloqueios ocorridos no decorrer da trajetória escolar desses ex-alunos. No entanto, alguns relatos considerei interessante:

O que ficou, marcou e interferiu em minha vida escolar foi o fato de não ter passado no exame de admissão para ingressar na 1ª série ginasial, achei que não era inteligente o bastante, então tive que estudar durante um ano e com “sorte” passei no exame final.

Ou seja, essa aluna mostra uma falta de confiança em sua competência de aprendizagem, pois atribui ter passado de ano por sorte e não por capacidade. É interessante também lembrar que essa professora é uma exceção, por ter optado lecionar inglês e ter concluído a graduação após ter ficado 32 anos sem estudar, embora já lecionasse antes de concluir a graduação. No curso de Letras existem várias mulheres que, após se casarem e terem filhos, resolvem voltar a estudar, no entanto, a maioria dos que optam por lecionar a língua inglesa são alunos que concluem o ensino médio e já ingressam na universidade. Talvez a língua materna

por ser praticada todos os dias seja mais confortável de se ensinar para quem ficou muito tempo longe da escola e carrega o preconceito de que terá dificuldades de aprendizagem ao voltar aos estudos.

Também houve outros depoimentos sob aspectos diferentes, como:

“Mudar constantemente de cidade abalava um pouco minha adaptação escolar, com o tempo ia me acostumando.”

“Na 3ª série tive alguns problemas de notas e fiquei de recuperação. Mas minha mãe achou melhor eu parar de estudar naquele ano, fazer de novo a 3ª série. Inclusive meu irmão também parou, meus pais trabalhavam muito e lembro que tínhamos tarefas e eles não tinham tempo para nos ajudar.”

“Minha mãe dizia que a escola era uma obrigação, então eu não sabia se levava a sério porque gostava ou por medo de apanhar”.

“Na faculdade, no ano em que engravidei e optei por parar de estudar por um ano.”

“No ensino fundamental tive vários problemas, inclusive da professora, provação de obediência no seminário, quando fui obrigado a cursar a 8ª série mais uma vez só pra ver se realmente eu tinha vocação para ser padre, descobri posteriormente que não. E no ensino médio tive bastante sucesso fui muito bem acolhido e também respeitado exceto pela professora de português que até hoje ela não tem nenhuma consideração por mim inclusive não me aceita como professor. E nem podia de deixar de citar sobre o ensino superior, onde fui muito bem acolhido e bem instruído por todos.”

“Um fato do qual não me esqueço foi ter reprovado na 1ª série (bombado, como se dizia na época) e isso se deu porque eu detestava ficar horas e horas decorando o alfabeto, as sílabas e as vogais para formar, palavras. Além disso, a professora dava mais atenção aos alunos ricos.”

“No ensino fundamental três fatos marcaram a minha vida: primeiro: ficar de recuperação em matemática da 5ª a 7ª série, mas nos exames surpreendia todos os professores com notas altas. Segundo ter sido escolhida como miss da escola quando cursava a 6ª série, pois aumentou minha auto-estima, terceiro: uma professora de língua portuguesa sempre pedia para eu passar matéria na lousa. Um dia, conjuguei tanto verbo na lousa que não agüentava mais de dor no braço, mas não tive coragem de contar para a professora. Pedi para ir ao banheiro e fui chorar. Então uma colega lhe contou que eu estava chorando e ela nunca mais me pediu para escrever na lousa. Além disso no ensino médio tive dificuldades em me enturmar pois como não tinha o hábito de “matar” aula, meus colegas me chantageavam e me escondiam na sala ao lado, até a professora verificar a sala vazia. Ou eles me carregavam, literalmente, para fora da escola. No ensino superior um fato de destaque ocorreu quando eu cursava Pedagogia e fiquei de DP (dependência) de História da Educação, Não conseguia entender nada do que a professora falava e nem o conteúdo, estudando sozinha. Não tirava boas notas nas provas nem nos seminários, uma vez que era muito tímida (a professora fala como se tivesse narrando um jogo de futebol). Briguei com ela sem muita razão até hoje detesto História da Educação. Já no curso de Letras o que me marcou foi o texto que escrevi sobre os

meios de comunicação e a professora Silvane o escolheu para publicar no espaço que tínhamos no jornal da cidade. A partir desse dia comecei a acreditar em mim mesma e passei a me dedicar mais nas minhas produções de texto e escrever com prazer, em meus 19 anos.”

“Sim, coisa de adolescente, tive um grande amor que morreu durante o período do meu ensino médio, minhas notas caíram muito e quase reprovei por faltas, era uma pessoa a quem amei muito e tanto que acredito que jamais vou amar alguém como o amei. Ele era muito especial. Até hoje sinto sua falta, embora já esteja casada.”

“Sim, no término da infância, havia muitas brigas entre meus pais isso me prejudicou na escola, pois ficava alheia às aulas pensando nos problemas.”

“No primário em um concurso de caderno fiquei pra final, mas perdi e o prêmio era uma mini-lousa, meu sonho, pois eu adorava brincar de professor com meus irmãos, creio que na infância já me imaginava ser professor. No ensino médio descobri que tinha vocação para o palco, pois queria desafogar o que estava entalado na minha garganta, já estava cansado de me sentir observador, era hora de gritar, foi quando ocorreu minha participação em uma peça de teatro na 7ª série onde fui convidado a ser um dos personagens e coloquei toda minha emoção pra fora, depois disso fiz outras apresentações e naquele momento descobri que eu podia ir muito mais longe da onde eu estava. No ensino superior procurei ser crítico em sala de aula, mas sem bloqueios.”

Observem que é impossível analisar a figura do professor independente da sua história de vida, da sua vida pessoal, pois em muito estas particularidades serão relembradas. Quando tiverem que enfrentar situações ou conflitos em sala de aula, por exemplo, que correspondam a experiências já vividas por eles, com certeza algumas sensibilidades serão mais despertadas por um ou outro professor, segundo suas experiências passadas. Pudemos ver nos relatos apresentados, que, a falta de motivação para continuidade no estudo, bloqueios com relação à aprendizagem por conta de diversos fatores como gravidez na adolescência, separação dos pais, dificuldade de aprendizagem, dificuldades enfrentadas por alunos vindos de outras escolas, cidades, estados, paixões na adolescência, influenciaram na aprendizagem do aluno. Embora sejam temas interessantes inclusive para discussões nas aulas de Prática de Ensino, as quais eu mesma percebi depois de ler o roteiro biográfico dos alunos entrevistados, para mim, foi uma novidade, pois durante o período de graduação por causa do excesso de atividades acadêmicas nunca ofereci essa oportunidade para que revelassem tais mistérios desconhecidos por mim até o presente momento.

Através do roteiro temático, busquei conhecer ainda mais o profissional, com quem convivi no período da graduação, que se encontrava naquele período, sob minha supervisão e avaliado sobre modelos de ensino e aprendizagem apresentados em salas de aula. Pretendo inverter neste momento o papel de professora que fui para me tornar aprendiz e observadora de profissionais que carregam consigo não somente orientações teóricas e domínio da língua inglesa, mas suas histórias de vida pessoal que no atual momento como professores de língua inglesa entrelaçam suas experiências pessoais com uma intervenção acadêmica.

Desde que minha proposta de ensino se fez por acreditar que a formação do professor ocorre durante toda sua trajetória de vida, busquei através do passado de cada um deles, o qual eu não conhecia, cruzar com dados que eu já conhecia sobre suas práticas pedagógicas na graduação, ou achava que conhecia, para analisar em quais aspectos elas se entrelaçaram na sua vida profissional e saber se a proposta de tornar-se um professor reflexivo está presente no seu atual desempenho, ou no desempenho realizado após a graduação em alguma experiência como professor de inglês.

Com relação às categorias: envolvimento profissional, motivação para a escolha acadêmica, motivação para escolha profissional e interesse em melhorar-se profissionalmente, obtive respostas praticamente semelhantes por todos. Sobre o envolvimento profissional, relataram que, quando decidiram tornar-se professor de inglês, procuraram aprofundar seus conhecimentos matriculando-se em escola de idiomas e participando dos projetos de ensino e extensão realizados na área de língua inglesa na UEMS.

A maioria dos ex-alunos, motivados pelo aprendizado da língua inglesa, procuraram um curso de idiomas durante o período da graduação, porque, segundo eles, precisavam de acompanhamento extra nas aulas de língua inglesa, por não terem aprendido o suficiente no ensino fundamental e médio. Alguns já haviam iniciado um curso de idiomas antes de ingressar na UEMS e muitos por trabalharem em horário diverso ao curso que freqüentavam, não conseguiam inscrever-se nos cursos ofertados pela universidade, pois os horários ainda que aos sábados chocavam com o do trabalho.

Podemos observar esses anseios em seus relatos:

“Sempre senti atração pelo diferente, quando iniciei minha graduação, atraída pela beleza de ver minha professora falando e explicando a língua inglesa, resolvi cursar um curso de idiomas, foi maravilhoso me aprofundar.”

“Nem todos os professores que iniciam uma graduação com habilitação em língua inglesa têm um conhecimento no mínimo razoável da língua e por isso encontram dificuldades já que a faculdade crê que todos tenham conhecimento prévio e isso não é a realidade, embora fosse o mais adequado até para o melhor desenvolvimento acadêmico.”

A categoria envolvimento profissional, mostrou que todos, a partir do momento que resolveram se tornar professor de inglês, buscaram mais recursos fora da sala de aula para aprimorar o conhecimento da língua inglesa.

Muitos alegaram que a motivação para a escolha acadêmica foi porque o curso era em Cassilândia, ou próximo à cidade onde residiam.

A categoria motivação para a escolha profissional (inglês), além daqueles que iniciaram a graduação em Letras habilitação português/inglês, porque já lecionavam a língua inglesa, vários foram despertados para se tornarem professores de inglês durante a graduação:

“Ainda quando estava cursando a graduação uma diretora de escola, sabendo que eu estava cursando Letras, convidou-me para lecionar inglês em séries iniciais, amei a experiência e resolvi tornar-me uma professora de língua inglesa.”

“Descobri que queria ser professor de inglês, quando fui convidado para lecionar em uma 4ª série, criei gosto.”

“Quando eu estava no 2º ano de graduação, descobri que o que eu queria mesmo era ser professor de língua inglesa.”

“No decorrer do curso, mais precisamente no 1º ano, a disciplina de língua inglesa me atraiu. Sempre gostei de inglês, tentava ler algo e entender o significado, mas foi durante o curso que o desejo de ser professora se manifestou.”

“No ensino médio, freqüentei um curso de inglês antes e depois que terminei a universidade.”

A partir da escolha profissional todos mostraram-se totalmente envolvidos com a profissão, procurando melhorar o idioma através de cursos extras e leituras aprofundadas sobre e na língua alvo. Uma aluna por exemplo, cursou pós-graduação em língua inglesa em Campo Grande. Tive também ex-alunas do Curso de Letras orientadas na área de língua inglesa na 1ª turma de pós-graduação *Lato Sensu*, “Linguística e Ensino” na UEMS de Cassilândia.

Além de depoimentos da participação de alguns alunos em congressos, após concluírem o curso de graduação:

No meu caso, foi durante o curso de Letras que iniciei meu trabalho como professora. Tive a oportunidade de trabalhar na mesma escola de idiomas em que estudava, foi uma oportunidade ótima, que me incentivou e me encorajou tanto, que eu não tive receio em participar da apresentação de trabalhos acadêmicos em dois congressos. Apesar de não me sentir auto-suficiente nem dona da verdade eu abracei essas oportunidades como um desafio, pois em nenhuma hipótese pensaria que em algum momento minha professora da universidade iria me achar capaz de divulgar meus estudos, pois nem eu me achava, mas valeu, atualmente continuo participando e atuando em congressos já me sentindo mais segura.

A pesquisa demonstrou que a categoria motivação proposta pela universidade como estímulo para o aprendizado e aperfeiçoamento profissional foi fundamental e relevante em seus percursos profissionais.

Com relação à avaliação dos alunos sobre a disciplina Prática de Ensino da língua inglesa no curso de Letras da UEMS de Cassilândia, tivemos algumas respostas motivadoras:

“Aprendi com a disciplina Prática de Ensino da língua inglesa que podemos nos transformar na medida em que nos envolvemos e nos relacionamos com a prática. As tentativas de erros e de acertos serão oportunidades de reavaliarmos nosso desempenho. Espero sempre melhorar, não me considero totalmente pronta e acho que é assim que deve ser a atitude de qualquer profissional: sempre querer melhorar.”

“A disciplina Prática de Ensino ajudou-me a refletir sobre como ensinar o inglês, o que se deve fazer para que a aprendizagem da língua inglesa seja absorvida pelo aluno, o que e para quem ensinar.”

“Foi muito positivo o estudo das abordagens, métodos, confecção de jogos, ou seja, contato direto com o pedagógico, além do registro em pastas como subsídio profissional, no entanto, deve ser repensada quanto a carga horária, pois é muito reduzida.”

“A disciplina Prática de Ensino ajudou-me a compreender e pensar sobre as estratégias de ensino, metodologia, na prática, embora a carga horária deveria ser mais ampla.”

“Foi positivo porque estudamos vários métodos e técnicas de ensino da língua inglesa. O lado negativo foi que deveria existir esta disciplina desde o início do curso, pois dessa forma, o professor poderá sair mais preparado e confiante para atuar em suas aulas.”

“Tudo o que foi debatido, opiniões e explicações contribuíram positivamente nesta disciplina, mas o tempo foi pouco para tanto o que tivemos que expor e debater.”

“As aulas de regência avaliada pela professora foi fundamental para que eu sentisse segurança em atuar na prática.”

“Acho que deveria ter tido mais aulas de prática de ensino de língua inglesa fora do contexto da universidade e descobri que muitas vezes a prática está distante da teoria.”

“Quando tive aulas de prática de ensino da língua inglesa, tive momentos de reflexões, momentos que realmente me fizeram mais crítico, a partir de leituras e discussões, tornei-me mais flexível.”

“O que foi relevante para mim foi poder ver o que de fato acontecia na aulas de língua inglesa.”

“O que foi positivo nesta disciplina é todo o conhecimento adquirido, no entanto ela veio de forma tardia na grade curricular. Todo este conhecimento no último ano é muita coisa, deveria percorrer todo o curso.”

“A prática de ensino deveria ter sido ministrada em mais anos, o acúmulo de informações em um único ano, faz com que não tenhamos tempo suficiente para absorver toda a teoria.”

“Quando estava fazendo estágio refleti sobre a importância da relação entre a teoria e a prática, pois foram as teorias que me ajudaram a desenvolver uma aula diferente na minha regência, embora hoje percebo que tinha capacidade de fazer melhor, com mais criatividade e segurança.”

“Fez me crer que ainda estou em “formação”, pretendo continuar com meus estudos e nunca parar de buscar e ampliar meus conhecimentos.”

“Esta disciplina começou muito tarde na grade curricular, deveria ser no 3º e 4º ano, tendo em vista sua relevância para o curso.”

Foi unânime no depoimento dos ex-alunos a relevância da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa em sua formação. Eles afirmaram que a disciplina direcionou-os para caminhos reflexivos quanto à prática e aprendizagem da língua inglesa, no entanto, todos opinaram sugerindo o aumento do número de aulas e a distribuição do número de aulas em outros anos letivos, além do 4º ano.

Na mudança do novo projeto pedagógico acatando a sugestão dos alunos o número de aulas aumentou (ao invés de 5 agora são 6) Prática de Ensino tanto de língua estrangeira como materna foram distribuídas em 3 aulas no 3º e 4º ano. Acatando também a sugestão dos alunos que esta prática deveria ocorrer desde o 1º ano, os professores de língua inglesa se propuseram em coordenar projetos de extensão extra grade curricular, voltados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa sob vários aspectos, como ensino ou aulas de reforço da língua inglesa, módulos de oralidade, teatro, literatura, principalmente em creches, de forma que alunos desde o primeiro ano do curso pudesse participar, interagindo assim, com a comunidade escolar cassilandense e desenvolvendo seus primeiros passos voltados à área de Prática de Ensino.

Com relação ao desempenho profissional todos responderam que procuram ser atuantes e críticos nas escolas onde atuam ou atuaram, desenvolvendo projetos quando possível e eventos que valorizam o papel da língua estrangeira no contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, de formação do aluno.

Pode-se concluir que o curso de Letras da UEMS de Cassilândia teve um papel relevante na formação desses alunos, levando-os a uma motivação profissional. Todos afirmaram que se tornaram mais críticos e reflexivos depois da graduação. Houve quem desabafasse emocionado: “Estudei na melhor universidade do mundo”, registrando o quanto a universidade havia sido importante para sua vida.

Uma das questões elencadas na entrevista oral para os alunos logo no início do 4º ano, foi o que era ser bom professor. A maioria respondeu que o bom professor é aquele que domina as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) na língua inglesa. No final do curso, novamente lhes fiz através da pasta de estágio a mesma pergunta e desta vez tiveram mais tempo para responder, além de terem respondido por escrito, dessa vez ressaltaram a necessidade do conhecimento da teoria, para poderem classificar e nomear as suas práticas.

Novamente fiz esta questão, após estes alunos terem concluído a graduação e estarem expostos ao ambiente real de trabalho, e ressaltaram em grande parte das respostas que o bom professor é aquele que faz da sua vida um grande desafio todos os dias tentando associar o seu desejo de acertar o seu alvo, ou seja, fazer com que seu aluno aprenda, admitem hoje que aprendemos a cada dia, em cada nova experiência, que o domínio do conteúdo pelo professor permite facilidades para ensinar, assim como conquista maior respeito dos alunos, o que os motiva a superar-se sempre. Com relação à teoria, consideram imprescindível o conhecimento que adquiriram no período da graduação, pois é através dele que refletem e justificam suas práticas.

Para os alunos que responderam o roteiro biográfico, o bom professor é aquele que sabe colocar em prática o que considera ser bom professor, em outras palavras, aquele que consegue associar a teoria do bom professor com a prática que faz atingir seus objetivos, de forma que esta não seja uma receita ou um modelo único, pois com a experiência atual que possuem, chegaram à conclusão que o que funciona em uma sala de aula, pode não dar certo em outra, ainda que esses alunos pertençam à mesma série.

Desta forma, pude observar que as reflexões são mais profundas a partir de experiências adquiridas, embora estas também não sejam o suficiente para garantir algum tipo de reflexão que permita mudanças. Portanto, concluo que as direções sugeridas e estimuladas no período de graduação, foram muito importantes para o atual posicionamento desses professores que identificam suas falhas e procuram retificar seus erros em sua prática cotidiana, pois têm parâmetros que almejam alcançar e não agem de forma aleatória.

Assim, podemos verificar alguns depoimentos dos alunos a partir das reflexões citadas:

“O bom professor além do domínio das quatro habilidades, deve saber sobre as culturas da língua inglesa, dados geográficos, políticos, sociais de países que falam inglês. O professor ideal deve estar sempre em busca de conhecimento. Procuo ser crítica e reflexiva sobre os meus atos pedagógicos, uma vez que durante a universidade fui levada a agir como tal.”

“É saber transmitir conhecimento, ser eficiente e eficaz na proposta de ensino e ainda saber dialogar com alunos, enfim, ainda me falta muito para ser um professor ideal, pois ainda não tenho total domínio da língua.”

“Ainda não me sinto uma professora ideal, mas tenho me esforçado para caminhar para este perfil.”

“Na busca de ser uma professora ideal a todo momento questiono se estou no caminho certo para transmitir conhecimento e quando percebo alguma falha procuro buscar novas formas de transmitir conhecimento.”

“Não me considero uma professora ideal no sentido de completude, mas me considero apta para lecionar de maneira reflexiva, como faço hoje, tentando sempre criar meios de motivação para alunos que, em nossa realidade, infelizmente vêm o inglês como a disciplina mais inútil que possa ser oferecida na grade escolar. Por isso tento sempre voltar o aprendizado para os interesses da turma, considerando ainda a faixa etária e o pré-conhecimento da disciplina.”

“A princípio um bom professor de inglês deve gostar muito do que faz. Deve estar antenado com todas as novidades sobre o ensino da língua e continuar estudando. Considero-me mais um educador que procura aprender constantemente, ainda, portanto, inacabado, mas buscando melhorar sempre, pois amo o que faço.”

“Professora, ser bom professor é ser assim como você, possuir domínio da língua inglesa, conhecê-la como sua própria língua. Você me inspira! Além disso é conhecer o aluno é saber o quanto é possível fazê-lo progredir, mostrá-lo que ele é seu próprio limite.”

“A arte de atuar como professor é algo que completa minha vida, não sei o que seria sem uma escola para eu estudar e ensinar, está ainda longe para eu me aposentar e nem quero pensar nisso, quero mais é renovar, buscar, ser audacioso, ter coragem, enfim ter atitude, amo o que faço e faço meu trabalho com muito amor.”

“Sou uma professora que busca sempre se aperfeiçoar naquilo que faz, prática estimulada no curso de Letras que frequentei na UEMS, que me apontou caminhos para o progresso, nesta trajetória em que há sim algumas frustrações, mas muito, muito mais alegrias.”

“O professor ideal é aquele que busca, no decorrer do seu aprendizado, encontrar o seu progresso pessoal e profissional, para então contribuir com o conhecimento do seu aluno.”

“O bom professor deve fazer sua escolha profissional de forma sensata e procurar ser competente na realização das suas ações. Ele deve assumir o seu papel de facilitador da aprendizagem e sempre manter-se aberto às mudanças necessárias na sua prática de ensino.”

“Acredito que ser um bom professor de inglês é aquele que reflete sobre sua prática de ensino domine com fluência a língua, interage com seus alunos, tornando a sala de aula um ambiente agradável e motivador.”

“Para ser um bom professor de inglês, é necessário buscar mais conhecimento, ou seja, atualizar-se através de cursos, congressos, livros e revistas que auxiliem na prática da disciplina, deve-se criar alternativas que levem o aluno ao interesse e saber a importância de se aprender inglês.”

“Ser bom professor é saber relacionar a prática de ensino ao contexto diário do aluno.”

“O bom professor deve acompanhar o que ocorre no mundo, deve ser atualizado.”

O roteiro temático, permitiu conhecer melhor o aluno com quem eu pretendi avançar meus conhecimentos sobre o efeito do currículo proposto para a disciplina Prática de Ensino da língua inglesa na UEMS de Cassilândia na vida profissional de cada um deles.

Para entender melhor suas reflexões em suas práticas atuais era preciso desvendar quem eram aquelas pessoas que se tornaram professores de inglês e desta forma desvendar meu próprio roteiro temático, ou seja, a história da minha formação profissional, minha trajetória e motivação escolar, antes da academia, para que o leitor entendesse melhor a ótica do pesquisador para com o sujeito pesquisado. Identifiquei-me muito com alguns professores, conheci e compreendi outros e pelo fato de ter tido mais vivência profissional que todos eles pude colaborar orientando caminhos facilitadores.

4.3 Entrevista Oral Filmada

Algumas questões como: houve progresso em suas aulas comparando-as ao período durante a graduação e após a graduação, em quais aspectos? Quais os referenciais que você utilizou em suas aulas de graduação para dar continuidade ou para alterar em suas aulas após o curso de graduação? Em que sua prática profissional diverge ou se assemelha com procedimentos discutidos em aulas teóricas ou procedimentos práticos em sua vida acadêmica? O que faltou na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa para contribuir melhor com a sua formação?

Com relação à primeira questão, a afirmação por todos foi de que sempre que deparam com situações conflitantes em sala de aula recorrem a informações e experiências que ocorreram e foram discutidas no período de graduação e procuram agir segundo foram aconselhados a partir de teorias sistematizadas ou vivenciaram como uma experiência positiva, caso não tenha ocorrido neste período, costumam recorrer às experiências que observaram de seus professores como atitudes coerentes durante a sua trajetória escolar. Caso seja extremamente nova a experiência procuram solicitar primeiramente sugestões de professores da área nas escolas onde lecionam a partir de troca de experiência, na seqüência procuram ajuda do coordenador ou diretor, ninguém comentou que recorre ao seu professor do período da graduação.

Para a segunda questão, a recorrência das teorias estudadas se fez presente em todas as respostas, afirmaram que ela é essencial para qualificarem os seus erros e acertos e posicionarem suas práticas quando relatam suas experiências e que esta atitude lhes oferece segurança profissional ao lidarem ou explicitarem suas dificuldades.

Para a terceira questão, pude constatar nas respostas dos alunos que buscam com constância associar a teoria com a prática e concluem, muitas vezes, que nem sempre a teoria proposta ocorre em sua prática e suas reflexões seguem rumo do porque o resultado divergiu do esperado, quais erros ocorridos que não permitiram atingir o alvo desejado. Assim retomam à aula seguinte buscando renovar suas práticas rumo a um possível acerto.

Para a questão sobre o que faltou na disciplina Prática de Ensino para contribuir melhor com a formação do aluno a resposta foi unânime, apontaram a necessidade de mais aulas dessa disciplina de forma que a mesma percorresse por todo o curso, para que pudessem ter a chance de vivenciarem o máximo de experiências que pudessem vir a deparar no percurso profissional.

Pude constatar na resposta de todos, que a graduação presencial foi de extrema relevância para refletirem suas práticas profissionais e que recorrem com constância ao aprendizado que tiveram neste período. Se este perfil de graduação é de extrema importância como referência para o aluno em sua vida profissional, questiono aqui, os cursos de licenciatura a distância, que não oportunizam o aprendiz toda esta experiência e já que esses cursos entraram no mercado educacional pra ficar, como deveriam ser conduzidos? Tema inclusive que motivou o XXIV Jeli (Jornada de Ensino de Língua Inglesa): “Implicações do Ensino a Distância na formação do professor e do aluno de línguas” que ocorreu em 22 e 23 de maio de 2008 na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, onde tive o aceite da comunicação “Aulas gravadas e transcritas em cursos de licenciatura à distância” que teve o seguinte resumo:

Embora seja comum para os pesquisadores apresentarem a hipótese que o ideal para os cursos de licenciatura seria a forma acadêmica presencial, sabemos também que, a sua prática a distância é possível com total apoio governamental ainda que haverá ausências de experiências e discussões suficientes para a formação docente neste período, desde que esta também muitas vezes não é suficiente em cursos presenciais.

Será necessário diante da prática inevitável do seu funcionamento, ou seja, da educação a distancia, que medidas sejam tomadas a fim de que a formação do aluno não fique a desejar nesta fase acadêmica.

Pretendo apresentar nesta comunicação, relatos através de vídeo e áudio de ex-alunos de curso presencial em que ressaltam a relevância de algumas práticas pedagógicas na disciplina de Prática de Ensino, que consideramos relevantes e acreditamos que deveriam fazer parte também de curso de licenciatura à distância.

A aula gravada e transcrita no período de graduação é por exemplo, um recurso, que pode ser utilizado para que o aluno possa refletir em sua prática pedagógica durante seu curso de licenciatura e analisar seu progresso a partir dela quando estiver em serviço. (GARCIA, 2008).

Diante de tal discussão convém salientar a importância da metodologia história de vida, lembrando que temos diversas maneiras de proporcionar um curso de

graduação e que conseqüentemente ele trará resultados diferentes desde que foi apontado por todos os alunos entrevistados a relevância que este teve para sua formação. No entanto, a graduação ainda que seja de extrema importância para a formação docente ela não é o único referencial a ser apontado, pode-se dizer inclusive, que somente avaliar essa etapa é restringir possibilidades de análises mais amplas desde que há casos, inclusive na UEMS de professor que graduou-se em curso à distância, cursou mestrado na Unesp, doutorado na Unicamp e concluiu seu pós-doutorado em uma universidade em Portugal. Hoje, essa docente, em depoimento afirmou dificuldades que enfrentou para estudar teorias logo no início do seu mestrado, mas que seu esforço pessoal, sua auto-análise com relação às suas deficiências permitiu um grande avanço profissional.

Desta forma, a metodologia história de vida permite avaliar não somente o foco específico a ser questionado, ou seja, como resultou a formação dos alunos que tiveram uma proposta de ensino diferenciada na disciplina Prática de Ensino, que seria a meu ver, uma análise muito restrita, desde que no final do curso de certa forma eu pude obter parcialmente esta resposta, mas ao voltar-me para a forma como este aluno atua em sua vida profissional será permitido averiguar como esta proposta se entrelaçou com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4.4 Voz dos Professores em Serviço nas Aulas Gravadas, Transcritas e Analisadas

As seguintes etapas da coleta de dados consistiu na filmagem feita por mim de uma aula de inglês atual do aluno, assistir à mesma com ele, em seguida apresentar ao sujeito da pesquisa seus registros da pasta de estágio sob a minha guarda, assim como a fita de vídeo de sua aula gravada e transcrita do período da graduação (no Apêndice D e E apresento parte do roteiro de registros na pasta de estágio).

Pude lembrar que minha proposta de filmar as aulas dos alunos para com ele analisá-la decorreu do fato da minha professora de Prática de Ensino na graduação ter atribuído nota oito em minha aula de regência, apontando-me falhas que eu não concordava que havia cometido e esses apontamentos ficaram por isso mesmo, pois não tive mais a oportunidade de discutir aquela situação, quem sabe se tivéssemos

a oportunidade de nos reencontrar e ter novamente uma das minhas aulas avaliadas novamente eu poderia saber se tive progressos.

O intuito dessa coleta de informações é observar se o aluno, a partir de etapas teóricas e práticas desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa foi estimulado por características transformadoras para atuar no contexto em que desempenha sua prática profissional.

Apresentarei a seguir a discussão que tive com cada um dos doze alunos que estão em serviço, após apresentar-lhes suas aulas gravadas e transcritas em período de graduação e suas aulas como professores atuando profissionalmente. Atribuí para cada um deles um adjetivo, que representa em grande parte suas características. Essas características foram identificadas a partir dos relatos dos roteiros temático e a entrevista oral filmada de cada aluno. Ao atribuir o adjetivo ao aluno eu apresentava-o para verificar se era realmente a característica que o identificava no momento profissional que estava vivenciando e a partir do aceite ele era nomeado.

4.4.1 A Perfeccionista

Essa aluna chamou-me muita atenção, porque se mostrou uma aluna extremamente perfeccionista durante a graduação, o perfil nota nove e dez. Sempre exímia, com relação à apresentação de seus trabalhos, muito exemplar, sendo aprovada por duas vezes na UEMS em seleção de professores contratados, assim que concluiu a graduação, tanto para língua inglesa como materna. Extremamente educada, carregando consigo todo o perfil de “bom professor”.

No entanto, lembro-me de que tive grande dificuldade de convencê-la no período de graduação sobre a importância da aula gravada e transcrita, ela recusou-se de início em fazer a transcrição, pois não via razão nenhuma em analisar suas palavras sua aula, desde que sabia ter capacidade suficiente de dominar uma sala de aula e “mandar seu recado” aos alunos, afinal já lecionava a língua inglesa em uma escola de idiomas antes mesmo de concluir a graduação e possuía um bom domínio das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever).

Enfim, com muito empenho da minha parte e a muito contra-gosto lembro-me de que me entregou esta atividade, mais para não tirar nota baixa do que pela compreensão da proposta, ainda assim transcreveu parcialmente a aula gravada que ministrou.

Quando apresentei as aulas dos colegas em vídeo e assisti a dela com os colegas sua opinião praticamente era a de constatar o que todos já sabiam ou achavam que sabiam, ou observaram nas aulas de inglês durante a graduação, ou seja, dividir os alunos entre os que tinham domínio da língua inglesa e os que não tinham, rotulá-los e pronto.

Esta professora foi aprovada em primeiro lugar no concurso público para efetivação de professor de língua inglesa no estado de Mato Grosso do Sul, assumiu em Cassilândia, preenchendo sua lotação em duas escolas públicas. Quando marcamos o encontro para que eu assistisse a uma de suas aulas, ela fez uma série de restrições, por exemplo, ela solicitou que não fosse na escola de periferia e sim na escola central da cidade, escolheu a classe que melhor se comportava.

Concordei com todas as suas escolhas, assisti à aula e filmei, em seguida, marcamos um novo horário para assistirmos a sua aula ministrada no período de graduação e também a sua atual performance.

Em sua aula, dominou completamente o assunto ministrado, os alunos realmente foram atuantes e comportados, a avaliação da sua performance de aula *show* estava como sempre perfeita, no entanto após os elogios, fiquei completamente surpresa com seu desabafo.

Ela começou a chorar e relatou-me que ficou simplesmente em pânico na possibilidade de eu exigir que ela me apresentasse uma de suas aulas na escola de periferia onde é professora efetiva, solicitou meus conselhos e ajuda. Disse-me que pensou em desistir do concurso público após o seguinte fato ocorrido na escola de periferia onde leciona. Os alunos não suportavam a forma correta e exigente que ela liderava suas aulas, teve grandes reclamações da direção da escola e os alunos fizeram um abaixo assinado para que ela deixasse de ministrar as aulas de inglês. Então ela me perguntou “professora, se faço sempre o melhor de mim, procuro ser o mais perfeita possível, por que está acontecendo tudo isto comigo?”

Confessou-me que se lembrou muito das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e desejou muito ter a oportunidade de ter atualmente uma de suas aulas

gravadas para saber o que estava fazendo de errado, tanto é que foi extremamente solícita quando pedi para participar desta pesquisa.

Disse-me que agora sim entendia a razão da minha proposta para esta disciplina, relatou que hoje acredita que não basta o domínio das quatro habilidades para se atingir o objetivo da aprendizagem, pois esta só ocorre através da interação entre professor e aluno e que havia se dado conta que nem todos os alunos eram iguais a ela, nem todos tinham o mesmo perfil, ainda que se identificasse com alguns ou com algumas salas de aula, como aquela que insistiu para que eu filmasse.

Essa aluna descobriu que a profissão professor lida com classes reais e não ideais como vinha vivenciando em escolas de idiomas, pequenas, alunos selecionados. Percebi que sua humildade em reconhecer suas falhas estava permitindo mudanças radicais para possíveis acertos futuros, sugeriu-me uma excelente proposta, criar um grupo de professores de inglês na unidade universitária da UEMS de Cassilândia para discutirmos as dificuldades enfrentadas pelo professor em serviço, para que fossem direcionados quanto a leituras e sugestões facilitadoras para melhorar e enfrentar de forma mais amena as dificuldades.

Achei ótima a idéia e pretendo implantá-la nesta universidade assim que retornar, em forma de projeto de extensão, com o provável título: “Histórias de vida dos professores de inglês em serviço, ex-alunos da UEMS de Cassilândia”, a aluna disse-me que, com certeza, fará parte do grupo.

Percebi que a pesquisa e a troca de informações estava me transformando também e conseqüentemente me inspirando para alterar a trajetória da universidade onde atuo, ratificando a tese de Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (1998) de que o currículo não se faz desvinculado de quem atua no contexto de trabalho.

4.4.2 O Prático

Este professor é o J. citado na seção 4, ilustrando com seu depoimento o item 3.2.8, entrevista final. No final do curso, relatou o quanto a proposta da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa permitiu mudanças na sua vida profissional, desde que já lecionava como declarou, antes mesmo de iniciar a graduação.

Ainda na graduação, no 2º ano, procurou-me para fazer uma pesquisa sobre o verbo *to be*, sem a mínima noção reflexiva sobre o assunto, desejava na verdade, esboçar como pesquisa de monografia para o 4º ano uma lista de exercícios extraídos de livros didáticos empregando este verbo imaginou que ao apresentar uns 500 exercícios sobre o assunto teria um número de páginas suficientes para apresentar este trabalho, como se pesquisa consistisse somente em execução de tarefas, ou seja cópia em excesso. No 4º ano do curso, fui sua orientadora e diante de tantas transformações em sua forma de pensar e agir como pessoa e profissionalmente sugeri que utilizasse a autobiografia como método da sua pesquisa, desta forma teve sua monografia intitulada: *Reflexão e conscientização da formação do professor da língua inglesa*.

Já no final do 4º ano, esse aluno achava graça de si mesmo ao lembrar de quanto era imaturo como professor e pesquisador. Caracterizo-o como prático por diversas razões, primeiro porque para ele o que importava era a aula prática e não a teoria que a embasava, que, por muitas vezes, ignorou por não saber que existia. Além disso, sempre destacou-se na cidade de Cassilândia, por mostrar-se apaixonado pela língua inglesa, então a partir do momento que começou a cursar a língua inglesa em uma escola de idiomas, para ele já estava se preparando para ser professor a medida que estava adquirindo o alcance do domínio das quatro habilidades nesta língua, tendo esta idéia como parâmetro único para que então pudesse atuar na área.

Prático porque com seu desejo enorme de se tornar um ilustre professor de inglês, organizou vários eventos na cidade relacionados à língua inglesa, inclusive nomeou um em específico, o qual realizava todos os anos, no clube de eventos para festas formais, que intitulou de *“American Star Night”* e tomou parte do calendário escolar de escolas públicas e particulares em Cassilândia por quatro anos consecutivos, deixando de acontecer quando ele resolveu mudar-se para outra cidade motivado por oferta profissional.

O evento consistia, em decoração, música, poesias, danças, teatro tudo na língua inglesa e os alunos de todas as escolas expunham seus talentos, o próprio J. costumava se apresentar cantando e dançando.

Seu lado prático fez com ele se tornasse um referencial como professor de língua inglesa na cidade, ainda que ele mesmo reconhecesse suas deficiências como de um ser um bom leitor, pesquisador, dominar melhor a língua materna, pois

cometia muitos erros de português ao se expressar. No entanto, destacava-se na cidade, sabia conjugar o verbo *to be* e tinha domínio do conteúdo das suas aulas em inglês, além de criar uma imagem de ser bem dinâmico quando o assunto era língua inglesa, tornando-o respeitado profissional por todos.

Tão dinâmico que não hesitou quando recebeu uma proposta para lecionar no ano de 2004 em uma escola de idiomas sem franquia na cidade de São José do Rio Preto no estado de São Paulo. Em 2006 consegui localizá-lo e agendamos um dia e horário para que ele pudesse responder o roteiro biográfico, desse-me uma entrevista e permitisse que eu assistisse a uma de suas aulas para então tivéssemos tempo para refletir sobre a sua trajetória profissional.

A aula a que eu assisti faz parte de uma ONG, ele recebe o valor da aula de uma empresa da cidade, em um espaço cedido pela prefeitura. Observem que, mesmo em outra cidade, ele continuava a exercer seu espírito de cidadania, isto mostra como a personalidade de cada um é mantida ainda que o aluno participe de uma proposta em comum durante a graduação, sendo que ora ela se entrelaça com esse referencial teórico para reforçar sua prática, ora ela aponta como questionamento por conta do desequilíbrio entre teoria e prática, porém, as reflexões sempre partem da trajetória de vida de cada um.

Fiquei simplesmente encantada com o grupo para quem ele ministrou a aula. Extremamente atuante, o professor ministrou a aula somente em inglês o tempo todo. Quando houve dúvida dos alunos ele se esmerou em novamente explicar de outra maneira para que seu alvo fosse atingido, porém insistindo na explicação na língua inglesa, até atingir resultado satisfatório.

Sem mesmo que eu questionasse seus alunos mostraram através de seus comportamentos e oralmente apresentaram o quanto gostavam da aula do professor, desde que participavam voluntariamente do grupo. Uma senhora por exemplo, teceu vários elogios afirmando que sempre teve dificuldade no aprendizado deste idioma, mas que a metodologia do professor havia sido fundamental para motivar sua participação no grupo e conseqüentemente seu aprendizado.

Após assistir à aula do professor, assistimos a sua aula de regência no período da graduação que ele ministrou praticamente imóvel. Ele confessou que optou por ensinar uma música naquele momento para os alunos, porque assim, teria domínio do começo meio e fim da sua aula e que a proposta era ler traduzir, pedir para os

alunos repetirem e cantarem, e desta maneira teria cumprido seu papel e pronto, sem propiciar espaço para questionamentos e conseqüentemente correr riscos de cometer gafes.

No entanto, após assistirmos a sua aula atual, apontou que atualmente é preocupadíssimo com o seu desempenho em sala de aula e tenta ser interativo com os alunos, pois acredita que ser passivo quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira pouco tem a contribuir com o aprendizado, então procura dialogar o tempo todo, pois desta forma pode perceber melhor a dificuldade do aluno e se de fato está assimilando o conteúdo.

Disse-me que após concluir a graduação teve a noção de que existiam várias maneiras de se ensinar e aprender através das abordagens e métodos, pois pelo fato de ter cursado inglês em uma escola de idiomas acreditava que o método audiolingual (cuja denominação aprendeu na UEMS) era o único caminho.

O próprio fato da sua mudança de uma cidade menor para outra maior fez com que ocorressem mudanças em seu aprendizado. Lembrou que atualmente possui outros referencias, pois frequenta shopping, vai ao teatro, cinema e assisti a *shows* de artistas famosos com muita frequência, diferente de quando morava em Cassilândia onde a cultura se restringia a ir para barzinhos no final de semana, ratificando o quanto a história de vida de cada aluno o faz tornar-se um profissional ímpar, cuja particularidades não devemos ignorar, pois seríamos ingênuos em dizer que possuímos resultados idênticos para uma avaliação única da proposta de ensino da graduação na conclusão deste percurso, desde que cada aluno terá trajetórias específicas.

Pude perceber que sua prática pedagógica está mais consciente, não ministra aula simplesmente para preencher o horário estabelecido, mas para cumprir sua finalidade, de ensinar e permitir que o outro aprenda.

Até eu poderia me questionar se toda essa evolução na sua prática poderia ter ocorrido por causa do próprio tempo que teve na sua trajetória profissional e então tenha vindo naturalmente, mas cheguei à conclusão de que toda a teoria estudada na graduação como os momentos de reflexão que juntos tivemos contribuiu para seu estágio atual, quando deste professor eu tive um desabafo.

Chorando, ele me solicitou ajuda, pois me disse que havia sido repreendido por um coordenador de outra escola onde também leciona, através de uma ficha descritiva por escrito sobre sua performance, alegando que suas aulas não estavam

sendo bem aceitas pelos alunos, na verdade segundo ele um aluno que não se adequou a sua didática foi até ao coordenador apresentar suas queixas.

Questionou então, a forma como estava sendo avaliado pelo coordenador, pois estava com sua ficha avaliativa na escola denegrada por causa somente de um aluno que nem dedicado era. Propus que conversasse com seu coordenador e se familiarizasse melhor com os apontamentos, pois ele tem atualmente argumentos teóricos para se explicar e mostrar que tem domínio da situação. Ofereci a ele as duas fitas de vídeo do período de graduação e a atual para mostrar para o seu coordenador como ele tinha capacidade de transformação e quanto era capaz de melhorar sua atuação.

Surpreendeu-me ainda mais quando me mostrou por escrito suas justificativas totalmente motivadas por conhecimentos teóricos apontando suas análises sobre o fato a partir de diversos autores que havia tido como referencial teórico durante a graduação. Desse modo senti que embora incomodado com a situação conflitante, sentia-se seguro para explicitar e redirecionar sua prática pedagógica caso necessário para o coordenador da escola. Sentiu-se mais ainda aliviado e seguro em agir deste modo quando pode contar com meu apoio “acadêmico”, extra sala de aula.

Assim como a professora “Perfeccionista” o professor “Prático” instigam-me através dos dados desta pesquisa a introduzir na universidade através de projeto de extensão um grupo que possa refletir sobre as aspetos conflitantes que ocorrem no dia-a-dia do professor em que ele novamente precisa recorrer à universidade para buscar novas teorias, leituras e orientação do professor universitário. Esse professor comentou que certa vez levou um tapa de um aluno da 5ª série em sala de aula, que ficou completamente perplexo e sem ação, que não sabia o que fazer com esse aluno inclusive nas aulas seguintes, então preferiu nunca mais aparecer na escola e não contar nada para alguém e que até hoje não saberia lidar com esta situação, sentindo a necessidade de voltar a discutir sobre assunto que não aparecerá naturalmente em aulas de graduação.

Este professor inclusive, alertou-me para algo que eu mesma não havia pensado sob o mesmo ângulo, sempre acreditei que os alunos deveriam fazer estágio na cidade onde moram, para pesquisar o ambiente onde provavelmente iriam trabalhar, desde que nem todos residiam em Cassilândia, com o depoimento deste professor percebi que eu estava tendo uma idéia fechada sobre eles, ou seja,

de que teriam interesse somente em ministrar aulas em suas cidades de origem, sendo assim o estágio poderia também estar sendo restrito quanto a novas experiências. Então decidi que já que teremos no novo projeto pedagógicos as aulas de Prática de Ensino distribuídas em dois anos, posso sugerir que as aulas de observação e regência no 3º ano ocorra em suas cidades de origem e no 4º ano em outra cidade para avaliarem ainda mais as diferenças culturais.

4.4.3 O Multi-funcional

Foi muito interessante refletir com este professor, sua trajetória como docente carregou traços de outras atuações profissionais que teve e ainda tem em sua prática pedagógica.

Caracterizo-o como multi-funcional porque além de ter sido aprovado em concurso público para lecionar a língua inglesa também exerce a função de bancário, atividade que já exercia durante a graduação. Também foi exímio aluno em curso de idioma e na graduação, no entanto sua monografia foi na área de lingüística voltado à língua materna.

Sempre muito pontual inclusive em suas análises, pois tudo analisa através de porcentagem, por exemplo, disse que toda a turma parece que nunca tinha estudado inglês antes, algo que notou quando começou a avaliá-los em provas, então para todas as turmas iniciou com o verbo *to be* para que ele mesmo tivesse a sensação de que nada havia ficado para trás. Segundo o professor os alunos erraram muitos exercícios (75%) na avaliação sobre tópicos que já deveriam estar sabendo faz tempo. Em uma 5ª série 98% foram mal em uma prova sobre verbo *to be*, somente dois alunos foram bem, sendo que um tirou a nota 6 e o outro 7.

Como ótimo aluno que era, não se conformava dele se esmerar em querer passar o conteúdo e os alunos não terem o mínimo interesse em aprender, assisti sua aula no período noturno, a 4ª e 5ª aula na 6ª feira, ele estava chocado, pois havia 32 alunos matriculados em uma classe de 2º ano do ensino médio, no entanto 4 ou 5 ficavam pra sua aula, como que em forma de rodízio, pois nem sempre eram os mesmos.

O professor estava completamente desestruturado em como lidar com suas dificuldades, pois tudo funcionava diferente de como ele se comportava quando era aluno, desde que trabalhava o dia todo, dava conta do seu trabalho, freqüentava a universidade à noite, era um ótimo aluno, participava de projeto de pesquisa na língua materna desde o início da graduação, assim como em projetos de ensino e extensão da língua inglesa, além de se dedicar para levar esses resultados para congressos, freqüentava aos sábados um curso de inglês em escola de idiomas, onde procurava ser bem sucedido.

O velho ditado “Narciso acha feio tudo o que não é espelho” estava começando a atingir seu critério de prática pedagógica. Não entendia por ser tão diferente da sua maneira de ser porque os alunos se comportavam de forma tão negligente.

Contei a ele minha experiência que serviu de tema para meu mestrado, quando lidei com alunos completamente desinteressados em escola pública de periferia. E através de pesquisa e orientações pedagógicas procurei descobrir mediante entrevistas e questionários como esses alunos gostariam de aprender, assim poderiam auxiliar ao professor quanto à didática a ser usada, eis então, a razão do porquê do estudo das abordagens e métodos no período da graduação, pois pude perceber que este conteúdo somente teve significado para este professor quando ele foi para sala de aula, pois pelo visto, o conhecimento sobre o idioma era o que contava, a função do professor para ele era ensinar o conteúdo e o aluno dar conta do recado.

Lembrei-o de que costumamos cobrar do outro na mesma proporção que conseguimos oferecer, porém nem todos funcionam como a gente, comentei que cada aluno possui sua trajetória pessoal e que nem sempre é igual a de quem ensina, cada qual com suas dificuldades e particularidades que devemos respeitar, pois só assim encontramos o caminho para nos aproximar do aluno e estender a mão e conduzi-lo para o caminho da aprendizagem.

Este professor “multi-funcional” comentou que embora no período de graduação ao estudar as teorias sobre abordagem posicionou-se contra a abordagem tradicional, mas ao refletir sobre suas aulas era a prática que mais utilizava, mas tinha consciência do que estava fazendo e almejava através de sugestões de professores da universidade procurar avançar para melhorar sua prática pedagógica que considerava no atual momento estagnada.

Quando eu o procurei para participar como sujeito da minha pesquisa ele aceitou imediatamente, afirmando que se eu não tivesse surgido ele teria ido até a universidade solicitar apoio pedagógico.

Antes mesmo que eu dissesse a ele sobre a proposta de um grupo de estudos na universidade para os ex-alunos da UEMS discutirem dificuldades encontradas em sala de aula, ele surgiu com esta mesma sugestão.

4.4.4 A Metodológica

O adjetivo “Metodológica” para esta professora é porque sua maior experiência em lecionar a língua inglesa é em escola de idiomas que estipula o método de ensino a ser praticado pelo professor.

Esta professora leva em sua trajetória docente forte característica do método audiolingual, crê que aprendeu através dele, pois iniciou seu curso de inglês antes da graduação, assim como iniciou sua vida como docente antes de concluir o curso de Letras.

Desde o início da sua trajetória como professora de língua inglesa adotou como modelo de ensino o método audiolingual. Após concluir a graduação e ter aprendido outros métodos de ensino, revelou que tem o desejo de lecionar em contextos abertos para que pudesse ter a experiência de optar pelo uso de uma metodologia diferente em sala de aula, porque na escola onde trabalha é necessário cumprir a metodologia behaviorista adotada, apesar de acreditar que esse método permite o aprendizado, pois em escola de idiomas sentem-se motivados pelo material didático que carrega consigo um estudo planejado e de certa forma facilita ministrar as aulas, apesar de limitar o professor quanto à utilização de outras práticas pedagógicas.

A professora, embora exprima o desejo de utilizar outros métodos em sala de aula, quando se propuser a lecionar em outros contextos, admite que terá uma forte motivação em utilizar o método audiolingual, pois além de acreditar ter aprendido através dele, acha também interessante sua prática.

Assisti a uma de suas aulas de inglês no curso de idiomas onde leciona. Havia nove crianças na sala de aula entre 4 e 7 anos de idade, apenas uma estudava em

escola regular diferente das demais, as crianças possuíam um grau de amizade construído nas escolas onde estudavam e em seus ambientes de diversão, falavam muito entre si, porém percebia-se que a professora era muito querida por eles e que usava de brincadeira e sensibilidades, como o horário que estipulava para todos prestarem atenção na sua explicação em extremo silêncio, hora para todos descansarem um pouquinho e irem tomar água ou ao banheiro, dessa forma estipulava 10 minutos para esta prática extraídos de 1 hora e 30 minutos da sua aula que ocorria duas vezes por semana.

Ao voltarem para a sala de aula, os alunos estavam calmos e menos ansiosos, e após terem abaixado o nível de ansiedade prestavam atenção seriamente no tópico da aula, por no máximo 15 minutos, na seqüência, a professora propôs recreação sobre o assunto ensinado.

Embora esta rotina fosse freqüente em todas as suas aulas, a professora afirmou que tinha consciência que a característica principal do método que fazia uso era tradicional, porém procura avançar em suas aulas para contextos mais comunicativos, segundo o grau de desenvolvimento do grupo.

Também comentou que os alunos gostam muito de fazer a tarefa solicitada juntos, portanto sempre inicia as atividades de casa em sala de aula para que se sintam motivados em realizá-las.

Esta professora mostrou-se muito segura de si, talvez pelo fato de não ter sido ela que estava criando e elaborando as aulas que ministrava e já possuía portanto, todo o material pedagógico pronto, tanto é que não fez objeção nenhuma com relação à classe que eu deveria assistir, simplesmente apresentou-me os horários de suas aulas.

Quando relembramos sua aula de regência na graduação ela comentou que utilizou o método audiolingual ao ensinar numerais em uma classe de 4ª série, também comentou que a classe era numerosa e portanto, embora já tivesse estudado outras metodologias preferiu utilizar este método porque era satisfatório para aquele contexto, desde que na sala havia uma garota, surda-muda, ou seja com necessidades especiais, enquanto todos estavam desempenhando o mesmo papel de repetição oral por exemplo esta observava e tentava participar, enquanto todos praticavam a escrita ela dava atenção especial para esta garota.

Com relação a sua aula de regência e sua prática atual, a professora diz sentir-se mais segura hoje, talvez pela própria repetição constante das suas aulas

mediante ao método que segue, porém relatou que as diferentes abordagens que estudou no período de graduação permite que ela tenha atitudes diferentes para turmas diferentes ainda que o material didático que utiliza em todas as aulas seja tradicional.

Comentou que ministra aulas para uma turma bem diferente daquela a que eu assisti, é uma classe com cinco adolescentes em que os alunos mal falam em sala de aula e quase nunca vão ou pedem para ir ao banheiro ou tomar água, pois há uma certa competição entre eles e o fato de estarem perdendo algum tipo de explicação da professora poderia ser desvantajoso entre eles. A tentativa de uso da abordagem comunicativa é realizada sempre nesta sala.

A professora relatou que embora possua alunos com semelhança quanto a classe social, as classes são muito diferentes umas das outras, que se apresentam desde a mais inquieta como a do CH3 a que eu assisti, até aquela mais silenciosa como por exemplo, esta citada dos adolescentes silenciosos e extremamente dedicados, portanto embora o método seja o audiolingual para todos, a professora procura utilizar de estratégias diferenciadas para conquistar seus alunos, acrescentando também este comentário:

O fato do aluno não ser quieto não significa que ele não vai aprender, às vezes a característica do aluno seja inquieta, porém ele aprende mais rápido e com mais facilidade que os outros, cada um é único. Me preocupo em interagir com os alunos pois isso permite que eles me atendam quando solicito ordem na sala por exemplo, não há tanta formalidade em minhas aulas, somos amigos, você professora, também era assim em sala de aula. Aprendi que tudo na teoria é mais fácil, na prática questiono a teoria.

Estar em um contexto específico de ensino de língua estrangeira motivou a professora a pertencer ao movimento intercambiário que age em Cassilândia liderado há tempos pela proprietária da escola onde leciona, hoje ela é quem assume a função de presidenta do Intercultura Brasil, antigo AFS (*American Fields Service*) uma instituição que tem sede no Rio de Janeiro e tem a função de receber estrangeiros e enviar brasileiros para vários países, lembrei ao conversarmos sobre este assunto, quando eu também fui presidenta desta instituição, que me fez enriquecer muito culturalmente.

Observem que como todos os demais professores já citados esta professora carrega consigo suas particularidades ainda que tenham todos pertencidos à mesma

proposta de ensino na graduação e até ter pertencido à mesma sala de aula de um deles.

4.4.5 A Centrada

A trajetória de vida escolar referente à língua estrangeira dessa professora é muito semelhante a minha, iniciou seu curso de inglês em uma das primeiras turmas do curso de idiomas em Cassilândia, como se destacou como aluna, foi convidada para lecionar para crianças, foi submetida a um treinamento do método de ensino durante seis meses, por volta dos seus 17 anos, após um ano e meio que lecionava, optou para cursar Letras na UEMS.

Sentia-se muito imatura quando iniciou a lecionar, copiava modelos de seus próprios professores, sem noção se havia acertado ou não, sua grande inspiração foi a primeira professora de inglês que teve na 5ª série.

Segundo a professora, estudar teorias sobre abordagens e métodos foi extremamente importante para ela que ainda não havia tomado conhecimento sobre esse assunto ainda que já lecionava por quatro anos e meio quando cursava o 4º ano do curso de Letras, dizia que antes não tinha domínio teórico para justificar seus erros e acertos e que tal postura a incomodava. Reclamou da desvinculação da disciplina Didática (2º ano) da disciplina Prática de Ensino (4º ano), fez-me repensar sobre a necessidade de desenvolver um trabalho em conjunto com o professor dessa disciplina, desde que houve um consenso no depoimento dos alunos sobre a importância de desenvolver conhecimento teórico sobre ensino e aprendizagem logo no início do curso.

Também apontou o pouco tempo que tivemos para refletir sobre a teoria que foi ministrada somente no 4º ano, sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois acredita que o real valor dessa disciplina ocorre quando se aplica na prática e questiona-se a proposta desenvolvida em sala de aula, pois há necessidade de

referenciais concretos (contexto, alunos, professor) para analisar tanto a prática como a teoria.

Essa professora foi selecionada para substituir-me, no primeiro ano do meu afastamento na UEMS, assim que concluiu a graduação, também neste ano foi aprovada em primeiro lugar como professora de língua inglesa em concurso público.

A aula atual de regência que filmei foi em uma escola pública, em uma classe de supletivo noturno, comentou que lecionar na rede pública foi uma experiência muito diferente para ela, após desvincular-se da única experiência, escola de idiomas, onde ocorreu sua primeira regência filmada e transcrita, ela afirmou que teve que recorrer com urgência para teorias estudadas no 4º ano, que tiveram para ela nesta ocasião mais sentido, pois cada classe, cada aluno percebe-se com nitidez, que poderia ter um material, uma abordagem específica para a aprendizagem. Aponta que embora as classes sejam numerosas, procura trabalhar de forma comunicativa em suas aulas, através de textos contextualizados e informativos, pois observa a falta de leitura e motivação dos alunos neste contexto. Sua aula iniciou com a premiação com um “bombom” para uma aluna que havia participado de uma brincadeira lúdica na aula anterior e havia acertado todas as respostas solicitadas.

Para essa professora, experienciar todas as etapas e contexto de ensino e aprendizagem permite amadurecimento e maior reflexão sobre a prática do professor. Acredita que melhorou muito sua prática pedagógica desde quando iniciou a lecionar, quanto às experiências adquiridas e teorias estudadas, sendo essas seu norte para atuação hoje em dia em sala de aula.

4.4.6 A Dinâmica

Essa professora também começou a lecionar inglês, antes de iniciar a graduação, ainda cursando a língua inglesa em um curso de idiomas em Cassilândia, além de iniciar-se neste contexto, sua trajetória de professora, também iniciou a lecionar este idioma em escolas públicas e particulares, além de exercer a profissão de bancária simultaneamente, eis a razão pela qual eu a qualifico como dinâmica.

Segundo as observações desta professora, há professores que fecham seu “mundinho” com as teorias, somente falam sobre elas, mas não refletem sobre elas e que somente a prática aliada a ela é que permite sua real existência, embora admita que o conhecimento dessas permite nortear e refletir a prática docente de forma possível de transmitir os percalços e acertos. Era preciso sempre apresentar na prática o porquê da teoria e vice-versa.

Quando comentei que a grade do Curso de Letras havia sido alterada, com relação à disciplina Prática de Ensino por exemplo, comentei que haveria maior número de aulas em mais anos letivos, ela disse: “Puxa, dá vontade de cursar tudo de novo.”

Para ela, as inovações devem ser constantes em sala de aula, assim como a aquisição de conhecimento do professor no aspecto idioma, teoria, estratégias de prática pedagógica e auto-conhecimento.

Essa professora sempre foi exímia aluna em sala de aula, mostrando o mesmo funcionamento em suas aulas de regência tanto na graduação como em serviço.

4.4.7 A Maternal

O adjetivo “Maternal” é o que tem sido de representativo na vida desta professora depois que ela se tornou mãe de duas crianças encantadoras, que mudou completamente sua trajetória de vida influenciando em grande diferença na sua prática pedagógica durante o período de graduação e o atual.

A professora comentou que em sua aula de regência na graduação procurou utilizar jogos lúdicos para que gravassem o vocabulário da aula que ministrou sobre “corpo humano”, porém, confessou-me estar seguindo um roteiro mecânico sugerido nas aulas teóricas de Prática de Ensino, pois não havia ministrado aulas de inglês até o presente momento.

Hoje, como professora em serviço, comentou que desenvolve vários projetos na escola onde ministra aulas de inglês, já realizou o de coletânea de poesias e doou para a biblioteca da escola, projeto do dicionário ilustrado, do jornal ilustrado,

afirmou que os projetos em que participou na universidade a motivaram colocar em prática nas instituições de ensino onde trabalha ou trabalhou.

Ela tem necessidade de mostrar concretamente o que pretende ensinar, citou que quando vai ministrar uma aula sobre corpo humano, por exemplo, costuma levar uma boneca para sala de aula, leva tampinhas de refrigerante para ensinar números e a somar, assim como ocorreu em uma de suas aulas recentes em que ensinou peso e medidas através de fita métrica e uma balança na sala de aula, os mapas são imprescindíveis em suas aulas de geografia. Recorda-se do método “*Total Physical Response*”, que estudamos na universidade e que procurou ministrar sua aula de regência através dele, pois é a forma como gosta de aprender.

Para esta docente, a necessidade de ensinar concretamente aquilo que deseja que o outro aprenda veio principalmente depois que seus filhos nasceram, esses estavam com seis meses (menina) e dois anos (menino) quando tivemos a oportunidade de conversar, as crianças inclusive estiveram presentes o tempo todo em que estávamos conversando, eu mesma não acreditava com a total paciência, pois enquanto ela estava extremamente motivada relatando seus feitos como professora eles gritavam, choravam, pediam sua atenção e ela docilmente lhes atendia, sem alterar sua voz, percebi como estava mudada, desde que ela mesma contou o quanto mudou, pois era nervosa quando aluna, ansiosa e sem paciência inclusive com os adultos, porém quando o emocional tomou conta da sua vida através dos seus filhos percebeu o quanto é agradável tratar o outro com carinho e atenção pois percebia que o resultado era imediato elogiando o quanto seus filhos aprendiam rápido e o quanto o cognitivo das crianças era aguçado. Em sua voz tive o seguinte depoimento:

Quando a gente acaba tendo um filho, a gente aprende a lidar com esse lado afetivo e emocional da criança até na forma de falar e se dirigir à criança, nós mudamos. Quando eu vou falar com o aluno eu procuro dosar bem o que eu vou falar, tento conquistar o aluno e motivá-lo para que ele encontre o seu próprio espaço. Tive um aluno repetente, motivei tanto ele, que começou a gostar da língua inglesa, tanto é que na reunião de pais e mestres a mãe dele me procurou e comentou este fato. O professor exerce o papel de psicólogo de mãe. Eu percebo em um dos meus alunos que ele fala muito alto na sala, sempre quer chamar atenção, pois é filho de pais separados, assim como eu percebo a atitude do meu filho mais velho após minha separação.

Observem o quanto a teoria estudada na universidade e a história de vida desta professora se entrelaçaram de maneira coerente, mostrando que é impossível desvincular a trajetória de vida de uma pessoa da sua vida profissional, estudar o profissional desvinculado do seu lado pessoal é ocultar uma parte do todo do indivíduo.

No entanto, refleti que o fato de não ter filhos, ter sido filha caçula com pouca convivência com meus irmãos me faz trabalhar de forma diferenciada a relação com o outro, também através de amor incondicional procuro resgatar este carinho e respeito pelo aluno, porém através da ausência que tive e não da presença, lembrando aqui que cada história é algo para ser averiguado, pesquisado, ou seja, não pretendo afirmar que o fato da minha aluna ter filhos seja regra para que característica de respeito, atenção, perseverança ocorram na sua vida profissional.

4.4.8 A Desbravadora

Essa professora recebeu este apelido por ser precursora em cursar especialização em língua estrangeira ainda quando não havia especialização alguma na UEMS e na cidade de Cassilândia, deslocou-se quinzenalmente para Campo Grande/MS para estudar.

Diante de tanta desenvoltura foi convidada para lecionar inglês em uma cidade no estado de Goiás, com apenas quatro mil habitantes, onde morou com as duas filhas e o marido também professor convidado, pois não havia na cidade nenhum professor com habilitação português/inglês.

Por causa de outra boa proposta de trabalho em outro ramo morou no Japão com o esposo, por alguns anos, voltando novamente para o Brasil e lecionou inglês em uma cidade de Mato Grosso do Sul.

Resolveu cursar a pós graduação quando iniciou a lecionar, assim que concluiu a graduação, sentiu que precisava atualizar-se pois desejava oferecer o melhor para seus alunos.

Comentou que as aulas de regência na graduação deram-lhe pouco referencial, pois considerava estas aulas como aula “*show*”, ou seja, aulas programadas sem a rotina do cotidiano que o professor regular da sala enfrentava todos os dias, portanto, tendenciosamente eram interessantes para os alunos

quando o estagiário ministrava uma aula diferente, criando-se a expectativa muitas vezes de que essa aula era melhor do que aquelas que costumava ter regularmente.

Essa professora acredita que a atualização do professor permite que ele melhore sua rotina de trabalho e que conhecer correntes teóricas sobre o ensino e aprendizagem é fundamental para quem se propõe a lecionar, pois permitirá ao professor a se auto-avaliar e avaliar o seu contexto de trabalho.

Quando iniciou a pós-graduação, sentiu-se familiarizada com a literatura, pois segundo ela, muito do que estava estudando já havia sido estudado na graduação, diferente de muitos dos seus colegas de classe que relataram que a experiência que tiveram na graduação na disciplina Prática de Ensino se restringiu à observação de aulas em quantia exacerbada, sem reflexão sobre as mesmas, assim como ocorreram suas aulas de regência, no entanto, essa professora relatou aos colegas e professora do curso sua experiência diferenciada, que a tornou mais crítica e confiante em sua participação.

Essa professora informou que pratica pesquisa constantemente com seus alunos e que hoje sente-se muito mais segura para lecionar devido à busca que faz quando enfrenta alguma dificuldade, relatou-me que inconformada com a falta de motivação de aprender a língua inglesa em uma 5ª série, procurou através de questionário e entrevista descobrir o porquê do desinteresse, descobriu que não era como ela pensava, ou seja, que eles não gostavam da língua inglesa, descobriu que a forma como ela estava ensinando através somente de lousa, giz, leitura de textos e tradução é que estava desmotivando o aprendizado, então, recorreu as leituras sobre métodos e abordagens do período da graduação e pós graduação para nortear um novo caminho segundo o interesse dos seus alunos.

É nesse sentido que a professora desbravadora valoriza a teoria estudada anteriormente, porque ela permite desbravar os mistérios que não permitem a aprendizagem do aluno através da leitura de outros pesquisadores.

Em sua aula gravada mostrou-se muito segura e objetiva, seus alunos mostraram-se muito interessados e participativos.

4.4.9 A Observadora

Essa professora ministrou sua aula de regência em escola regular municipal e hoje é concursada na língua inglesa pela prefeitura de Cassilândia, relatou que se descobriu como professora de inglês durante o curso de graduação.

Sempre muito observadora, em seus estágios tanto de observação como regência, percebeu a carência de recursos escolares nas escolas públicas e municipais diante da carência econômica, psicológica e social das crianças. Acreditou na importância, portanto do ensino da língua inglesa para uma clientela que somente terá oportunidade de estudá-la no contexto escola regular.

Por opção, resolveu dedicar-se a construção de material didático, jogos lúdicos que motivassem esses alunos a aprenderem a língua estrangeira, já que tinham dificuldade também no aprendizado das outras disciplinas.

Fiquei surpresa ao assistir a aula atual dessa professora, os alunos de 4ª série estavam extremamente interessados em sua aula, cantaram junto com a professora uma música em inglês “*Good Afternoon*”, quando ela me apresentou para a classe um aluno me disse: “*Hello*” e os outros continuaram me cumprimentando, outros disseram “*Good Afternoon*”, também fui questionada com um “*What's your name?*” e assim que eu respondi, alguém falou “*Please to meet you*” fiquei emocionada, diante de tanta carência, foi a classe que mais falou em inglês de forma comunicativa, ao concluir a aula eles se manifestaram novamente dizendo “*Bye bye teacher, I love you*”.

Parabenizei a professora pela sua postura, ensino, dedicação e sensibilidade para com aquela clientela, questionei se ela havia cursado inglês em escola de idiomas ela disse que o inglês que ela possui foi o que aprendeu na sua trajetória escolar, principalmente na universidade, disse-me que fazia uso constante de um material de vocabulário básico temático que eu pedi para os alunos elaborarem no período da graduação, onde elencava palavras a partir de contexto por exemplo, o tema era corpo humano e a partir daí cabeça, corpo, membros, olhos, nariz e os demais vocábulos que compõem este tema.

Costumava solicitar esta tarefa no 4º ano do curso, porém devido ao excesso de atividades para este ano, resolvi solicitar no 2º ano que favoreceu inclusive os alunos que não tinham domínio de vocabulário básico em inglês, para não

sobrecarregar o aluno, como a sala de aula é geralmente composta por 30 a 35 alunos nesta série, eu costumava atribuir um tema para cada aluno que se esmerava em apresentar de forma completa cada item, e então os demais tiravam uma cópia do trabalho dos colegas, entre os temas também eu solicitava letras de músicas infantis e músicas atuais e clássicas na língua inglesa.

A professora disse que apesar de saber que seu inglês não está em perfeito domínio o que ensina tem certeza que está correto e procura estimular ao máximo seus alunos a falarem em inglês desde que demonstram total interesse no aprendizado. Procura no dia a dia selecionar material didático e assim estudar através dele, estuda a gramática através do livro adotado na universidade e resumo desta que solicitei também no 2º ano do curso como forma fácil de estudar e levar para a sala de aula.

Ao elogiar sua aula, ela me disse que se comoveu quando relatei em sala de aula a experiência que tive ao ensinar inglês para crianças carentes e como elas aprendem entusiasmadas se utilizarmos as estratégias adequadas às suas necessidades, ela afirmou o quanto eu a motivei a desenvolver projetos neste contexto.

Disse-me que procura ao máximo desenvolver a abordagem comunicativa em sala de aula, não porque é sua abordagem preferida, mas porque o desejo dos alunos é de se comunicar na língua inglesa.

Sinceramente, após esta entrevista me senti realizada e não tive dúvidas do quanto as aulas de Prática de Ensino permitiram uma formação reflexiva para esta professora.

4.4.10 A Dividida

Essa professora é extremamente dedicada, responsável, atuante, foi ótima aluna na graduação, participou ainda durante o curso de dois congressos apresentando comunicação individual de pesquisas realizadas, além de ter participado como ouvinte em mais dois outros.

Foi minha orientanda de monografia no final do curso, mostrando-se sempre muito interessada em pesquisa na área de língua estrangeira. Iniciou um curso de

inglês antes de iniciar a graduação, após seu primeiro ano do Curso de Letras começou a lecionar a língua inglesa em escola de idiomas.

Suas aulas tanto a de regência na graduação como em serviço são muito bem preparadas e estudadas, segundo ela, caso haja dúvida do aluno e ela por ventura não consegue responder, como já aconteceu uma vez, buscou a resposta e inconformada por não saber responder no exato momento da pergunta, no dia seguinte, fez questão de levar a resposta solicitada no local de trabalho do aluno, pois não se conteve em sanar as dúvidas dele somente na próxima aula. Devido a toda esta responsabilidade desperta credibilidade na comunidade local, de maneira que já foi convidada para lecionar a língua inglesa no Curso de Turismo na faculdade particular da cidade de Cassilândia, como substituta da ocupante do cargo, quando essa precisou se ausentar.

Para a professora, as aulas teóricas na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa foram fundamentais para o seu desenvolvimento como docente, pois a estimulou a pesquisar na área em que atua e fazer das suas aulas reflexões constantes sobre sua prática pedagógica.

Porém, após preparar-se durante a graduação e continuar se preparando para melhorar sua performance como professora da língua inglesa, resolveu dar um tempo a partir do semestre que vem, desde que continua lecionando somente em escola de idiomas, para então dedicar-se ao filho e ao marido, eis o porquê do adjetivo “Dividida”.

Como a maioria das mulheres, que além de trabalhar fora do seu lar, precisa dedicar-se completamente a ele, exercendo por vezes, funções duplicadas, esta professora acredita que sobrecarregou seus familiares com tantas atividades escolares no período da graduação e agora precisa dar um tempo em sua vida profissional para retomar seu outro alicerce, a vida pessoal.

Sabemos a dificuldade que geralmente enfrentamos quando temos que dar conta dos nossos dois grandes pilares de sustentação: família/profissão ou profissão/família, isto quando não temos realmente que escolher, pois, ao mesmo tempo, nem sempre ambos são viáveis. Praticamente, assim como essa professora ficamos divididos, sendo que por vezes independe de nossas escolhas.

No entanto, o fato de ter concluído um curso que a possibilitou momentos de reflexão acima de tudo como pessoa, acredita que estará pronta para um recomeço quando este for possível.

Observem que pela lógica dos fatos os resultados obtidos pela professora “observadora” era o que eu imaginava para a professora “dividida”, não que essa não possa futuramente atingir com mais abrangência os mesmos resultados, mas convém lembrar que não podemos ignorar a trajetória de vida dos sujeitos pesquisados para então somar a ela a fonte de conhecimento que tiveram na graduação, porém cada qual com suas particularidades.

4.4.11 A Dedicada

Essa professora assim como a professora “Observadora” descobriu-se como professora de inglês na graduação, logo no primeiro ano do Curso de Letras.

Resolveu se preparar para o vestibular do Curso de Letras após um bom tempo sem estudar, no entanto, sempre se mostrou dedicada no estudo em todas as disciplinas.

A língua inglesa foi um grande desafio, pois há muito tempo não tinha contato com o idioma, porém no período de graduação ela foi um exemplo de superação.

Sempre muito dedicada tem vários materiais pedagógicos para o ensino da língua inglesa, alguns solicitados no período da graduação outros elaborados por ela a partir de sugestões em outros contextos.

Acredita que as aulas sobre abordagens e métodos que teve na disciplina Prática de Ensino da língua inglesa foram fundamentais para sua atual desenvoltura, pois tem ciência de que precisa melhorar muito quanto ao domínio das quatro habilidades do idioma inglês, mas o fato de preparar bem a aula antes de ministrá-la norteada pelas abordagens e métodos lhe permite atuar com segurança.

Assistimos juntas a sua aula de regência ministrada no período de graduação, comentou que ministrou uma aula para crianças de 4ª série em escola municipal e utilizou, lousa, giz e repetição de vocábulos copiados, optou pela abordagem tradicional, pois segundo ela essa prática oferece mais estabilidade para o professor, mas acredita que a prática somente desta abordagem em sala de aula não desenvolve autonomia no aprendizado do aluno. Portanto, hoje em serviço procura interagir com o aluno, permitindo-lhe contextos reais de aprendizado.

Ao assistir a sua aula em serviço, uma de sua rotina de trabalho, pois não preparou uma aula *show* para eu avaliar, pude perceber o seu interacionismo com a sala, explicou o verbo *to be* no passado *was/were* utilizando circunstâncias reais como “*the teacher was a student in the past*” (a professora era uma aluna no passado), “*The blackboard was dirty yesterday*” (A lousa estava suja ontem), “*Peter was dirty yesterday*”, alguém da sala comentou sobre um colega, referindo-se a um fato ocorrido no dia anterior. Segundo a professora, procura ao máximo estender valores para a realidade dos alunos quando ensinou a perguntarem quantos anos tinham, ou quando era o aniversário deles, como ocorreu em aulas anteriores permitiu que cada aluno expressasse a sua realidade.

No entanto, percebi logo no início da sua aula e procurei corrigi-la quanto a pronúncia da palavra *were*, pois ao pronunciá-la errado para os alunos remetia o seu significado que é o passado do verbo ser/estar para a palavra *where*, que significa onde.

A professora assim que eu a chamei em um canto da sala e a corrigi imediatamente comentou com os alunos e explicou-lhes a diferença entre a palavra *were* e *where*, fiquei mais tranqüila. Porém ela aproveitou o ensejo e sugeriu que tivéssemos na universidade um projeto de extensão para sanar as dúvidas dos professores já graduados quanto ao ensino da língua inglesa, pois no momento ela não tem condições financeira de cursar inglês em escola de idiomas para solucionar suas incertezas e confessou que realmente acabou indo para a sala de aula carregando a dúvida quanto a pronúncia correta da palavra *were*.

Achei ótima a sugestão e anotei para que eu possa colocar em prática essa idéia quando retornar minhas atividades na universidade, porém ratifiquei a importância da aula gravada e transcrita a fim de que cada aula possa ser melhor elaborada e preparada.

4.4.12 O Pesquisador

Esse professor, atualmente, além de lecionar em escolas públicas e particulares, leciona na faculdade particular em uma cidade perto de Cassilândia. Está cursando especialização na sua cidade cujo título é “Língua, lingüística e

literatura”, exigência para continuar atuando como professor nesta instituição, pretende assim que possível iniciar o curso de mestrado na área específica de língua inglesa, assim como dar continuidade as titulações de doutor e pós doutor.

Na entrevista que fiz com o professor, ele citou com freqüência nomes de autores e livros que já leu ou está lendo referente ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, comentou que esse estímulo sobre leituras sobre pesquisas na área de língua inglesa foi motivado por mim na universidade, na disciplina Prática de Ensino, toda literatura indicada foi lida por ele, que se esmerou também para comprar muitos livros principalmente quando freqüentava congressos e que ainda conserva este hábito.

Disse-me que resolveu tornar-se professor de língua inglesa, assim que começou a ter aulas na 5ª série quando lhe foi despertado o interesse através da sua primeira professora, hoje sente que causa o mesmo impacto em seus alunos. A música sempre esteve presente em sua vida e assim que começou a aprender o novo idioma serviu de instrumento para sua aprendizagem, lhe inspirando o tema para sua monografia no curso de graduação: *A música como recurso facilitador para o ensino e aprendizagem da língua inglesa*, sendo meu orientando.

Desde que começou a lecionar antes de iniciar o Curso de Letras, afirmou que houve grandes mudanças quanto a sua aula de regência ministrada na graduação e a sua atual performance, pois acredita que a teoria e a prática se fazem presentes com mais constância, pois acredita que a prática sem reflexão, assim como medo pela falta de experiência eram características do seu início profissional, hoje sente-se mais auto-confiante ao lecionar.

Contou-me que enfrentou grandes dificuldades para estudar, embora sempre motivado por sua mãe e filho único não contava com a ajuda do pai que faleceu quando ele ainda era criança. Dedicou-se profissionalmente acreditando que através da sua profissão pudesse transformar a si mesmo nos aspectos pessoal, social e econômico, sendo assim, tem um grande carinho com seus alunos principalmente os mais carentes que estudam em escola pública.

Relatou a motivação para a aprendizagem da língua inglesa que proporcionou a uma aluna quando ela lhe procurou para saber a tradução de uma música em inglês tema de uma novela, lembrou-se de quando teve a mesma atitude com uma de suas professoras de inglês, então, disse-me que conseguiu a apresentação da música em DVD levou para a sala de aula dessa aluna, distribuiu a letra da música

para a sala de aula e a traduziu, um outro aluno se ofereceu para tocar esta música no violão e assim todos os acompanharam, sendo motivo de uma futura apresentação desta canção em um evento ocorrido na escola, segundo o professor, foi um sucesso e a aluna que incentivou o ensino disse que passou a gostar mais ainda da língua inglesa, após todo este processo.

Hoje com “fama” de bom professor procura mostrar aos seus alunos o quanto a aprendizagem, levada a sério, traz resultados satisfatórios tanto para vida pessoal como para a profissional.

4.5 Conclusão da Análise dos Dados dos Alunos e Auto-análise da Professora Pesquisadora

4.5.1 Sobre os alunos

Tanto o roteiro biográfico temático, que apresentou a trajetória escolar dos doze alunos investigados, assim como a entrevista realizada permitiu constatar o quanto a escola teve um caráter formativo nas suas vidas que iniciou-se mesmo antes do período de graduação. Com relação a esses alunos que estão em serviço pude perceber o quanto a proposta curricular de ensino reflexivo para a disciplina Prática de Ensino teve um papel relevante em suas práticas pedagógicas, levando-nos a concluir que embora a formação docente não se inicia e não se basta na graduação o quanto ela é relevante para os professores em serviço e o quanto ela se manifesta no seu dia a dia como referencial.

No entanto, embora a proposta tenha sido reconhecida por todos como motivadora para reflexão constante no cotidiano, convém lembrar que toda atuação pedagógica é colocada em prática por diferentes pessoas que ainda que tivessem tido a mesma proposta de ensino ou de aprendizagem o recebem ou atuam através dele a partir da sua realidade particular, desta forma podemos ressaltar a importância da metodologia história de vida em formação que permite entendermos como o docente aprende e ensina.

A análise dos dados mostrou-me que a minha história de vida motivou a minha performance como profissional, assim como minha proposta de ensino, ou

seja, o currículo normativo com proposta de ensino reflexivo por si só não garante que essa seja transmitida pelo professor de Prática de Ensino, pois como vimos na teoria defendida nessa pesquisa, a prática pedagógica é dinâmica e se faz de mudanças constantes relacionadas às pessoas que compõem este contexto, ela não é isolada da história de vida dos sujeitos que a envolvem.

Dessa forma, a metodologia história de vida em formação permite que o docente interprete sua trajetória de atuação, mostrando ao professor de Prática de Ensino que sua prática não se define simplesmente pela teoria e uma prática restrita na graduação, mas vai além dessa, pois mostra-se através de uma dinâmica constante perpassando por vários mundos como pudemos observar nos diversos perfis profissionais aqui exemplificados através dos professores: Perfeccionista, Prático, Multi-funcional, Metodológica, Centrada, Dinâmica, Maternal, Desbravadora, Observadora, Dividida, Dedicada, Pesquisador.

Os adjetivos atribuídos naquele momento de atuação profissional, ora assemelhavam-se com características do período da graduação, no entanto, outras vezes, diferenciavam-se das imagens que eu havia registrado quando eles ainda eram alunos. Desta forma, é possível afirmar que podemos mudar nosso comportamento no decorrer da nossa trajetória de vida, tanto na vida pessoal como profissional, resultando um novo perfil profissional, a partir da somatória de novas experiências. A Maternal, por exemplo, teve sua trajetória profissional modificada por mudanças na sua vida pessoal, enquanto a Metodológica, agia preocupada com métodos, por estar em um contexto profissional que exige esta prática de forma rigorosa. Nos dois casos houve influência na característica profissional de cada professora.

Desde que a hipótese que defendo é a formação constante do professor que deve ocorrer ao longo da sua trajetória profissional a metodologia história de vida em formação permite o caminho que nos ensina a não nos conformar ou desistir por causa das nossas dificuldades, mas nos permite enfrentá-las e a partir do conhecimento do estágio em que nos encontramos procurarmos evoluir como pessoas e como profissionais, através da auto-observação, auto-revelação, auto-responsabilidade e autoconfiança.

Dessa forma, encerro essa parte da pesquisa apresentando minha auto-análise.

4.5.2 Sobre a professora pesquisadora: “A Arrojada”

4.5.2.1 História de vida pessoal

Apresentarei meu lado pessoal que muito se faz presente na minha vida profissional. Sempre achei que ao relatar minha carreira profissional estaria relatando ao leitor quem eu era, ou tudo o que eu quis ser, porém ao pesquisar sobre a abordagem biográfica, percebi que meu outro pilar de sustentação é, sem dúvida, minha família.

Assim como meus irmãos nasci em Birigui, estado de São Paulo, sou filha caçula de sete filhos de Izabel e Claudomiro. Ela, descendência espanhola, totalmente matriarcal, também filha dos espanhóis Ana e Patrício, sobrenome? Cortês, Sanches, Simões e Garcia. Ele, descendência brasileira, nascido assim como minha avó Conceição em Jaci, na Bahia, meu avô, Joaquim era português, sobrenome? Souza e Silva. Sempre tive paixão pela Bahia, meu pai adorou quando fiz minha primeira viagem para lá, período em que eu freqüentava minha graduação. Também foi para Espanha minha primeira passagem pela Europa, viagem ocorrida após minha graduação, após trabalhar muito, lecionando as disciplinas português e inglês em todos os períodos. Tive a impressão de que estava resgatando minhas raízes ao pisar em cada solo.

Minha irmã mais velha faleceu aos vinte e quatro anos, dois anos após meu nascimento, era professora e lecionava na escola Caetano de Campos em São Paulo, capital. Minha mãe sempre motivou suas filhas a se tornarem professoras. Na seqüência, possuo cinco irmãos, meu irmão mais novo tinha nove anos quando eu nasci.

Na minha adolescência, sentia-me como se fosse filha única, meu pai aposentado, minha mãe, dona de casa e eu exímia estudante. Comecei a lecionar inglês aos quinze anos em uma escola de idiomas, onde me formei, através de bolsa de estudos na maioria dos estágios que freqüentei. Por ser dinâmica, enquadrava-me nos moldes dos alunos que ganhavam o semestre gratuito, pois eu levava a

cada estágio que eu freqüentava cinco alunos para a Escola, ganhando meus benefícios ofertados pelo local.

Para mim, em grau de importância, atualmente primeiro é minha vida pessoal, em seguida minha profissão, houve tempos em que primeiro era meu lado profissional. Talvez pelo mesmo preencher totalmente minha vida (todos os períodos) os demais acontecimentos sempre foram pura conseqüências.

Enfim, para minha mãe, cresci predestinada a ser professora, era como se eu tivesse nascido para substituir minha irmã, desde que não foi possível ser sua colega de profissão. Minha mãe na crença sobre o passado bem sucedido da profissão professor, sempre defendeu essa profissão para a mulher, talvez também, porque tivesse desejado ter esse ofício, mas não concretizou seu sonho.

Falando ainda sobre perdas, meu pai faleceu em 1991, em abril de 2006 faleceu meu irmão mais velho no início do ano e no final do ano outro irmão, dois anos mais novo que este, veio a falecer.

Fui da primeira turma que cursou o pré-primário em Birigui- S.P., minha mãe sempre foi muito atenta a informações escolares para com seus filhos, segundo ela eu era louca para freqüentar a escola e como sempre morei em meu período escolar próxima à escola estadual, onde cheguei a concluir o Magistério e segundo ano do Ensino Médio (o 3º ano concluí no Anglo, escola particular), sempre via as crianças com suas bolsas escolares dirigirem-se a essa escola, o que me deixava ansiosa para freqüentá-la.

Minha mãe sempre me motivou muito para os estudos, participar de palestras, viajar e comprar livros quando podia. Ela nunca me acompanhava, mas me incentivava e sempre me deixava aos cuidados de pessoas responsáveis (professora, vizinhos), com certeza sempre torceu para que eu ampliasse minhas oportunidades.

Tive uma educação muito rígida, minha mãe sempre foi muito exigente comigo e com meus irmãos, sua meta era dar um diploma para todos e conseguiu, minha irmã exímia professora, meus irmãos técnicos em contabilidade, todos atualmente profissionais liberais, fomos criados com muito espírito de liderança.

O fato de eu ter iniciado minha vida profissional ainda adolescente e lecionar em vários estabelecimentos de ensino, fez de mim alguém muito popular, alguém que não podia errar, pelo menos era o que eu acreditava, pois qualquer movimento em falso seria extremamente público e poderia comprometer meu lado profissional.

Talvez todo este processo tenha constrangido em vários aspectos minha vida pessoal, fazendo-me muitas vezes apresentar socialmente o meu melhor lado, o profissional, enquanto eu como pessoa, creio que de forma reflexiva está sendo resgatado ultimamente.

4.5.2.2 História de vida profissional

Todo espaço profissional que consegui foi conquistado por mim mesma, minha família por não ser da área da Educação, nunca me possibilitou influências. Criei desta forma, um espírito de observação e cautela extremamente aguçado. Sempre procurei valorizar meus empregos e esforçar-me para pertencer ao grupo dos melhores, porém sempre crítica.

Como já afirmei, iniciei minha carreira docente em escola de idiomas aos quinze anos, por destacar-me como boa aluna, na seqüência em escola particular, escola estadual e assim fui conquistando meu espaço profissional, comecei a lecionar no Ensino Fundamental em seguida no ensino Médio, abri minha própria escola de idiomas (sem franquias).

Lecionei praticamente em todas as escolas particulares da minha cidade e região, principalmente no Ensino Médio, voltado para o vestibular. Em seguida, iniciei minha experiência em nível superior e lecionei em todas as faculdades da minha cidade e em quase todas da região, neste período junto com alguns colegas professores abrimos uma escola de Ensino Médio que acabou se estendendo ao Ensino Fundamental. Logo que fui aprovada como docente efetiva na UEMS, tornei-me professora exclusiva da unidade universitária de Cassilândia.

Sempre gostei da língua inglesa, a cultura e lugares diferentes me encantavam, conheci muitas pessoas através deste meu desejo de aprender e ensinar este idioma.

Fui aluna na escola de idiomas *Yázigi* por seis anos dos nove aos quinze anos, idade em que comecei a lecionar inglês para crianças, na própria escola onde iniciei a aprender. Aos dezoito anos, antes mesmo de ingressar na Unesp de Assis, também lecionei na escola Objetivo (1ª a 4ª. série) em minha cidade natal, Birigui.

Cursei Letras na Unesp de Assis, habilitação Português e Inglês, enquanto morava em Assis/S.P (quatro anos), lecionei inglês no Objetivo (um ano) e na

seqüência (três anos) na Escola de Idiomas *Pink and Blue Freedom*, onde muito aprendi com a proprietária e colegas de trabalho.

Ao retornar para minha cidade natal, após a graduação, voltei a lecionar no *Yázigi*, escola de idiomas. Em seguida, abri uma escola de idiomas, sem franquia, onde além de turmas de ensino básico, intermediário e avançado, ministrava aulas de inglês instrumental para alunos que desejavam passar no vestibular, viajar para o exterior e, desta forma, tive que providenciar minhas viagens para que também pudesse vivenciar a cultura de países que falavam o idioma que eu pretendia ensinar. A partir deste intuito visitei e cursei em universidades nos Estados Unidos e Inglaterra.

Conquistei um espaço reconhecido do meu trabalho na minha cidade e região, sendo homenageada pela rádio local: “Rádio Stéreo Pérola FM” em 1999, como profissional destaque no ramo (professora), conforme opinião pública realizada em Birigui.

Efetivei-me na UEMS de Cassilândia, conforme já citei neste estudo em setembro de 1999, nas disciplinas Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa I e Língua Inglesa IV. Antes de ser aprovada lecionava no interior de São Paulo, inglês no curso de Letras em uma faculdade particular na cidade de Oswaldo Cruz, inglês instrumental em seis cursos diferentes em mais duas faculdades particulares na cidade de Araçatuba e Birigui. Também lecionava inglês em uma escola pública de 1º e 2º grau.

Em 2000, efetivei-me através de concurso público no Ensino Fundamental e Ensino Médio na área de língua portuguesa e língua inglesa, na cidade de Birigui. Em língua portuguesa, cheguei a assumir o cargo e em seguida pedi exoneração, posteriormente, exonerei-me também do cargo de língua inglesa. A experiência de lecionar em escolas públicas motivou-me a realizar pesquisas nesse contexto.

Seguindo a mesma trajetória de alguns alunos da UEMS, eu também iniciei minha prática docente, antes de concluir o 3º grau, porém somente em escolas de idiomas e para crianças em escola particular. Confesso que a universidade onde cursei Letras mudou completamente minha forma de direcionar a minha prática docente, que tinha como norte minha mera experiência de aprendiz, ou seja, minha prática baseava-se em como eu gostava de aprender. Por um bom tempo, eu acreditei que o mero conhecimento da língua inglesa, bastava para que eu fosse professora, hoje acredito que não basta, mas percebo que essa crença fazia parte

dos meus alunos na universidade, a ponto de acharem que se tivessem um curso de idiomas e uma graduação já estariam prontos para lecionarem na UEMS. Esse costume do mínimo me incomodava, porém pelo fato de ter vivenciado a mesma experiência de alguns deles, eu os compreendia.

Em 1997, iniciei meu mestrado na PUC-S.P., na área de Lingüística Aplicada, em 1998 percebi que para atuar como professora de inglês que pretendia implantar novos projetos principalmente em escola pública eu precisava ter conhecimentos de leis que regem a Educação brasileira e que seria possível complementar meu conhecimento de conteúdo e experiência profissional na área de Educação e com este intuito passei por seleção e fui aprovada no mestrado na Unesp de Marília - S.P. Defendi minha dissertação em 2001 intitulada *Uma proposta de comunicação em língua estrangeira (inglês) em escola pública*.

Após a defesa da minha dissertação, continuei ainda a ministrar aulas na mesma semana em dois estados São Paulo e Mato Grosso do Sul, em faculdades particulares e na universidade pública. Tal atuação começou a mostrar-me fisicamente que era inviável, motivando-me a optar por ser professora exclusiva da unidade universitária da cidade de Cassilândia. A partir desta decisão, resolvi ministrar mais uma disciplina na universidade, Literatura Inglesa I, além de Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa e Língua Inglesa II (ao invés da IV, que eu havia assumido ao ser aprovada no concurso). Por seis meses fui coordenadora do Curso de Letras (2004/2005), experiência que me instigou a pesquisar sobre teorias de gestão que norteiam a prática profissional. Acredito que um bom gestor educacional somente possui atuação participativa quando vivencia o dia-a-dia da profissão professor em seus vários aspectos.

Atualmente, encontro-me tentando conciliar pesquisa com questões relacionadas à minha atuação na universidade, momento que considero extremamente importante para o profissional e seu local de atuação, tendo como foco, questões referentes à formação do professor.

Já experienciei lecionar para diversas faixas etárias, teve um momento da minha vida profissional em que eu lecionava simultaneamente para crianças de quatro anos que cursavam o jardim de infância, para adolescentes que iriam iniciar a aprendizagem da língua inglesa, para outros que já se preparavam para o vestibular e para adultos no Ensino Superior, abrangendo instituições públicas e particulares. Por conta da quantidade de aulas ministradas, confesso que nem sempre trabalhei

só por prazer, embora sempre tentei conciliá-lo ao meu trabalho e contei sempre com meu sucesso profissional para realizar meus sonhos, profissional e pessoal.

Costumo comentar que cursei meu mestrado para resolver meus problemas externos, profissionais, ajustar as arestas das incoerências que se apresentavam entre teorias acadêmicas, pessoais e práticas. No doutorado, estou resgatando a razão da minha vida, da minha história, reflexão essa, que acredito estar melhorando meu ser, permitindo-me reconhecer meus erros, ainda que a tentativa almejada fosse o acerto. Refletir sobre o erro sem culpa e através dele buscar alternativas de acertos.

Acredito em pesquisas vinculadas a problema-solução, inseridas na vida cotidiana do pesquisador, embora nem sempre essas práticas sejam possíveis.

Hoje, encontro-me em uma situação almejada, até mesmo mais privilegiada que em tempos atrás, pesquisando, investigando sobre o meu momento profissional. Sou formadora de professor da língua inglesa em uma universidade pública, ainda que com uma vasta experiência em ensino de línguas, estou questionando minhas crenças acadêmicas, teoria pessoal e prática pedagógica voltadas para a formação do professor de língua inglesa, consegui um afastamento remunerado por quatro anos, sendo assim, curso hoje o doutorado com o tempo digno para se pesquisar, acreditando que todos aqueles que executam uma pesquisa séria deveriam ser oportunizados, lembrando, o grande sacrifício que vivi no período do mestrado, pois estudava como muitos pesquisadores durante as madrugadas, porque precisava trabalhar muito (totalizando sessenta horas semanais) para manter o meu sustento e os estudos. Mas sobrevivi, para então defender a motivação para que a pesquisa se realize e seja acessível a todos que a desejarem, não através de sacrifícios sobrenaturais que em muitos momentos vivenciei, mas em condições reais e saudável, digna de qualquer pesquisador.

A escolha da metodologia história de vida para essa pesquisa, além de contemplar minhas questões pesquisadas veio ao encontro das minhas buscas e reencontros pessoal e profissional, ratificando para mim mesma uma característica que colegas de trabalho sempre me atribuíram como professora, através do adjetivo de “A arrojada”.

CONCLUSÃO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo foi verificar se a proposta de ensino reflexivo apresentado no período da graduação na disciplina de Prática de Ensino da Língua Inglesa na UEMS de Cassilândia motivou meus ex-alunos, hoje em serviço, a terem uma prática de ensino reflexiva no seu cotidiano de atuação escolar, sendo assim, retomo algumas afirmações já constatadas como resposta positiva já apresentadas no decorrer da pesquisa.

Ficou nítido que uma prática docente sistematizada permitiu uma análise mais precisa da minha proposta de ensino e ratificou neste estudo as proposições dos autores que foram suporte para minhas reflexões sobre a necessidade de se estabelecer objetivos claros para serem analisados em uma prática docente.

Constatei que no período de graduação como afirma Zeichner (2008), que a metodologia pesquisa-ação, quando desenvolvida de forma questionadora, estimula a investigação e a pesquisa na ação pedagógica. A preocupação com a teoria através do ensino sobre abordagens, métodos, artigos sobre ensino e aprendizagem, a apresentação da perspectiva sócio-histórica da língua inglesa no Brasil e no mundo, a reflexão dos alunos através das aulas de observação de outros professores, pesquisa de campo sobre eles, além da interação com docentes em diferentes contextos, através de entrevistas, suas aulas de regência gravadas e transcritas, permitiu a auto-análise do professor em pré-serviço, assim como reflexões sobre sua prática docente através dos meus apontamentos e questionamentos em suas aulas de regência por mim assistidas, estimularam indagações das suas ações.

O fato de ter sido enfatizada a necessidade de justificativas teóricas da prática pedagógica dos alunos através de teorias estudadas em sala de aula, permitiu que esses alunos carregassem, para experiência em serviço, vivências experienciadas por cada um deles e por seus colegas de classe, ainda que em situações simuladas do trabalho pedagógico.

A relevância enfatizada por mim em sala de aula sobre a necessidade do domínio teórico do professor a respeito do processo ensino e aprendizagem, além da competência lingüística e comunicativa, no período da graduação, fez com que, os professores em serviço, em seus depoimentos, muitos deles ao terem dificuldade

no desempenho da prática pedagógica recorressem às teorias e leituras do período da graduação, principalmente referente às abordagens e métodos de ensino. Esta atitude fez-me concluir que consegui ir além das propostas de Schön, ou seja, as teorias estudadas em sala de aula e análises críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem permitiram ultrapassar suas aulas de regência do período de formação inicial.

As reflexões sobre a linguagem, tanto do professor, como do seu aluno, a escolha da literatura teórica e conteúdo do que deveria ser ensinado, mostraram-se como foco principal da preocupação da prática docente desses ex-alunos, que confirmaram a importância da proposta de formação inicial que tiveram na graduação, levada a uma perspectiva reflexiva e não simplesmente modelada pelo livro didático.

Os sistemas de valores, o contexto em que estavam atuando, a relação entre o sistema educacional foram questões que se tornaram mais presentes quando os atuais professores vivenciaram a prática pedagógica em situações reais de trabalho, ou seja, no período em serviço.

Os processos de compreensão dos alunos em serviço sobre como ensinar, assemelham-se a sua forma de aprender, ratificando o que já havia sido constatado nas entrevistas, a teoria acadêmica na prática é modelada pela forma como os professores acreditam, vivenciam e conseqüentemente aprendem.

A forma como professores em serviço definem o conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem, só se faz de forma argumentativa e ilustrativa através de exemplos dados a partir da prática docente, em situações reais de trabalho.

Sendo assim, as proposições de Liston e Zeichner (1993) de que as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, elementos que sem os quais, segundo os autores, o professor não ultrapassa sua própria prática por não se preocupar com o contexto institucional, só vai existir quando o professor estiver em contexto real de trabalho, sem enfrentamento com a realidade é difícil vivenciar situações de conflito, pois podemos falar sobre os problemas a serem enfrentados, no entanto, somente saberemos nosso desempenho se depararmos com eles. Claro que neste aspecto o fato de situações serem problematizadas em sala de aula no período pré-serviço facilitarão caminhos para a desenvoltura do professor em serviço, confirmando a

necessidade e a relevância de uma formação reflexiva do professor no período pré-serviço.

Desta forma, concordo com Alarcão (1996) que enaltece a teoria de Schön, sobre as etapas reflexivas que devem fazer parte do cotidiano do professor, porém acrescenta a etapa reflexão sobre a reflexão na ação, que permite que o professor a partir de teorias estudadas, crie novas teorias a partir de suas experiências na prática pedagógica.

Nessa pesquisa ficou evidente que é necessário existir o contexto de conflito para que o professor ultrapasse as perspectivas propostas por Schön: de conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação, é necessário para que o professor desempenhe um papel crítico, atuante e emancipatório ele reflita e atue além das suas próprias auto-análises, no sentido de uma Educação em busca de justiça social e democrática. É preciso coletarmos dados portanto, sobre a atuação desse professor na sua fase em serviço, pois somente quando ele se depara com conflitos, que é possível avaliar seu desempenho crítico, reflexivo e emancipador. Cabe no período da graduação, ao professor formador, estimular a aprendizagem reflexiva e se possível esperarmos que o aluno seja instigado a tal prática. Porém só poderemos colher frutos concretos desta proposta quando este professor estiver deparando com uma situação real de prática docente, em outras palavras, em seu ambiente de trabalho docente.

Desde que o ensino e a proposta reflexiva ao ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, não garante um desempenho de aprendizagem homogêneo para todos os alunos, a abordagem história de vida em formação, mostrou ser uma possibilidade através de seus instrumentos de pesquisa, para verificar com mais precisão as influências que a universidade traz na vida profissional do indivíduo.

Sendo assim, questões levantadas neste estudo como: uma proposta de formação reflexiva do professor permite que ele se torne um profissional reflexivo? Precisamos para responder esta questão verificar as particularidades sobre a aprendizagem e assimilação de cada aluno além de averiguar o entrelaçamento da sua vida profissional e a sua vida pessoal. Aqueles que foram questionados nesta pesquisa, permitiram afirmar que a universidade não foi neutra com relação a sua motivação, a interação e participação do docente no seu ambiente de trabalho. Ainda que os registros mostraram que nem todos atuam da mesma maneira, uns mais críticos que outros, porém todos mostraram se preocupar com sua atuação

profissional no sentido de contribuir para que a aprendizagem ocorra. Todos disseram que procuram expressar seus anseios como professor em seus ambientes de trabalho através de argumentos teóricos, alegando que suas justificativas são mais respeitadas, do que quando não possuíam este conhecimento, ou seja, quando lidavam com o ensino e aprendizagem independente de conhecimentos acadêmicos.

Este depoimento dos alunos responde, portanto, outra questão levantada nesse estudo: a prática consciente permite mudança no contexto escolar? Todos afirmaram que sim, salientando inclusive que a prática consciente permite reflexões constantes que geram mudanças pessoais e conseqüentemente mudanças no ambiente de trabalho, mostrando através da teoria que norteou esse estudo, que a proposta de Schön, desde que desenvolvida com objetivos claros, pode não ser totalmente satisfatória para instigar um aluno em sua formação inicial a tornar-se um professor reflexivo, mas pode ser um bom começo para esta proposta, desde que não fique estagnada na pesquisa do próprio sujeito.

Qual o perfil dos professores de inglês que cursaram Letras na UEMS de Cassilândia após 1999? São professores que apresentaram um quadro evolutivo enorme após a graduação, em sua prática docente, sendo que todos trouxeram registros e justificativas científicas, estudadas em sala de aula, até mesmo a reprodução do meu discurso que por muitas vezes eu identifiquei em seus depoimentos argumentativos sobre seus desempenhos em serviço. No entanto ratifico, como pude observar na coleta dos dados dessa pesquisa que embora tivessem discursos semelhantes, características pessoais modelaram suas práticas docentes.

Com relação à questão: quais são seus apontamentos sobre a disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa, ela permitiu contribuição para sua prática atual? Foi unânime de que ela foi essencial para sua formação docente, pois através dela puderam justificar como agem e por que agem de tal maneira, questão que para muitos não precisava de explicação, de forma que ela acontecia e pronto, sem necessidade de questionamentos.

Como pesquisadora e pelo fato dessa pesquisa como já citei ter instigado minha própria reflexão pessoal e profissional volto-me novamente à questão de Girox (1997) apresentada na introdução desse estudo, que também me motivou a respondê-la e ir ao encontro da sua proposta de educador crítico e reflexivo: “Que formação falta ao formador de professor?” É necessário buscar harmonia entre seu

lado pessoal e profissional, pois a pesquisa mostrou que ambos são indissociáveis e para isso é necessário a busca do conhecimento sobre os dois aspectos. Para que o pedagógico, por exemplo, reflita suas próprias verdades e anseios no intuito de lidarmos com expectativas e anseios do outro é necessário conhecermos nossas limitações e possibilidades.

A nossa busca profissional tem que vir ao encontro da nossa evolução pessoal, ao compreendermos nossas próprias ações, compreendemos o outro e este será alguém que podemos através do conhecimento da nossa própria trajetória ser ponte facilitadora para sua evolução, ou através dele, possibilitar a reflexão das nossas dificuldades. A profissão educador deve ter como seu principal objeto de estudo o aluno, com toda sua complexidade humana, sua mente e sua capacidade de aprendizagem não são desvinculados do seu ser, da sua história de vida e o conhecimento dessa permite revelar suas necessidades de forma a contribuir com a atuação profissional do educador.

A escolha da abordagem e do método de ensino que o professor deve utilizar não deve ser guiada simplesmente pelo seu conhecimento teórico, mas pelo conhecimento da necessidade do outro, somente assim o resultado poderá ser eficaz.

Nesse sentido essa pesquisa proporcionou possibilidades de novas mudanças para o Curso de Letras da UEMS de Cassilândia, ou seja, desde que o Modelo de Formação Inicial proposto mostrou-se plausível para os ex-alunos, que através de suas atuações significativas, contribuíram para uma mudança do currículo do curso, no período da graduação, quanto ao número de aulas e mais tempo para reflexões ao ser dividido em dois anos. Ao buscar sobre o efeito desta proposta de formação reflexiva, esses alunos novamente me apresentaram novas necessidades, ou seja, solicitaram um retorno à universidade para refletirem sobre as dificuldades pedagógicas que estão enfrentando. Muitos ao anunciarem seus percalços, solicitaram-me bibliografia de autores que relatassem trajetórias que pudesse auxiliá-los.

Pretendo ao retornar à universidade, desenvolver um novo projeto de pesquisa que retrate uma prática reflexiva sistematizada para professores de inglês em serviço, da rede pública e particular, para que eu possa ao acompanhar seus relatos estimular a reflexão constante da sua ação pedagógica, através da troca de

experiências, de pesquisa e pressupostos teóricos, a fim de que a profissão professor se torne uma busca constante de auto-reflexão e reflexão profissional

Também já introduzi a disciplina: “Ensino e Aprendizagem da língua estrangeira (inglês) no Curso de Letras”, que será ofertada em 2009 no Curso *Lato Sensu* na UEMS de Cassilândia com o título: “Letras”, no qual desejo apresentar a possibilidade de auto-retrato pessoal e profissional do aluno através da metodologia abordagem biográfica.

A pesquisa deve proporcionar novas pesquisas, ela não deve se fechar em si mesma, porque o ser humano vive em constante mudanças, dessa forma, esse estudo cumpriu sua trajetória, possibilitou a mim, pesquisadora, refletir criticamente sobre meu papel social, dos meus alunos, além de poder proporcionar para esses e colegas de profissão, outros estudos, norteados pelo arcabouço teórico apresentado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 5, p. 153-159, 2001.

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes: Arte língua, 2004.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, A. M. F. P. M. de. Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Avaliação: revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, Campinas, v.2, n.2, p.37-50, jun. 1997.

_____. O significado de projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. *Anais....* São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação: UNESP, 1995. p.69-74.

ALMEIDA, M. J. P. M. Expectativas sobre o desempenho do professor de Física e possíveis conseqüências em suas representações. *Ciência e Educação*, Bauru, v.96, n.1, p. 21-29, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua inglesa em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMARAL, M. O. *A universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada 1979-1998*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

AMOS, E.; PRESCHER, E. *The new simplified grammar*. São Paulo: Moderna, 2004.

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

BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do Mundo*. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo et al. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9..Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 fev. 2006.

BUENO, O. B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

CATANI, B. D. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, B. D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p.15-47.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CONSOLO, D.; ABRAHÃO, M. H. V. *Pesquisa em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

CONTRERAS, D. J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.345-357, maio/ago. 2006.

_____. *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Édition L'Harmattan, 1990

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n. 83, p.601-625, ago. 2003.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento e democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, Lisboa, n.2, p.15-49, jun. 2003.

FERRO, M. D. G. *A formação do professor de inglês: trajetórias da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo*. 1998. 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. de (Org.). *Língua e literatura-ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAS, S. A. O professor iniciante: uma visão discursiva de sua Prática. *Revista Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v.XXXI, p.1-4, 2002.

_____. Como anda a formação do professor de Língua Materna? *ABRALIN*, Rio de Janeiro, v. 3, p.1-10, 2003.

GARCIA, T. de S. *Aulas gravadas e transcritas em curso de licenciatura à distância*. 2008. Comunicação apresentada a 24ª Jornada de Ensino de Língua Inglesa [JELI], São Carlos, 2008.

_____. *Uma proposta de comunicação em língua Estrangeira (inglês) em escola pública*. 2001. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.25-37.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.183-201.

_____. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIROX, H. A. *Os professores intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *The making of curriculum*. London: Falmer Press, 1988.

_____. *School subjects and Curriculum Change*. Londres: Croon Helm, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-92.

JOSSO, C. M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. *A formação do professor: perspectiva da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEAL, H. B. *Cassilândia a princesa do vale do Aporé: sua história e sua gente*. Campo Grande: Santos & Faria, 2001.

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

LIBÂNEO, C. J. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; 1988. p.39-58.

MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MIZUKAMI, N. M. da G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MONTEIRO, C. D. Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. *Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 3, p.47-53, 1996.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992b.

PAIVA, M. L. V. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, v.9, p.63-78, 2006.

PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madri: La Muralla, 1994. v.1.

PICONEZ, S. C. B. *Habilitação específica de segundo grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela*. 1988. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. v.1, p.78-106.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago. 2006.

_____. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Albert Saint-Martin, 1983.

PRABHU, N. P. There is no Best Method – why? *Tesol Quarterly*, Washington, v.24, n.12, p.161-170, Summer 1990.

RIBEIRO, R. *Professoras de outrora: escola primária paulista*. 1996. 201f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHÖN, D. *The reflective practioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

TEBET, R. *UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: uma conquista da comunidade*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996. 1 disco sonoro.

THIOELEN, M. Notas sobre o debate sobre a pesquisa-ação. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Ano IV, n.10, p.123-141, dez. 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL [UEMS]. 2008. Disponível em: <<http://www.uems.br>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

_____. *Plano de desenvolvimento institucional 2002-2007*. Dourados, 2002.

_____. *Projeto pedagógico do curso de letras*. Dourados, 2004.

_____. *Projeto pedagógico do curso de letras*. Dourados, 1997

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflexive approach*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, E. J. A; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.67-89.

_____. El maestro como profesional reflexive. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n.220, p.44-49, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIRENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.207-236.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflexive teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial

Questionário inicial

1- What's your name?

2- Qual o seu domínio da língua inglesa?

Falar-

Ouvir/ Compreender-

Ler-

Escrever/Gramática-

3- Você cursa ou cursou algum Curso de Inglês? Há quanto tempo? (registre a data). Caso não tenha cursado, você pretende cursar?

4- Você estudou em escola pública ou particular? Quantos alunos por turma?

5- Qual era o domínio da língua inglesa dos seus professores? Eles o motivaram ou desmotivaram o seu aprendizado?

6- Por que você optou pelo curso de Letras?

7- Você leciona a língua inglesa? Por quê? Onde? Você aprecia esta prática?

8- Você pretende lecionar a língua inglesa?

9- Você já trabalhou ou trabalha, onde? Cite suas experiências profissionais.

APÊNDICE B – Entrevista Inicial (gravada e transcrita)

Entrevista Inicial (gravada e transcrita)

(início de semestre)

- 1- What's your name?
- 2- O que significa aprender inglês para você?
- 3- Você aprecia aprender inglês?
- 4- Como você acredita que deveriam ser as aulas de inglês no Ensino Superior , Médio e Fundamental?
- 5- Qual o perfil de professor de inglês você gostaria de ter ou ser?
- 6- Quais as características que você atribui a um bom professor?

APÊNDICE C – Estágio de observação

Estágio- Observação (Entrevista com o professor observado, 1º contato)

- 1- Há quanto tempo você leciona inglês?
- 2- Você leciona inglês e português? Qual a sua disciplina preferida?
- 3- Você fez algum curso de inglês particular?
- 4- Você concluiu o curso de Letras? Em qual faculdade?
- 5- Qual a sua abordagem de ensino?
- 6- Cite um método que você utiliza em sala de aula para concretizar a sua abordagem de ensino?
- 7- Quais os recursos utilizados em sala de aula?
- 8- Como você avalia seus alunos?

APÊNDICE D - Roteiro para registro de observação de aulas

Roteiro para registro de observação de aulas

- 1- Qual é a abordagem de Ensino do professor?
- 2- Qual é o método utilizado por ele?
- 3- Há coerência entre abordagem e o método utilizado?
- 4- Quais as técnicas utilizadas?
- 5- Há coerência entre o dito e o feito?
- 6- Como ele avalia os seus alunos?
- 7- Como você o avalia?

APÊNDICE E - Relatório das Atividades Observadas

Relatório das Atividades Observadas

Período Observado :.....

Escola :.....

Série :.....

a- Objetivo

b- Conteúdo

c.1-Planejamento (consultar o professor antes)

c.2- Depoimento do professor observado sobre o planejado e o ocorrido em sua aula

d- Descrição da Prática do professor observado

e- Análise dos Dados / Reflexão Teórica sobre a teoria e prática do professor observado

f-Bibliografia de consulta do professor observado

g-Bibliografia de consulta do estagiário para análise dos dados

Planejamento do Mini-Curso e das Aulas de Reforço

Data :.....

Clientela :.....

Local:.....

a-Objetivo

b-Conteúdo

c-Planejamento

f- Descrição da Prática

g-Depoimento sobre o planejado e o ocorrido na aula

h-Auto-avaliação e a nota atribuída pelo professor

i-Análise dos Dados / Reflexão Teórica

Bibliografia

Planejamento de Regência de Aulas

Data :.....

Série:.....

Escola:.....

a-Objetivo

b-Conteúdo

c-Planejamento

g- Descrição da Prática a partir da aula gravada

g-Depoimento sobre o planejado e o ocorrido na aula

h-Auto- Avaliação da aula de Regência

i-Qual o perfil de professor que eu gostaria de ter e como me apresentei nesta aula

j-Análise dos Dados / Reflexão Teórica

Bibliografia

Avaliação sobre a teoria e prática proposta pela disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Inglesa no ano letivo.....

APÊNDICE F - Entrevista final

Entrevista Final

- 1- Qual foi o tópico que você desenvolveu em sua aula de regência no mini-curso e em sua aula gravada e transcrita?
- 2- Houve progresso em sua aula de regência gravada e transcrita com relação a sua aula ministrada no mini-curso?
- 3- Após assistir a sua aula em vídeo, quais foram suas percepções?
- 4- A sua aula ocorreu como você havia planejado? Por quê?
- 5- Quais foram as atitudes positivas e negativas que você procurou copiar da professora, cujas aulas você observou?
- 6- Qual a associação que você faz com a teoria estudada em sala de aula e as aulas que você observou de outros professores?
- 7- Qual a associação que você faz com a teoria estudada em sala de aula e suas aulas de regência?
- 8- Como você se sentiu sendo avaliada/o pela professora, ministrante da disciplina prática de ensino, no mini-curso? Você concordou com a nota de sua avaliação, por quê?
- 9- Quais foram as atitudes que você praticou em aulas ministradas no mini-curso, que você procurou melhorar em suas aulas de regência?
- 10- Como você se sentiu sendo avaliada/o por você, sua professora e seus colegas a partir de aulas gravadas e transcritas, por quê?
- 11- Você me apresentou no início do ano, o seguinte perfil de professor de inglês que você gostaria de ser (...) você já se enquadra neste perfil? Por quê? Caso ainda não esteja no perfil desejado o que ainda falta, quais as atitudes a serem tomadas?
- 12- Qual foi o tópico que você desenvolveu em sua aula de regência gravada e transcrita?
- 13- Houve progresso em sua aula de regência gravada e transcrita com relação as suas outras aulas ministradas?
- 14- Após assistir a sua aula em vídeo, quais foram suas percepções?
- 15- A sua aula ocorreu como você havia planejado? Por quê?

16-Quais foram as atitudes positivas e negativas que você procurou copiar da professora, cujas aulas você observou?

17-Qual a associação que você faz com a teoria estudada em sala de aula e as aulas que você observou de outros professores?

18-Qual a associação que você faz com a teoria estudada em sala de aula e suas aulas de regência?

19-Como você se sentiu sendo avaliada/o pela professora, ministrante da disciplina prática de ensino? Você concordou com a nota de sua avaliação, por quê?

20-Quais foram as atitudes que você praticou em aulas ministradas, que você procurou melhorar em sua aula de regência gravada e transcrita?

21-Como você se sentiu sendo avaliada/o por você, sua professora e seus colegas a partir de aula gravada e transcrita, por quê?

22-Você me apresentou, no início do ano, o seguinte perfil de professor de inglês que você gostaria de ser (...) você já se enquadra neste perfil? Por quê? Caso ainda não esteja no perfil desejado, o que ainda falta, quais as atitudes a serem tomadas?

APÊNDICE G - Roteiro Temático Auto-biográfico

Roteiro Auto-biográfico

1-Cidade/Estado onde nasceu, cidades para onde mudou-se, em qual período da vida. Constituição familiar, tem pai e mãe vivos? Conviveu com os pais? Até que faixa etária? Possui irmãos, quantos? Como é o seu relacionamento familiar? Com quem possui uma relação familiar mais íntima, por quê? Qual a profissão desta pessoa? Ela a motivou profissionalmente? Qual é seu estado civil? Tem filhos?

Categoria

- Percepção de cultura diferente
- Grau de importância familiar
- Motivação profissional a partir de alguém da família

2-No decorrer da sua vida, relacione quem era ou eram seus melhores amigos, o que os aproximavam?

a- criança b-adolescência c- adulto d- atualmente

Categoria

- Influência profissional externa a familiar

3-Qual era sua expectativa com relação a escola antes de freqüentá-la ?

Categoria

- Imagem da escola antes de freqüentá-la

4-Quando iniciou sua vida escolar? Como foi o seu primeiro contato com a escola? Houve entusiasmo ou decepção, você gostava de freqüentar a escola? Quais os fatos marcantes da sua fase inicial na escola quanto pessoa e aluno (ensino fundamental), na adolescência (ensino médio), adulto(?) ensino superior? Com quantos anos iniciou seu 1º ano no ensino superior?

Categoria

- Bloqueios ou motivação no período escolar
- Relevância do papel da escola

5- Houve algum fato na sua vida pessoal que você se lembra ter causado interferência na sua vida escolar?

Categoria

- Bloqueios ou motivação no período escolar

6-O que o estimulou a freqüentar a escola?

Categoria

- Motivação para freqüentar a escola

7-Qual a relação entre a escola e a sua vida pessoal?

Categoria

- Envolvimento profissional com a educação

8-Por que resolveu cursar Letras? Inspirou-se em algum professor?

Categoria

-Motivação para escolha acadêmica

9-Por que resolveu ser professor de inglês?

Categoria

-Motivação para a escolha profissional

10-Quando surgiu o desejo de ser professor de inglês? Frequentou algum curso de idiomas antes, concomitante ou após a universidade? Por quê?

Categoria

-Interesse em melhorar profissionalmente

11-O seu curso de graduação acrescentou algum conhecimento a você com relação ao domínio da língua inglesa, com relação à prática de ensino? Por quê?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

12-O que foi positivo e o que foi negativo com relação ao ensino da língua inglesa?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

13-O que foi positivo e o que foi negativo com relação a carga horária da disciplina língua inglesa ?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

14-O que foi positivo e o que foi negativo com relação à disciplina Prática de Ensino?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

15-O que foi positivo e o que foi negativo com relação a carga horária da disciplina Prática de Ensino ?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

16-Você se julga um professor reflexivo quanto a sua prática de ensino?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

17-Houve momentos no curso de graduação em que a prática de ensino da língua inglesa permitiu que você atuasse de forma reflexiva? Quando?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

18-Você já lecionava a língua inglesa antes de frequentar o curso de Letras? Por quê e onde?

Categoria

-Perfil do bom professor

19-Você acredita ter mudado sua prática de ensino após a conclusão do curso de Letras ? A que você atribui tal mudança?

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

20- O que é ser um bom professor de inglês? Você já se considera o professor ideal? Falta algum requisito para que sua crença sobre o bom professor se concretize, qual?

Categoria

-Perfil do bom professor

21-Trace seu perfil como aluno do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia, registrando as causas que levaram suas ações.

Categoria

-Motivação estimulada pela universidade

22-Trace seu perfil como professor “formado” no Curso de Letras da UEMS.

Categoria

-Avaliação do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

23- Relate seus feitos, projetos realizados como professor de inglês, experiência profissional, quais as faixas etárias que você já lecionou, com qual você mais se identificou?

Categoria

-Desempenho profissional

24- Teça comentários sobre sua opção profissional ou qualquer outro assunto. Envie ao leitor alguma mensagem.

Categoria

-Oportunidade para o aluno relatar outras informações que são importantes para ele e não foram questionadas

Nome completo (não será revelado na pesquisa)-----

Endereço-----

Telefone-----e-mail-----

Ano letivo em que estudou na UEMS-----

ANEXOS

ANEXO A - Distribuição dos Cursos nas unidades universitárias da UEMS

VAGAS PARA VESTIBULAR DEZEMBRO DE 2006 - PARA INGRESSO EM 2007

Unidade	Curso	Turno	Vagas	Vagas	Vagas	Total	BACHAR.	LICENC.	
			Negros	Índios	Gerais	Vagas			
Amambaí	História	Noturno	8	4	28	40		40	
Aquidauana	Agronomia	Integral	10	5	35	50	50		
	Zootecnia	Integral	10	5	35	50	50		
Cassilândia	Matemática	Noturno	8	4	28	40		40	
	Agronomia	Integral	10	5	35	50	50		
	Letras (Hab. Português / Inglês)	Noturno	8	4	28	40		40	
Coxim	Ciências Biológicas	Noturno	8	4	28	40		40	
Dourados	Ciências da Computação	Integral	10	5	35	50	50		
	Sistemas de Informação	Noturno	10	5	35	50	50		
	Ciências Biológicas	Noturno	10	5	35	50		50	
	Enfermagem	Integral	8	4	28	40	40		
	Letras (Hab. Português / Espanhol)	Matutino	8	4	28	40		40	
	Letras (Hab. Português / Inglês)	Vespertino	8	4	28	40		40	
	Direito	Matutino	10	5	35	50	50		
	Física	Matutino	8	4	28	40		40	
	Física	Noturno	8	4	28	40		40	
	Turismo	Matutino	8	4	28	40	40		
	Turismo	Noturno	8	4	28	40	40		
	Química	Vespertino	8	4	28	40		40	
	Química	Noturno	8	4	28	40		40	
	Matemática	Noturno	8	4	28	40		40	
Glória de Dourados	Geografia	Noturno	8	4	28	40		40	
Ivinhema	Ciências Biológicas	Noturno	8	4	28	40		40	
Jardim	Letras (Hab. Português / Inglês)	Noturno	10	5	35	50		50	
	Geografia	Noturno	8	4	28	40		40	
	Turismo	Noturno	8	4	28	40	40		
Maracaju	Pedagogia (Hab. em Edu. Inf. E Anos Ini. do Ens. Fund.)	Noturno	8	4	28	40		40	
	Administração (Hab. em Adm Rural)	Noturno	8	4	28	40	40		
Naviraí	Ciências Biológicas	Noturno	8	4	28	40		40	
	Direito	Noturno	8	4	28	40	40		
	Química	Noturno	8	4	28	40		40	
Nova Andradina	Matemática	Noturno	8	4	28	40		40	
	Letras (Hab. Português / Inglês)	Noturno	8	4	28	40		40	
Paranaíba	Direito	Matutino	8	4	28	40	40		
	Direito	Noturno	8	4	28	40	40		
	Pedagogia (Hab. em Edu. Inf. E Anos Ini. do Ens. Fund.)	Noturno	8	4	28	40		40	
Ponta Porá	Administração (Hab. em Adm. em Comércio. Exterior)	Noturno	10	5	35	50	50		
	Ciências Contábeis	Matutino	10	5	35	50	50		
	Ciências Econômicas	Noturno	10	5	35	50	50		
			334	167	1169	1670	770	900	
NORMAL SUPERIOR									
Pólo	Unidade	Curso	Turno	Vagas	Vagas	Vagas	Total	Cód.	
				Negros	Índios	Gerais			Vagas
Campo Grande	Campo Grande	Normal Superior*	Integral	10	5	35	50	49	
Dourados	Dourados	Normal Superior*	Integral	10	5	35	50	50	
				20	10	70	100		
				Total de vagas Normal Superior					
				Vagas	Vagas	Vagas	Total		
				Negros	Índios	Gerais	Vagas		
				354	177	1239	1770		

ANEXO B - Histórico/Diagnóstico da universidade durante sua implantação

Formulário n. 03

Histórico/Diagnóstico

Devido ao interesse do Estado (MS) em criar uma Universidade Estadual que atendesse à demanda de profissionais habilitados para atuarem na Escola Pública/Ensino Fundamental, foram levantadas, junto à comunidade e cidades atendidas com a criação do Ensino Superior, constando-se a extrema necessidade de professores para Comunicação e expressão – Língua e literatura Portuguesa.

A opção pela Língua Espanhola, em Amambaí justifica-se pela proximidade com países de língua hispânica e membros do MERCOSUL, considerando-se, Ensino Básico e a inexistência de profissionais para ministrá-la.

A opção pela Língua inglesa em Cassilândia justifica-se pela carência de profissionais habilitados nesta área para atuarem nas escolas das redes públicas e privadas da região.

O “campi” da unidade de Amambaí funciona em prédio próprio, sendo seu espaço físico condizente com as necessidades para o bom funcionamento do curso. Em Cassilândia, o curso funciona no pavilhão superior do centro educacional de Cassilândia, pertencente à Secretaria de Educação do Estado.

Observa-se a falta de equipamentos para o laboratório de línguas, livros para o acervo da biblioteca, poltronas para o auditório e carteiras apropriadas para os acadêmicos.

Com relação ao corpo docente, o quadro da Unidade atende as especificações do curso e as expectativas dos acadêmicos, sempre se atualizando e capacitando, de acordo com as exigências profissionais e da própria instituição.

Em Nova Andradina, o curso nasceu dos anseios da comunidade em virtude da carência, também, de professores habilitados nas disciplinas de língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura para atendimento da Rede pública e Privada, com a filosofia de preparar o aluno para a docência a nível regional, suscitando-lhe valores psicossociais, que o torne agente do processo científico, cultural e técnico, visando sua contribuição para a realização das mudanças sociais necessárias à contribuição de uma sociedade mais crítica e humana.

Ofereceu 50 (cinquenta) vagas em cada concurso vestibular (1994-1996), as quais foram todas preenchidas. Vinte e três (23) alunos desistiram, alegando não identificação com o curso, incompatibilidade com o trabalho, mudança de residência para outro Estado, o estarem cursando outra faculdade e problemas particulares, entre outros. Em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a maioria diz respeito à falta de tempo para aprofundamento de pesquisa, estudo e leitura, devido ao trabalho.

O curso de Letras de Nova Andradina funciona em prédio próprio, necessitando de materiais de apoio imprescindíveis para o aprendizado de línguas, tais como aparelho de som, gravador, laboratório de línguas, dicionários. A biblioteca necessita ser suprida de um acervo mínimo para o início da quarta série.

O corpo docente é suficiente e eficiente e concorre, indubitavelmente, para o bom nome da Universidade, seu crescimento e desenvolvimento.

ANEXO C – Seriação das disciplinas no Projeto Pedagógico Antigo e Atual

Seriação das disciplinas no Projeto Pedagógico Antigo:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos Gerência de Ensino de Graduação – Divisão de Currículos e Programas	Processo Nº Fls. Rubrica
--	--------------------------------

PROJETO PEDAGÓGICO	SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS	Formulário Nº 10		
1ª SÉRIE				
Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária	
		A/S	Semanal	Total
LET-153	Língua Portuguesa I	A	04	136
LET-170	Língua Espanhola/Inglesa I LET-180	A	04	136
LET-103	Teoria da Literatura	A	02	068
PSI-013	Psicologia da Educação	A	03	102
PED-065	Introdução à Metodologia Científica	A	02	068
KET-051	Prática de Literatura e Produção de Texto	A	03	102
PED-022	Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	A	02	068
Total de Carga Horária da Série			20	680

2ª SÉRIE				
Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária	
		A/S	Semanal	Total
LET-154	Língua Portuguesa II	A	03	102
LET-181	Língua Espanhola/Inglesa II LET-171	A	03	102
LET-083	Linguística I	A	03	102
LET-093	Língua Latina	A	03	102
LET-063	Literatura Portuguesa I	A	03	102
LET-132	Literatura Infanto-juvenil	A	02	068
PED-014	Didática	A	03	102
Total de Carga Horária da Série			20	680

OBS.: Excepcionalmente no ano de 1997, na segunda série serão oferecidas as disciplinas de Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, nos lugares das disciplinas de Lingüística I e Língua Latina I respectivamente, visto as mesmas já terem sido cursadas na 1ª Série.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos Gerência de Ensino de Graduação – Divisão de Currículos e Programas	Processo Nº Fls. Rubrica
--	--------------------------------

PROJETO PEDAGÓGICO	SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS	Formulário Nº 10
-----------------------	---------------------------------	---------------------

3ª SÉRIE				
Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária	
		A/S	Semanal	Total
LET-155	Língua Portuguesa III	A	03	102
LET-182	Língua Espanhola/Inglesa III LET-172	A	03	102
LET-084	Lingüística II	A	03	102
LET-073	Literatura Brasileira I	A	04	136
LET-113	Literatura Espanhola/Inglesa I LET-123	A	03	102
LET-064	Literatura Portuguesa II	A	03	102
Total de Carga Horária da Série			19	646

4ª SÉRIE				
Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária	
		A/S	Semanal	Total
LET-047	Língua Portuguesa IV		03	102
LET-038	Língua Espanhola/Inglesa IV LET-028		03	102
LET-072	Literatura Brasileira II		03	102
LET-112	Literatura Espanhola/Inglesa II LET-122		03	136
PED-080	Prática de Ensino da Língua e Lit. Portuguesa		05	170
PED-090	Prática de Ensino da Língua e Lit. Espanhola/Inglesa PED-100		05	170
Total de Carga Horária da Série			22	748

OBS.: As disciplinas de Didática e Introdução à Metodologia Científica serão ministradas em conjunto com a Prática na 4ª série e as cargas horárias serão de 068 h/a cada uma.
Serição das disciplinas no Projeto Pedagógico Antigo

Fonte : Projeto Pedagógico Antigo (1994)

Serição das disciplinas no Projeto Pedagógico Atual:

MATRIZ CURRICULAR DOI CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS

Currículo Pleno

1 – Disciplinas	Desdobramentos	C/H Total
01. Língua Portuguesa	1.1 Língua Portuguesa I	136
	1.2 Língua Portuguesa II	102
	1.3 Língua Portuguesa III	102
	1.4 Língua Portuguesa IV	102
02. Literatura Portuguesa	2.1 Literatura Portuguesa I	102
	2.2 Literatura Portuguesa II	102
03. Literatura Estrangeira	3.1 Literatura Britânica I	68
	3.2 Literatura Britânica II	68
	3.3 Literatura Norte Americana	68
	3.4 Literatura de Língua Inglesa	68
04. Literatura Brasileira	3.1 Literatura Brasileira I	102
	3.2 Literatura Brasileira II	102
05. Literatura Infanto-Juvenil	5.1 Literatura Infanto-Juvenil	68
06. Língua Latina	6.1 Língua Latina	102
07. Lingüística	7.1 Lingüística I	102
	7.2 Lingüística II	102
08. Teoria da Literatura	8.1 Teoria da Literatura I	68
	8.2 Teoria da Literatura II	68
09. Língua Estrangeira	9.1 Língua Inglesa I	136
	9.2 Língua Inglesa II	136
	9.3 Língua Inglesa III	102
	9.4 Língua Inglesa IV	102
10. Disciplinas Pedagógicas	10.1 Psicologia da Educação	102
	10.2 História e Filosofia da Educação	68
	10.3 Didática	102
	10.4 Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	68
11. Educação Especial	11.1 Tópicos em Educação Especial	68
12. Leitura e Produção de textos	12.1 Leitura e Produção de Textos	102
13. Metodologia Científica	13.1 Introdução à Metodologia Científica	68
14. Estágio Curricular supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa	14.1 Estágio curricular supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa I	102
	14.2 Estágio curricular supervisionado em Língua e em Literatura de Língua Portuguesas II	102
15. Estágio Curricular supervisiona em Língua e	14.2 Estágio curricular supervisionado em Língua e em Literatura de Língua Inglesa I	102

em Literaturas de Língua Inglesa	14.2 Estágio curricular supervisionado em Língua e em Literatura de Língua Inglesa II	102
Total de Carga Horária das Disciplinas		3094

Trabalho de Conclusão do Curso	68
---------------------------------------	-----------

Atividade Complementares – AC	
Total da Carga Horária de Atividades Complementares	200

Resumo Geral da Matriz Curricular

Resumo Geral da Matriz Curricular	
Total da Carga Horária das Disciplinas Curriculares de Natureza Científico-Culturais	2.176
Total de Carga Horária de Prática como Componente Curricular	510
Total de Carga Horária de Estágio Curricular Supervisionado	408
Total de Carga Horária de Atividades Complementares	200
Trabalho de Conclusão de Curso	68
Total de Carga Horária da Matriz Curricular	3.362

Seriação das Disciplinas

1ª SÉRIE				
Disciplina	Categor ia Anual Seme stral	Carga Horária		
	A/S	Teóric a	Prátic a	Total
Língua Portuguesa I	A	102	34	136
Língua Inglesa I	A	102	34	136
Teoria de Literatura I	A/S	68	-	68
Psicologia da Educação	A	102	-	102
Introdução à Metodologia Científica SAI	A/S	68	-	68
História e Filosofia da Educação	A	102	-	102
Literatura e Produção de Textos	A	68	34	102
Literatura Infante-Juvenil	A/S	68	-	68
Total de Carga Horária da Série		20	136	782

2ª SÉRIE				
Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária		
	A/S	Teórica	Prática	Total
Língua Portuguesa II	A	68	34	102
Língua Inglesa II	A	102	34	136
Linguística I	A	68	34	102
Literatura Portuguesa I	A	68	34	102
Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	A/S	68	-	68
Língua Latina	A	102	-	102
Teoria da Literatura II	A/S	68	-	68
Didática	A	102	-	102
Total de Carga Horária da Série		646	136	782

3ª SÉRIE				
Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga Horária		
	A/S	Teórica	Prática	Total
Língua Portuguesa III	A	68	34	102
Língua Inglesa III	A	68	34	102
Literatura Brasileira I	A	68	34	102
Literatura Britânica I	A/S	68	-	68
Literatura Norte Americana	A/S	68	-	68
Literatura Portuguesa II	A	68	34	102
Linguística II	A	68	34	102
Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa I	A	-	-	102*
Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I	A	-	-	102*
Total de Carga Horária da Série		476	170	850

* - A Lotação do professor da disciplina de estágio curricular supervisionado será de acordo com as normas internas em vigor

4ª SÉRIE				
Disciplina	Categor oria Anual Seme stral	Carga Horária		
		A/S	Teóric a	Prátic a
Língua Portuguesa IV	A	68	34	102
Língua Inglesa IV	A	68	34	102
Literatura Brasileira II	A	68	34	102
Literaturas de Língua Inglesa	A/S	68	-	68
Literatura Britânica II	A/S	68	-	68
Tópicos em Educação Especial	A/S	68	-	68
Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa II	A	-	-	102*
Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa II	A	-	-	102*
Total de Carga Horária da Série		408	102	714

* - A Lotação do professor da disciplina de estágio curricular supervisionado será de acordo com as normas internas em vigor

21. INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	Anos
1 – Prazo Mínimo para Integralização	4
2 – Seriação Estabelecida pela UEMS	4
3 – Prazo Máximo para Integralização	7

Quadro 3- Seriação das disciplinas no Projeto Pedagógico Atual

ANEXO D - Objetivos do Curso de Letras do Projeto Pedagógico Antigo e Atual:

Formulário n. 06

Objetivos do Curso de Letras do Projeto Pedagógico Antigo :

Ter uma universidade no município sempre foi o grande sonho da respectiva população, inclusive a nível regional.

É objetivo da Universidade a promoção da universalização do saber, através de um processo de democratização que se faz necessário em nossa sociedade. Por democratização, entende-se o acesso de toda a população à escola, sem haver desigualdade ou privilégios de uma camada social sobre a outra.

Sendo assim, o curso de Letras tem o objetivo de formar profissionais que lutem por esse ideal: o da universalização de democratização. Profissionais que saibam lidar com a imposição que a classe dominante vem, há muitas décadas, exercendo sobre a maioria subjulgada. Cabe não só à Universidade, mas também a outras instituições discutirem e apresentarem propostas de mudanças que contribuam para a ascensão cultural e social do povo a que atende. Nesse contexto, abrimos parênteses para destacarmos a importância da “pesquisa e da extensão” como forma de chegarmos aos problemas populacionais e apresentamos alguns caminhos de mudança.

O ensino aprendido na Universidade deve estar ligado aos problemas que a sociedade está vivenciando e, a partir daí, promover a interferência nessas dificuldades. Mais específico do curso de Letras é o ensino da língua-padrão, principalmente de como ensinar essa língua-padrão sem desrespeitar ou discriminar as inúmeras variedades lingüísticas que se apresentam na sala de aula. Esse é um trabalho da Universidade, o de capacitar os futuros profissionais a intervirem em questões de tal relevância, analisando as inúmeras possibilidades filosóficas de se trabalhar com o problema.

Como adotamos uma proposta curricular generalista, com objetivo de formar profissionais licenciados, salientamos a importância de papel da Universidade em formar profissionais competentes e agentes de mudanças sociais, pois todos estarão inseridos no mercado de trabalho, quer seja na Escola, quer na imprensa, ou outros e terão o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e

reflexiva, capaz de transformar nosso país em um lugar mais democrático e sem desigualdades sociais.

Objetivos do Curso de Letras- Projeto Pedagógico Atual p. 11-12 :

A comunicação, a informação, a interação e a formação do ser humano é o principal objetivo de estudo do Curso de Letras. Neste, o aluno se ocupa, de maneira geral, dos diferentes aspectos da linguagem, que vão da gramática de uma língua- sua história e estrutura-até a mais alta expressão cultural e artística de um povo, que é a literatura produzida por ele, além do processo de variação e mudança lingüística, sócio-cultural, ideológica e histórica concernentes à língua e à cultura desse povo.

Ao mesmo tempo que o curso de Letras forma pesquisadores, habilitando-os a penetrar numa inesgotável fonte de riqueza cultural, outras de suas grandes preocupações é formar professores competentes e comprometidos com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, com a busca de novos conhecimentos e reflexões para desenvolver o seu fazer pedagógico. O Curso de Letras tem como principais objetivos ampliar a formação lingüístico-discursiva de seus acadêmicos, proporcionar a prática da linguagem em todos os níveis, despertar e aprimorar a percepção estética da língua, preparar para uma atuação consciente na educação básica que priorize o trabalho e a reflexão sobre a linguagem em uso e possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias relacionadas à ciência e à sociedade.

Sendo assim, o Curso de Letras tem o objetivo de formar profissionais comprometidos com o seu fazer pedagógico, que saibam trabalhar as diferenças lingüísticas de cada região, que sejam críticos-reflexivos, capazes de lidar com as diferentes especificidades exigidas pelo mercado de trabalho, que lutem pelo ideal da universalização e democratização do saber e dos bens culturais e, que sejam conscientes da sua importância enquanto agentes de transformação social.

Sabe-se que uma das grandes dificuldades encontradas no curso de Letras diz respeito ao domínio da língua-padrão (Possenti¹,1996), principalmente sobre como ensinar essa língua-padrão sem desrespeitar ou discriminar as inúmeras

¹ Possenti, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

variedades lingüísticas que se apresentam na sala de aula. Esse é um trabalho da Universidade, o de capacitar os futuros profissionais para intervir em questões de tal relevância, analisando as inúmeras possibilidades filosóficas de se trabalhar, de forma eficaz e coerente, com o problema detectado, apontando soluções.

Nesse sentido, cabe não só à universidade, mas também a outras instituições, discutir e apresentar propostas de mudanças que contribuam para a ascensão lingüística, social e cultural do povo a que atende. Neste contexto, abrimos parênteses para destacar a importância da “pesquisa e da extensão” como forma de se chegar, mais rapidamente, aos problemas da população e apresentar alguns caminhos para as possíveis mudanças.

É importante destacar que a Universidade não poderá desenvolver um trabalho desvinculado da realidade sócio-histórica a que está inserida. O trabalho, no Curso de Letras, por meio da leitura, da escrita e de reflexões lingüísticas, estéticas e sócio-culturais deverá propiciar condições para que seus acadêmicos possam interferir na realidade vivenciada, serem agentes de mudanças e do desenvolvimento humano, em nossa sociedade.

Como adotamos uma proposta curricular generalista com objetivo de formar profissionais licenciados/habilitados em língua e literatura, salientamos a importância do papel do curso em formar profissionais reflexivos, prontos para a busca contínua de novos conhecimentos e acompanhar as transformações lingüístico-sócio-culturais, para que possam desenvolver o seu fazer profissional, quer seja na escola, na imprensa, no mundo científico ou na sociedade; em geral, terão o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa, humana e com discernimento para trabalhar com as desigualdades sociais e amenizar as discriminações existentes.

ANEXO E - Perfil do Profissional que se pretende formar na UEMS - Projeto Pedagógico Antigo e Atual

Formulário n.07

Perfil do Profissional que se pretende formar- Projeto Pedagógico Antigo

Diante de tantas mudanças na sociedade em que vivemos, faz-se necessário que o profissional da educação também assuma novas posturas, que venham suprir as necessidades desta sociedade que o forma e que espera dele um retorno através de seu trabalho, norteado por algumas prioridades.

A primeira característica deste novo educador deverá ser o exercício do pensamento crítico e reflexivo, para que possa, com isso, enfrentar desafios, desvelar o aparente e relativizar o absoluto.

Outra característica fundamental é a disposição para o estudo e a pesquisa e, demonstrando, através dessa atitude, iniciativa e conduta investigativa.

Finalmente, espera-se desse educador que ele seja capaz de todas essas transformações através de sua competência, sua capacidade, sua imensa vontade de acertar, usando sempre uma visão abrangente da realidade. E, acima de tudo, o educador deverá estar imbuído de sentimento de inteireza, pois o ser mutilado, fragmentado será removido para o museu do ontem. Apenas os inteiros estarão preparados para os novos desafios.

“Para ser grande, sê inteiro;
Nada te exagera ou exclui.
Sê todas as coisas
Põe tudo quanto és no mínimo que fazes
Assim em cada lago a lua toda brilha.
Porque alta vive”

Fernando Pessoa

Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pretende formar profissionais com as seguintes características:

- Promover o ensino, a pesquisa e a extensão, dirigidos ao entendimento dos interesses regionais, retornando à sociedade um profissional qualificado e consciente dos desafios que a profissão apresentará.

- Formar um profissional com competência técnico-pedagógica, que possa contribuir para as mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade mais crítica e humana.

Esse profissional, através da sua prática docente, possibilitará um questionamento dos modelos sociais vigentes e apresentará discussões e debates para chegar, juntamente com a comunidade, a propostas que colaborem para a melhoria dos aspectos socializadores da região onde está instalada a Universidade.

O profissional aqui diplomado, após estudos teóricos e práticos sobre Língua e Literatura, estará apto a desenvolver atividades ligadas ao ensino da língua materna, a assessoria técnica e outras atividades profissionais, tais como serviços editoriais (tradução, redação, edição, etc...) e atuar em projetos de trabalhos vinculados a estudo e aproveitamento de materiais lingüístico-literário, visando a fins sócio-culturais.

Perfil do Profissional - Projeto Pedagógico Atual p. 12-14

Diante da diversidade sócio-lingüística e cultural que nos cerca, faz-se necessário que o profissional da educação assuma novas posturas que possam contribuir com a sociedade que o forma e, que espera desse profissional um retorno, por meio de seu trabalho, seja como educador ou como pesquisador ou atuante em outras esferas da sociedade.

Atualmente, uma pessoa formada em Letras pode ser professor de língua e literatura em escolas na rede pública ou privada; certos egressos da graduação em letras podem utilizar-se dos conhecimentos lingüísticos obtidos para trabalhar em funções administrativas, uma vez que o estudo da linguagem está presente em sua formação, principalmente em leitura e produção de textos que podem ser concernentes a tais atividades administrativas. É possível pensar ainda, para o profissional de Letras, a execução de atividades de revisão de textos em diversas instituições sociais. No entanto, sabe-se que a maior contribuição do Curso de Letras está na formação de professores para atuar no ensino fundamental e médio.

Convém ressaltar que o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua portuguesa e da língua estrangeira que seja objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, e manifestações culturais, isto é, nas

diversas situações de uso. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se nesse processo. É necessário que esse profissional esteja capacitado para reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários e ser agente de transformação social.

Finalmente, espera-se que esse profissional realize transformações no ensino, nos valores e costumes de um povo por meio de sua competência, sua capacidade, sua vontade, fazendo uso de seus conhecimentos lingüístico-discursivos, sua visão abrangente da realidade e sua formação contínua com compromisso e ética.

O curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pretende formar profissionais capazes de :

- Promover o ensino, a pesquisa e a extensão, dirigidos ao entendimento dos interesses regionais, retornando à sociedade um profissional qualificado e consciente dos desafios que a profissão apresentará.

- Preparar o futuro profissional com uma formação teórico-pedagógica, para que possa contribuir para as mudanças sociais à construção de uma sociedade mais crítica, justa e humana.

Esse profissional, por meio de sua prática docente, possibilitará um questionamento dos modelos sociais vigentes e apresentará discussões e debates para chegar, juntamente com a comunidade, a propostas que colaborem para a melhoria dos aspectos sócio-históricos e econômicos da região em que está inserido, enquanto cidadão atuante em um processo democrático e, da região onde está instalada a universidade que o formou, pois como instituição pública e social tem o dever de primar pela qualidade de ensino. Esse profissional deve ser capaz de cobrar das autoridades competentes as devidas condições para se oferecer ensino, pesquisa e extensão públicos e gratuitos.

ANEXO F - Ementa da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira - Projeto Pedagógico Antigo e Atual

Formulário n. 12

menta da disciplina Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira (espanhol/inglês)- Projeto Pedagógico Antigo

- Tratamento teórico metodológico da Língua Espanhola/inglesa e suas Literaturas no ensino de Primeiro e segundo graus.

Objetivos

- Idem a Prática de Ensino da Língua e Literatura Portuguesa.

Objetivos da Prática de Ensino da Língua e Literatura Portuguesa

- Orientar o estagiário quanto à investigação teórico metodológica nas questões da língua portuguesa e suas Literaturas.

- Enriquecer a formação acadêmica do aluno, proporcionando-lhe o intercâmbio de formações e experiências concretas que o prepare para o efetivo exercício da profissão.

- Oportunizar ao estagiário o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente.

Bibliografia

- Nada consta

Ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I p. 66-68

Ementa :

Estudo crítico-reflexivo da realidade da sala de aula e das condições de ensino e aprendizagem de Língua e Literaturas de Língua inglesa na escola.

Reflexão das bases político-pedagógicas do ensino de Línguas Estrangeiras, concepção de linguagem e o ensino de L.E., perspectivas históricas do ensino de línguas : as abordagens tradicional e comunicativa, operação global do ensino de Línguas Estrangeiras, teorias de aquisição de L.E., as quatro habilidades lingüísticas, fator idade, formação crítica do professor reflexivo, o ensino de literatura Inglesa no ensino fundamental e médio. Identificação de objetivos, questões e problemas no ensino de língua inglesa na escola. Foco na atividade de prática de ensino supervisionado em termos de observação e participação em sala de aula e a avaliação do relatório de observação e participação.

Objetivos :

- O objetivo da disciplina é apresentar as principais teorias relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira no que se referem aos estudos da Lingüística Aplicada;

- Propiciar ao futuro professor o relacionamento de tais com a realidade escolar brasileira no sentido de que o professor em pré-serviço faça a conexão da teoria com a prática lida e discutida em sala de aula.

Bibliografia :

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas para o ensino de línguas*. Campinas : Pontes, 1993.

_____*Parâmetros atuais para o ensino de Português- língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1997.

BARCELLOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos em Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada*. UNICAMP, 1995.

CELANI, M.A.A.(org.) *Ensino de segunda língua : redescobrimo as origens*. São Paulo : EDUC, 1997.

DEMO, PEDRO. *Mitologias da avaliação-de como avaliar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas : Autores Associados, 1999.

DOLL, J. *Avaliação na pós-modernidade*. In : PAIVA, M.G.G. *Avaliação : Novas tendências, novos paradgmas*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 2000.

HAMAYAN, E.V. *Approaches to alternative assessment*. In : annual Review of applied linguistics, v 15, p-225-227, 1995.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió : EDUFAL, 2001.

PAIVA, V. L. M. E. *Língua inglesa : Reflexões e Experiências*. Campinas : pontes, 1996.

PEACOCK, M. *Exploring the gap between teachers' and learners' about useful activities for EFL*. In : International Journal of applied Linguistic, v 9, n.2, 1998.

TARDIN CARDOSO, R.C. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching- A Sort introduction*. Campinas : pontes, 2003.

VILLA DA SILVA, M.G. das. *Por que ensinar uma língua estrangeira?* In : Contexturas-Ensino crítico de língua inglesa, n.1, 1999.

Ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em língua e em Literaturas de Língua Inglesa I | p. 68-69

Ementa :

Desenvolvimento supervisionado da construção do projeto diferenciado de estágio, com mini-curso, planejamento de curso/planejamento de aula, confecção e produção de material didático, método de ensino e avaliação de rendimento. Avaliação do processo de execução do relatório de estágio e de seus resultados no que tange à língua e Literaturas de Língua Inglesa.

Objetivos :

- O objetivo é fazer que os futuros professores reflitam sobre a teoria apresentada na disciplina com a realidade da sala de aula de língua estrangeira em termos práticos, ou seja, no estágio diferenciado em forma de minicursos, debates etc...

Bibliografia : Idem da ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I

ANEXO G - Plano de Ensino da disciplina Prática de Ensino da língua e literatura inglesa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
EPRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

PLANO DE ENSINO - PROGRAMA DE DISCIPLINA (Modelo "a")

Cidade: Cassilândia

Curso: Letras Hab. Português/Inglês

Disciplina: Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa

Código: LET-100

Carga Horária: 170

Professor: Telma de Souza Garcia

1 – EMENTA

O objetivo desta disciplina é levar o aluno a adquirir conhecimentos teóricos sobre prática de ensino e despertar no aluno a importância do papel reflexivo do professor.

2 – OBJETIVOS

-Discutir textos referentes à abordagem, métodos , formação do professor e leis que regem a educação brasileira. Desenvolver práticas de ensino simuladas em sala de aula a fim de análise destas e participação de estágio de observação e participativo com o propósito de que os alunos aprendam com outros professores da comunidade , assim como tenham a oportunidade de trocar com estes informações teóricas e práticas que tenham aprendido em sala de aula.

-O curso terá o objetivo de levar o aluno à adquirir experiência prévia tanto teórica como prática antes de atuar no mercado de trabalho e refletir sobre o seu processo de aprendizagem tanto teórica como prática.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Leitura de leis de diretrizes e bases que demandam direções para o ensino de línguas.


-Leitura e discussão do PCN da língua inglesa.

-Leitura e discussão de textos referente à formação do professor de línguas

-Leitura e discussão sobre abordagens, métodos no ensino que influenciaram na educação brasileira e no ensino de línguas, planejamento de aulas e práticas docentes.

4 – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas para o ensino de línguas*. Campinas : Pontes, 1993.
- _____. *Parâmetros atuais para o ensino de Português- língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1997.
- _____. (ORG.). *o professor de língua estrangeira em formação*. CAMPINAS, SP: PONTES, 1999.
- ANTHONY, E.M. *Approach ,method and technique*. In *english language teaching*, VOL.17, 1963.
- BARCELLOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formando em Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada*. UNICAMP, 1995.
- CELANI, M.A.A.(org.) *Ensino de segunda língua : redescobrimdo as origens*. São Paulo : EDUC, 1997.
- DEMO, PEDRO. *Mitologias da avaliação-de como avaliar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas : Autores Associados, 1999.
- DOLL, J. *Avaliação na pós-modernidade*. In : PAIVA, M.G.G. *Avaliação : Novas tendências, novos paradgmas*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 2000.
- ELLIS, ROD . *PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING TEACHING*. (THIRD EDITION). JERSEY : PRENTICE-HALL, 1994.
- HAMAYAN, E.V. *Approaches to alternative assessment*. In : *annual Review of applied linguistics*, v 15, p-225-227, 1995.
- KRASHEN, S.D. *principies and practice in second language aquisition*. oxford pergamon press, 1982.
- MAJOR, R. C. *balancing form and function*. In *iral*, vol. xxvi /2.
- MOITA LOPES, L. p. *oficina de linguística aplicada*. Rio de Janeiro :m
- NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió : EDUFAL, 2001.
- PAIVA, V. L. M. E. *Língua inglesa : Reflexões e Experiências*. Campinas : pontes, 1996.
- PEACOCK, M. *Exploring the gap between teachers´and learners´about yseful activities for EFL*. In : *International Journal of applied Linguistic*, v 9, n.2, 1998.
- TARDIN CARDOSO, R.C. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching- A Sort introction*. Campinas : pontes, 2003.
- VILLA DA SILVA, M.G. das. *Porque ensinar uma língua estrangeira?* In : *Contexturas-Ensino crítico de língua inglesa*, n.1, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. *OFICINA DE LINGUÍSTICA APLICADA*. RIO DE JANEIRO :MERCADO DE LETRAS, 1996
- PRABHU, N.S. *THERE IS NO BEST METHOD- WHY?* LN TESOL QUARTELEY, VOL.24, NO. 2, 1990.
- PCN DA LÍNGUA INGLESA. MEC. SÃO PAULO, 1996.
- RICHARDS, J.C. & ROGERS, T. *METHOD: APPROACH, DESIGN, AND PROCEDURE IN TESOL QUARTELEY*, VOL.16, NO.2, 1982.
- VAN LIER , LEO . *THE CLASSROOM AND THE LANGUAGE LEARNER*. LONDON: LONGMAN, 1988.
- WIDDOWSON, H.G. *O ENSINO DE LÍNGUAS PARA A COMUNICAÇÃO* CAMPINAS : PONTES EDITORES, 1991.

DATA: ano letivo 2001/2002	<hr/> ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)
APROVAÇÃO	<hr/> Assinatura do Coordenador (a) sob carimbo
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS	
<p><i>Unidade: Universidade Estadual de Mato Grosso</i></p> <p><i>Curso: Letras</i></p> <p><i>Disciplina: Prática de Ensino da Língua e Literatura Inglesa</i></p> <p><i>Código: LET-100</i> <i>Carga Horária: 170</i></p> <p><i>Professor: Telma de Souza Garcia</i></p>	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM (Modelo "b")	
VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
<p>1 – AVALIAÇÕES PERIÓDICAS:</p> <p>Os alunos serão avaliados pela participação em seminários , pasta de estágio , aula de regência, mini-curso, caderno de 30 aulas prontas sobre temas diversos e monografia.</p>	
<p>2 – AVALIAÇÃO OPTATIVA:</p> <p>O aluno deverá refazer as tarefas que lhe foram atribuídas e que, no entanto, não obteve nota satisfatória.</p>	

3 – EXAME FINAL:

O aluno deverá refazer as tarefas que lhe foram atribuídas e que, no entanto, não obteve nota satisfatória.

**DATA: ano letivo
2001/2002**

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

APROVAÇÃO

_____/_____/_____

Assinatura do
Coordenador (a) sob
carimbo