Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares

Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em Implementação

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2005

Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares

Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em implementação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas.

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia – 2005

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas – Presidente

_____

Profª. Drª. Rosane Rocha Pessoa – Universidade Federal de Goiás

_____

Profª. Drª. Beatriz Aparecida Zanata – Universidade Católica de Goiás

Data:_____/_____/_____.

À minha família, base do ser que me torno a cada momento.

Tell me and I'll forget
Show me and I may remember
Involve me and I'll understand
Confucius

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu porto seguro.

Aos meus amigos com quem compartilhei muitos momentos de angústia.

À minha mais que orientadora, amiga Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas.

À Eveline Espellet, minha segunda mãe.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –

Cujo apoio financeiro tornou real um sonho.

À diretora, coordenadora, professoras e alunos-mestres, da unidade estudada, pela contribuição e carinho.

À Eliane Oliveira, professora na Universidade Federal de Goiás, pelo auxílio na seleção de textos específicos da área de lingüística, ensino de inglês.

Às professoras Doutoras Rosane Pessoa e Beatriz Zanata pela imensa contribuição nas orientações.

Ao querido professor Doutor Libâneo pelo apoio na orientação.

À coordenadora do Mestrado Elianda Tiballi e equipe administrativa pela eficiência e precisão no atendimento a nós mestrandos.

LISTA DE SIGLAS

Ambev – Companhia de bebidas das Américas

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNCER – Fundação Universitária do Cerrado

FUEG – Fundação Universidade Estadual de Goiás

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PCNs/LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEG – Universidade Estadual de Goiás

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de formação intelectual crítico-reflexiva de professores de inglês no curso de Letras de uma das unidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O estudo amparou-se sobretudo nos estudos de Dewey, Schön, Zeichner, Giroux e Sacristán sobre a formação de professores reflexivos e nos estudos de Almeida Filho sobre formação de professores de inglês. A investigação teve como objetivos a apreensão das idéias e práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, as contribuições que a proposta de formação crítico reflexiva oferece, em relação ao currículo anterior, e as limitações enfrentadas em sua viabilização ainda em processo de implantação. A pesquisa consistiu de atividades de observação direta não-participante e entrevistas semi-estruturadas tendo como sujeitos os professores de inglês, os alunos do curso de letras e a coordenadora do curso. Os dados foram organizados em categorias que expressam a visão dos alunos, professores e coordenadora sobre a concretização do projeto político pedagógico em suas possibilidades e limitações. A análise dos dados mostrou que as limitações geradas pela realidade estudada, inviabiliza a concretização efetiva da proposta, especificamente na área de inglês. Conclui-se que uma formação que busque a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa na língua inglesa, o objetivo maior da proposta, iniciou-se com a elaboração e implantação do novo currículo, mas sua concretização requer, ainda, investimentos epistemológicos, políticos e sobretudo metodológicos.

ABSTRACT

This research investigated the process of the reflexive-critical and intellectual Education of English teachers in one of the unities of the State university of Goiás. The theoretical framework is based on Dewey's, Schön's, Giroux's and Sacristán's studies in reflective teacher education and on Almeida Filho's works in English language teacher education. The main goals of this investigation were the apprehension of the ideas and practices of those involved in the process of teaching and learning, the contributions of the proposal based upon the critical-reflexive education related to the former curriculum, and the limitations we had to face in its materialization for it still is at its beginning. The research consisted of activities of noparticipant direct observation and semi structured interviews having as aim the English teachers, the students of the English course and the coordinator of the course.

The data was organized into categories which express the participants' views about the Pedagogic Political Project concerning to all its possibilities and limitations. The analysis of the report showed that the limitations created by the context under study made it unpracticable for an effective educational process, especially in the English area. Concluding, a language education course based on a communicative competence, the main goal of the new curriculum, requires epistemological, political and methodological changes in the course.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS..... 06
RESUMO..... 07
ABSTRACT..... 08
.**INTRODUÇÃO**..... 11
CAPÍTULO I – **FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS**..... 19
1.1 O Ensino da Língua Inglesa no Brasil..... 19
1.2 A Reflexão na Formação de Professores..... 27
1.3 Formação do Professor de Inglês na Perspectiva Crítico-reflexiva..... 41
CAPÍTULO II – **O PROJETO PEDAGÓGICO DA UEG E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA**.....44
2.1 As Políticas Educacionais para o Ensino da Língua Inglesa..... 44
2.2 A Universidade Estadual de Goiás..... 47
2.3 O Projeto Político Pedagógico..... 50
2.4 As Mudanças.....58
2.5 Os Procedimentos de Investigação..... 63
2.5.1 Abordagem de Pesquisa.....63
2.5.2 Campo de Pesquisa..... 63
2.5.3 Sujeitos, Instrumentos e Coleta de Materiais 63
2.5.4 Alunos-mestres.....64
2.5.5 Professoras.....65
2.5.6 Observação.....66
2.5.7 Entrevistas.....66

2.5.8 Análise documental..... 67

2.5.9 Organização e Análise..... 68

CAPÍTULO III – **A VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA UEG**..... 69

3.1 A percepção dos sujeitos sobre as condições nas quais opera a nova proposta.....71

3.1.1 Professores.....72

3.1.2. Procedimentos.....75

3.1.3 Conteúdos.....78

3.1.4 Atividades..... 80

3.1.5 Recursos.....87

3.1.6 Avaliação.....88

3.1.7 Teoria e Prática.....90

3.1.8 A importância social do curso de Letras.....91

3.1.9 Relações interpessoais.....92

3.1.10 As condições em que se processa a proposta.....94

3.2 Sobre as possibilidades da proposta.....95

3.3 Discussão dos Dados.....96

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 106

INTRODUÇÃO

Dominar um idioma estrangeiro pode, atualmente, significar a possibilidade de um emprego bem remunerado e inserção sociocultural em uma sociedade caracterizada pela informação e comunicação em espaço global e tempo real. Entre esses idiomas, a língua inglesa vem se tornando comum nos meios de comunicação, na Internet e em eventos internacionais de cunho científico, tecnológico e cultural. Fomenta a propagação desse idioma, sobretudo, a influência econômica e cultural que países como os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra exercem no mundo.

Por isso, saber inglês torna-se requisito indispensável no campo do trabalho e da cultura. Porém, a sociedade requer que o conhecimento dessa língua permita a transposição das relações de consumo cultural, quer como apropriação indiscriminada da cultura do outro quer como instrumento para cumprir as exigências de um emprego. Requer pessoas capazes de comunicarem-se efetivamente, de modo que possam tanto interagir criticamente com a cultura do outro quanto produzir, com base nas relações estabelecidas, cultura também.

Considerando o conceito de "cultura objetivada" de Sacristán (1999) em que os sujeitos constituem e são constituídos pelas inter-relações sociais, a formação de sujeitos críticos reflexivos, constitui instrumento "potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho" (Garcia, 1998, p. 11) de modo que não sejam apenas determinados pela história, mas possam criticamente influir no rumo de suas próprias histórias.

Nesse contexto, a formação de professores como sujeitos capazes de mobilizar uma educação voltada para a democracia e a cidadania tem ocupado as pesquisas educacionais nas últimas décadas. Essa perspectiva também orienta a investigação desenvolvida neste trabalho, mais especificamente, a formação de professores de inglês

como intelectuais crítico-reflexivos numa das maiores universidades estaduais, em número de alunos, do país: a Universidade Estadual de Goiás.

A pesquisa foi desenvolvida em uma das 31 unidades acadêmicas da UEG, situada no interior do Estado e teve como base para a escolha o fato de a unidade estudada formar professores de português e de inglês (dupla habilitação) há quase vinte anos para atender uma região formada por cerca de vinte municípios e povoados, sem, no entanto, conseguir suprir a demanda por professores de inglês, embora haja em excesso professores de português. Recentemente, no ano de 2003, foi implantada, nessa universidade, uma proposta de formação de professores como intelectuais crítico-reflexivos para tentar sanar esse problema. O foco desta pesquisa é a investigação dessa nova proposta em sua concretização.

O interesse por esta pesquisa, em especial na unidade estudada, surgiu da preocupação com o quadro já descrito, considerando a demanda do contexto sociocultural pelo domínio desse idioma. Outra preocupação advém das relações que a pesquisadora tem estabelecido com a unidade escolhida desde 1997, como aluna e como professora de língua inglesa, didática e prática de inglês, e estágio supervisionado de inglês, o que proporcionou-lhe uma experiência direta com os problemas da unidade e intensificou seu desejo de contribuir para a alteração dessa realidade. Ao perceber que o desejo, embora primeiro degrau, não era suficiente para intervir, em virtude de considerar suas limitações, ela compreendeu que, além de conhecer a realidade, era preciso buscar um conhecimento mais rigoroso que pudesse orientar qualquer processo de intervenção.

Em relação às experiências, como professora recém-formada, a pesquisadora vivenciou a difícil experiência de se graduar no Curso de Letras, ser habilitada para o ensino de português/inglês/literaturas e não conseguir dar aulas de inglês, tendo que recorrer a um curso particular de inglês para aprimorar sua formação. Como professora, na unidade estudada, percebia a angústia dos alunos quando, após a semi-regência, durante o estágio supervisionado, tinham que ministrar aulas nas escolas-campo e não conseguiam articular situações que envolvessem seus alunos e promovessem um aprendizado efetivo e significativo para eles. Os estagiários acabavam ministrando aulas que se restringiam à explicação das regras gramaticais e exercícios de aplicação de tais regras.

Na supervisão do estágio de inglês, ela testemunhava no período de regência, considerado o momento mais crítico do estágio, situações de provação e angústia entre

os estagiários quando, ao final da realização de suas aulas, comentavam sobre seu trabalho dizendo: “Lá dentro, não acontece bonitinho como no plano de aula”; “Não sei pronunciar as palavras”; “Não sei formular exemplos espontâneos para facilitar a explicação”; “Não sei formular em inglês as coisas que querem saber como são faladas nesse idioma...”.

A pesquisadora também participou como estatuinte[1] na elaboração do novo Projeto Político Pedagógico para o Curso de Letras, da UEG, cuja proposta – professor intelectual crítico-reflexivo –, implantada em 2004, constituiu-se após vários encontros e trabalhos de discussões, englobando representantes de todas as unidades universitárias com representantes do corpo docente, administrativo e discente. Nesse trabalho coletivo foi delineado o diagnóstico dos cursos de Letras oferecidos pela instituição; as exigências do atual contexto com relação à formação de professores e ao domínio da língua inglesa; e as exigências da nova legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Plano Nacional de Educação (PNE) –, que regulamentam o ensino da língua inglesa nos níveis de ensino fundamental, médio e de formação de professores.

Sua experiência indicou que os professores de inglês iniciam-se no exercício da docência, mas sentem-se despreparados, tanto no domínio da língua inglesa quanto no domínio dos procedimentos didático-pedagógicos. Por outro lado, do ponto de vista de uma educação voltada para a emancipação, como expressa o art. 2º da LDB, Lei nº 9.394/96, sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brandão, 2003, p. 19), é essencial que os professores estejam preparados para analisar o contexto que envolve o processo de ensino e aprendizagem e promover situações que possam conscientizar o aluno de seu papel na sociedade, bem como, intervir na sua formação de modo a torna-lo um cidadão apto a defender seus direitos e cumprir seus deveres.

Nesse sentido, é importante lembrar Bartlett (1990, apud Zeichner 1993) quando afirma que a revisão e exame consciente da experiência, em relação a um conjunto de propósitos, faz-se base para avaliação, tomada de decisão e fonte para

[1] Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG, em 2002/2003, participaram, de cada unidade, um representante dos professores, um dos alunos e um do corpo administrativo. Esses representantes foram chamados de estatuintes.

planejamento de ações. Para Zeichner (1993), a atividade de auto-questionamento e pensamento crítico fornece ao professor diferentes maneiras de encarar suas aulas a partir de diferentes perspectivas e que isso promove um crescimento contínuo e o liberta de ações guiadas pela rotina para ações pensadas e críticas. Ele também defende que as teorias pessoais dos professores afetam diretamente nas suas ações. Assim, ao depositar no professor a responsabilidade de criar situações para ajudar os seus alunos a se desenvolverem como cidadãos críticos, compromissados com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e ética, é necessário proporcionar a esse professor uma formação crítica nos mesmos pressupostos.

As essas experiências e reflexões da pesquisadora, aliaram-se os estudos realizados no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em que a pesquisadora pode desenvolver leituras voltadas ao tema da reflexão e da formação do profissional reflexivo, de autores como Dewey (1959, 1979), Schön (2000), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Sacristán (1998, 1999), Libâneo (2002), Pérez Gómez (1998), Giroux (1997), Contreras (2002) dentre outros.

Sobre o conceito de reflexão, uma das concepções mais presentes no campo da educação é a de profissional reflexivo, elaborada por Donald Schön (2000) e ligada a uma noção mais pragmática, ou seja, voltada aos contextos particularizados da prática e visando à superação de problemas dessa prática. Schön (2000) define reflexão como o pensar sobre situações inesperadas, de modo a tornar o profissional apto a lidar com as dificuldades advindas de tais situações. Segundo Schön (2000), quando a pessoa age espontaneamente na execução de uma ação, faz uso da inteligência dinâmica, do conhecimento tácito, naquilo que ele chama de “conhecer-na-ação”. Para ele, a reflexão se manifesta no agir tácito e espontâneo, mas também na “reflexão-na-ação” definida como o pensar sobre a ação no momento em que ela acontece, com intervenção imediata e reconfiguração de procedimentos para obter as soluções mais adequadas em determinado momento; e na “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, definida como o pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, considerando o quanto o conhecer-na-ação contribuiu para o surgimento da situação inesperada.

A formação crítico-reflexiva do professor propõe-se a preparar o professor para, com base no estudo da complexidade de sua prática, reelaborar constantemente suas ações, analisar os fatores que influenciam diretamente a sua prática educativa, tendo como parte de sua orientação a análise do contexto histórico-sociocultural da

sociedade, e como objetivo, a articulação de sua atividade docente de modo a formar sujeitos críticos e ativos para atuar nesse contexto.

Nesse sentido, Sacristán (1999) aborda o conceito de reflexão definindo-o como a capacidade de pensar sobre o que se faz, de analisar os efeitos das próprias ações e práticas historicamente contextualizadas e formular quadros de referências para orientação das futuras ações, em outras palavras, transformar a realidade e se transformar com base nela.

No que se refere à formação de professores de língua estrangeira, as pesquisas e estudos que tratam do tema da reflexão voltam-se para a necessidade de investigação do conhecimento pessoal prático – crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, que os sujeitos envolvidos no processo de formação trazem consigo, tanto os professores formadores quanto os alunos-professores. Essas investigações defendem que devem ser mapeados os conhecimentos construídos por esses sujeitos ao longo de suas experiências, isto é, mapear os significados que constroem sobre o mundo, e como esses significados afetam sua formação e suas maneiras de agir em sala de aula ou interagir com o outro (Oliveira, 2004; coelho, 2005). Segundo Abrahão (2004), ao entrar em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor, com base no quadro de referências construído até então, faz uma leitura particular, o que se reflete na construção de sua prática pedagógica.

Com base nos estudos de autores como Dewey (1959,1979), Schön (1997, 2000) Zeichner (1993), Giroux (1997), Sacristán (1998, 1999) e Almeida Filho (2002, 2003, 2005) dentre outros, a nova proposta de formação crítico-reflexiva de professores de inglês, defende uma formação voltada para a investigação da própria prática, considerando as influências do contexto sócio-histórico-cultural sobre as interações sociais geradas na atividade educativa. Essa proposta visa articular o processo de formação docente na perspectiva crítico-reflexiva e o processo de ensino-aprendizagem de inglês numa abordagem centrada na compet comunicativa.

A partir do conhecimento desta proposta e, levando em consideração que ela orienta uma mudança substancial na formação do professor de inglês, mudança esta que se revela e se materializa na nova matriz curricular, a questão que surgiu foi: estaria a nova proposta expressando, nas etapas já implantadas do novo currículo, mudanças na formação? Esta questão está embasada no entendimento de que investigar como a proposta está se materializando, analisar e compreender como está ocorrendo a formação crítico-reflexiva no interior do curso, mais precisamente no espaço da aula,

permite apreender que contribuições ela está oferecendo para a melhoria da formação do professor de inglês, podendo fornecer uma visão geral do andamento da proposta, possibilitando intervenções ainda em seu trajeto.

Alguns fatores, entretanto, precisam ser considerados. A UEG é atualmente uma instituição muito importante no cenário goiano, ela possui unidades em 37 municípios e atende uma grande quantidade de pessoas de baixa renda, residentes nas cidades do interior em que há Unidades da UEG e em suas redondezas. Entre os estudantes é comum existirem em famílias membros que são analfabetos e semi-analfabetos. Aqueles que conseguem ingressar em um curso da UEG têm a expectativa de cursar uma graduação que lhes forneça instrumentos para lutar por sua autonomia intelectual, profissional e financeira.

Portanto, cabe à UEG oferecer aos futuros professores de inglês uma formação de qualidade, do ponto de vista da especificidade da profissão: o domínio da língua inglesa, o domínio dos métodos de ensino dessa língua e o seu desenvolvimento como seres conscientes do sentido da língua inglesa em suas vidas e na vida social como um todo. Enfim, uma formação que lhes permita condições de disputa por oportunidades em uma sociedade desigual.

Considerando o momento de transição, tanto na estrutura curricular quanto no quadro de referências pessoais dos sujeitos envolvidos na concretização da nova proposta, buscou-se captar nesse processo de implementação o modo como está sendo operacionalizada a proposta de formação crítico-reflexiva de professores de inglês: quais as mudanças que essa proposta já permite visualizar? Quais os obstáculos enfrentados na sua concretização? Estaria a nova proposta promovendo uma formação melhor, ou seja, estaria a proposta se revelando no cumprimento do propósito de desenvolvimento crítico-reflexivo dos futuros professores de inglês?

Com base nessas questões foram definidos como objetivos da pesquisa:

a) investigar o processo de concretização da proposta de formação de professores como intelectuais críticos reflexivos, no curso de letras de uma unidade da UEG;
b) descrever a visão que os alunos-mestres apresentam acerca do processo de formação de professores que está acontecendo na unidade;
c) comparar as concepções de formação apresentadas pelos alunos-mestres que ainda seguem o currículo anterior com as dos alunos do currículo vigente;

d) identificar os aspectos positivos e as possíveis limitações ou dificuldades na implementação da proposta.

Com esses objetivos, e entendendo o fenômeno educacional inserido em um contexto social que sofre uma série de determinações configurando-se em uma realidade histórica, a investigação buscou apreender a proposta curricular em operacionalização para compreender o processo de ensino e aprendizagem em sua realidade dinâmica, na complexidade das inúmeras relações agindo e interagindo entre si (Lüdke, 1986). Essa consideração apontou como caminho a pesquisa qualitativa com descrições produzidas pelos sujeitos no ambiente natural da aula, acerca das atividades de ensino e aprendizagem tais como: o método de ensino, os conteúdos, os objetivos, os recursos, a avaliação e interações sociais.

Os dados provieram de três fontes distintas que oferecem diferentes faces do curso: documentos oficiais da instituição e do curso, relatos orais de sujeitos obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, e observação direta não-participante. Os documentos oficiais foram: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG; planos anuais de curso, elaborados pelos professores, a legislação que regulamenta a formação de professores de nível superior – a LDBEN – e as que orientam o Ensino Básico para o ensino de língua estrangeira – PCNs/LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Estrangeira. A realização das observações ocorreu de março a setembro de 2005, com um total de sessenta horas. As entrevistas foram realizadas com os alunos e professores, no período de maio a setembro de 2005, abrangendo vinte alunos, três professoras e a coordenadora do Curso de Letras.

Os resultados da investigação estão organizados neste texto composto de três capítulos e das considerações finais. O primeiro capítulo trata da formação crítico-reflexiva de professores e sua repercussão na formação de professores, iniciando-se com a inserção do ensino da língua inglesa no Brasil, abordando a reflexão na formação de professores e finalizando com alguns apontamentos sobre pesquisas recentes na área de formação de professores de inglês na perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, constituem antecedentes sobre o tema desta investigação, estudos sobre a formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva: Schön (2000), Zeichner (1993), Perez Gomes (1998, 2001), Sacristán (1998, 1999), Nóvoa (1997), Giroux (1997); estudos específicos no ensino de línguas privilegiando uma perspectiva comunicativa: Almeida Filho (1999, 2002), Paiva (2003), Vieira Abrahão (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991); e estudos sobre a teoria crítica: Freitag (2004), McLaren (1977), dentre outros.

No segundo capítulo, abordam-se algumas políticas educacionais para o ensino da língua inglesa seguida pela descrição da proposta de formação crítico-reflexiva da UEG – o projeto político pedagógico do curso de letras –, considerando particularmente a unidade escolhida para este estudo; e faz-se uma descrição dos procedimentos de pesquisa. No terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os dados provenientes das observações e entrevistas.

Nas considerações finais, explana-se acerca das dificuldades encontradas na operacionalização efetiva da proposta, tais como: alunos que ingressam na universidade com pouco conhecimento da língua inglesa, a grande rotatividade de professores, a falta de recursos, professores sobrecarregados, alunos de outras cidades que se dividem entre a família, o trabalho e o estudo, dentre outros fatores não tão visíveis, mas que constituem obstáculos que interferem diretamente na dinâmica das atividades educativas.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Este capítulo descreve o desenvolvimento histórico do ensino da língua inglesa no Brasil no contexto das políticas de ensino desse idioma para, em seguida, abordar o conceito de reflexão e de profissional reflexivo com base em estudiosos do tema e, finalmente, apontar alguns recentes estudos sobre formação de professor de inglês. Assim, para mostrar a trajetória histórica do ensino da língua inglesa no Brasil, a investigação ampara-se, sobretudo, no estudo de Oliveira (1999); conta ainda com os estudos sobre a formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva: Zeichner (1993), Perez Gomes (1998), Sacristán (1998, 1999), Nóvoa (1997), Giroux (1997) e estudos específicos sobre o ensino de línguas privilegiando a abordagem comunicativa de Almeida Filho (2002, 2003, 2005), Oliveira e Paiva (2003), Vieira Abrahão (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), além de estudos sobre a teoria crítica de Freitag (2004), McLaren (1977), para discorrer sobre o conceito de reflexão-crítica na formação de professores de inglês.

1.1 O ensino da língua inglesa no Brasil

De acordo com Oliveira (1999), o ensino da língua inglesa no Brasil foi introduzido, em 22 de janeiro de 1808, com a chegada, no Rio de Janeiro, do príncipe regente D. João VI e sua corte. O autor realizou um estudo aprofundado acerca da história do ensino de inglês no Brasil no período de 1809-1951, e com base nessa obra,

apresentou-se uma descrição histórica da inserção do ensino dessa língua no país, a fim de contextualizá-lo.

Em virtude da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789), foram criadas as cadeiras de língua estrangeira, francês e inglês, no Brasil. A língua francesa, considerada universal, era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores, cujo objetivo era formar profissionais qualificados como oficiais, engenheiros, militares, médicos e arquitetos, para o desenvolvimento da Colônia. O ensino do inglês restringiu-se aos objetivos mais imediatos, uma vez que seu conhecimento não era exigido para ingresso às academias, sendo assim desnecessário ao currículo dos estudos secundários. O seu uso justificava-se apenas pelo aumento das relações comerciais entre as nações portuguesa e inglesa, constituía assim, uma disciplina complementar aos estudos primários (Oliveira, 1999).

Dom João VI, ao chegar ao Brasil Colônia, encontrou um sistema de ensino disperso e fragmentado como conseqüência da expulsão dos jesuítas e sua substituição por professores “leigos e mal-preparados” pela reforma do Marquês de Pombal (Oliveira, 1999, p. 21-22). Nesse cenário, o ensino da língua inglesa processava-se nos mesmos moldes do ensino de línguas clássicas, como latim e grego, para as quais era empregado o método clássico que mais tarde seria denominado método gramática e tradução (Larsen-Freeman, 2000). Esse método caracterizava-se pela tradução de textos literários, eruditos e estudo da gramática, e o processo de ensino e aprendizagem dava-se por atividades de tradução de textos e testes de aplicação de regras gramaticais, para as quais o professor não precisava dominar as habilidades comunicativas, sendo suficiente apenas um bom conhecimento da gramática e de regras de tradução. Portanto, desde sua introdução, no reinado de D. João VI (1808-1821), o ensino dessa língua apresentava um caráter exclusivamente prático, uma condição pragmática associada ao desenvolvimento do comércio.

Em virtude da escassez de mestres que se instaurou, foi implantado, no reinado de D. Pedro I, o método de Lancaster, no qual um único professor era suficiente para uma escola com até quinhentos alunos. Neste método, o professor treina os monitores – alunos considerados mais habilitados, para exercerem a função de professores em grupos de dez alunos por monitor. O método possibilitava a instrução, alfabetização de um grande número de pessoas por um baixo custo. Considerado um fator de sucesso no capitalismo inglês por ser visto como o veículo mais rápido e eficaz de estender a educação gratuita, esse método tornou-se rapidamente um instrumento

multiplicador da difusão da instrução, primeiramente na Inglaterra e depois em uma extensão global, na África do Sul, Índia, Austrália, França, Suécia, Rússia, Peru, chegando a Portugal, Chile e Brasil. Embora criticado por ser mecânico e assemelhar-se às características de uma fábrica e de uma escola militar, o método de Lancaster prevaleceu por causa das necessidades do contexto, sendo reconhecido como método oficial pela Lei de 15 de outubro de 1827. Nessa época, o inglês ainda não era exigido para o ingresso nas academias, por isso, tinha uma demanda reduzida, o que foi intensificado com a implantação do método de Lancaster.

A partir de 1831, a língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão às faculdades de Direito. Os novos estatutos das academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram às instituições de ensino secundário seis cadeiras para ministrarem os conhecimentos então exigidos para ingresso nas academias – latim; francês; inglês; retórica; filosofia racional e moral e geometria. As academias, ao alcançarem supremacia na formação dos quadros superiores do Império, passaram a desempenhar o papel de fornecedoras do pessoal qualificado para preencher seus quadros administrativos e políticos. Dando assim início ao processo de organização do ensino de nível secundário, ao mesmo tempo que se condicionava sua estrutura curricular conforme às necessidades administrativas e políticas dessa época (Oliveira, 1999).

Os primeiros indícios de organização dos colégios e liceus, públicos e privados, assumiram o papel de cursos de preparação para o ensino superior. O inglês passou então a fazer parte do currículo obrigatório dessas escolas em 2 de dezembro de 1837, quando o regente interino, Bernardo Pereira de Vasconcelos, decretou a conversão do Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II, configurando-se como a primeira instituição de ensino secundário criada na corte e mantida pelo governo para servir de modelo às demais. A partir de então, seu programa e carga horária foram instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformaram o ensino no Colégio Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-89). Embora tivesse adquirido ingredientes culturais com a instituição do ensino das literaturas estrangeiras (Reforma do Conselheiro Paulino de Souza, em 1870), o ensino do Inglês manteve-se voltado às finalidades exclusivamente práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos em língua inglesa – habilidades que eram cobradas nos exames preparatórios das academias (Oliveira, 1999).

As reformas educacionais da Primeira República não conseguiram alterar o quadro do ensino de inglês já desenhado nos tempos do Império. Em 22 de novembro de 1890, o inglês foi transformado, juntamente com o alemão, em disciplina optativa, isto é, excluída do currículo obrigatório do Ginásio Nacional – nova denominação do Colégio de Pedro II – pelo General Benjamim Constant Botelho Magalhães, que instaurou uma reforma completa em todos os graus de ensino dentro da filosofia positivista comtiana da qual era adepto (Oliveira, 1999).

O estudo da língua inglesa orientado na concepção positiva continuava atrelado às características do método de gramática e tradução, como ensino centrado na forma da língua-alvo em dispendiosos estudos de estruturas gramaticais desconectadas de qualquer contexto. Enfatizava-se o estudo da gramática, da tradução e leitura. Adota-se o ensino tradicional em que o professor é a autoridade na sala e aos alunos cabe o desempenho das atividades solicitadas. A habilidade comunicativa na língua-alvo não é objetivo desse método e foi o eixo orientador no método direto, que surgiu da reação aos pressupostos desse método.

O método direto é tão antigo quanto o método de gramática e tradução mas, diferentemente deste, enfatiza como principal objetivo o uso da língua estrangeira para a comunicação. Nele, a tradução não é permitida. Assim, os significados são emitidos diretamente pela língua-alvo por meio de demonstrações e recursos visuais, daí o nome de “método direto”. Outro fator diferencial e característico é o ensino da gramática. Ela não é explicitada com regras dadas previamente, mas apropriada indutivamente por meio do uso efetivo da língua – primeiro o uso, depois as regras. Como a gramática, o vocabulário é aprendido naturalmente. Desse modo, a compreensão é intuitiva, isto é, com base nas demonstrações instituem-se o sentido do vocabulário e o uso apropriado da gramática e das estruturas, uma vez que a língua é apresentada de modo contextualizado, a fim de contemplar a variedade de usos e sentidos de estruturas e palavras em uma situação real de comunicação (Larsen-Freeman, 2000).

Ao chegar no Brasil, esse método altera intensamente a situação do ensino de inglês por meio da reforma empreendida pelo Ministro Francisco Campos, mais precisamente, com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do curso fundamental. Tal regulamento começou a enfatizar o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez o ensino das línguas estrangeiras vivas logo passasse a ter um método oficial: o “método direto intuitivo”,

com técnicas de comunicação oral. Centrado no uso mais espontâneo da língua e no desenvolvimento da habilidade de “pensar na língua-alvo” – aprender diretamente na língua-alvo – esse método tinha como requisito que o ensino fosse totalmente na língua estrangeira, o que exigia professores nativos ou altamente fluentes (Oliveira, 1999, p. 70).

O método direto, ligado à psicologia behaviorista de Skinner, colocava o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem como um guia que servia de modelo lingüístico ao aprendiz. De outro, o método propunha atividades baseadas em exercícios de conversação, “baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto, com transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação” (Martins-Cestaro, 1997).

A proficiência comunicativa dos professores era ao mesmo tempo a característica mais importante do método e o seu principal obstáculo. A realidade no Brasil não era favorável em prover professores nativos ou altamente fluentes. Limitados na habilidade oral e sem conseguir manter a ênfase à fala, durante várias horas diárias, os professores, após o entusiasmo inicial com a metodologia, acabavam regredindo sistematicamente a uma versão metodológica do método de gramática e tradução (Leffa, 1988). Como afirma Brown (1994), o método direto não podia ser bem desenvolvido na educação pública em virtude da restrição do orçamento, quantidade de aulas, tempo e formação docente inadequada, que dificultavam a sua implantação. Desse modo, quando o uso do método começou a declinar, houve um retorno ao método de tradução e gramática, que era mais garantido no ritmo escolástico do aprendizado de línguas orientado pela leitura e habilidades gramaticais. Entretanto, o método direto continou a desfrutar de popularidade nos círculos de escolas privadas de ensino e constituiu uma das bases do bem conhecido método audio-lingual, que se expandiu a partir da metade do século XX.

O método audio-lingual fundamenta-se nos estudos sobre o comportamento da psicologia behaviorista, na lingüística descritiva e no estruturalismo. Em oposição à gramática prescritiva/normativa utilizada no método de gramática e tradução, aborda a estrutura do sistema lingüístico da língua inglesa de forma descritiva, isto é, “conforme as regras e princípios gramaticais de interpretação, imanentes [...] ao uso dos falantes nativos”, de maneira que todas as formas e sentidos estejam inter-relacionados, em

determinado espaço e tempo (Lyons, 1987, p. 36). Por outro lado, no gramática e tradução, a língua é ensinada com base nos textos literários da língua-alvo, valendo-se do pressuposto de que os textos apresentam a forma correta da gramática e do uso da língua. Aptos nas habilidades de leitura e escrita, os alunos apropriam-se de um idioma praticamente alheio ao uso concreto em comunicação. Desse modo, um texto escrito por um aprendiz de inglês, no método de gramática e tradução talvez não tenha sentido para um nativo, em razão das especificidades do contexto sócio-histórico-cultural que envolve os falantes em determinado momento e espaço. Nesse sentido, um estudo por meio de textos literários eruditos, centra-se na forma da língua enfatizando como deve ser o uso do sistema lingüístico de um idioma, ao passo que, o estudo por meio de textos que expressam situações de comunicação centra-se no modo como idioma é usado pelos seus falantes nativos.

O método áudio-lingual assemelha-se ao método direto por possuir uma abordagem centrada na oralidade, mas diverge quanto à aquisição do vocabulário, uma vez que ela não acontece pela exposição do uso do vocabulário em situações reais de comunicação, mas pelo treino dos estudantes no uso de sentenças gramaticalmente padronizadas, isto é, a aquisição do vocabulário acontece pela constante repetição de estruturas. Conforme a teoria do comportamento, o aprendizado ocorre por condicionamento, o que é expresso no esquema estímulo-resposta-reforço. Supõe-se que a repetição pode possibilitar a interiorização de um conhecimento. Assim, o estudo da língua inglesa processa-se por meio de diálogos que servem de modelo para repetições e para respostas corretas. Os estudantes devem aprender a responder às questões rápido e automaticamente, e a formar hábitos corretos. Os erros são considerados negativos, pois podem consolidar uma estrutura de forma incorreta, motivo pelo qual o professor deve liderar-conduzir, guiar e controlar o comportamento dos estudantes na língua-alvo (Larsen-Freeman, 2000).

Embora seja ainda amplamente utilizado em muitas escolas de língua estrangeira, o método audio-lingual limita os aprendizes às estruturas ensaiadas. Eles se sentem incapazes de transferir os hábitos dominados para as situações espontâneas de uso comunicativo. Segundo Noam Chomsky, a aquisição da língua deve ser um procedimento no qual as pessoas usam seu próprio processo de pensamento, de cognição, para descobrir as regras da língua que estão aprendendo; em segundo, as pessoas possuem conhecimentos prévios sobre regras abstratas que permitem a elas compreender e criar conceitos originais (apud Lyons, 1987). As idéias de Chomsky

influenciaram no surgimento da abordagem cognitiva do ensino de línguas, tenta superar as relações não-historicas de ensino caracterizadas pelo estruturalismo, investindo na relação entre os estudos da linguagem e o comportamento humano, e fornece a base para abordagem comunicativa na qual a linguagem deixa de ser vista como um conjunto de estruturas com suas funções e passa a ser vista como fruto da experiência social das comunidades de falantes. Nessa perspectiva, os preceitos de Chomsky de um locutor-ouvinte-ideal, pertencente a uma comunidade lingüística homogênea, em que a *performance* efetiva de seus falantes não é afetada pelas condições contextuais cede lugar à idéia de que tais condições influem diretamente sobre seus repertórios verbais, seus modos de fala, nas situações mais diversas da interação humana através da palavra (Baltar, 1983).

A década de 1970 foi marcada pela diminuição do uso do método audio-lingual e ascensão da abordagem comunicativa, que se opunha à centralidade na forma lingüística do processo de ensino e aprendizagem, propondo uma interação que promovesse a comunicação real como ambiente básico de envolvimento e de aquisição da competência comunicativa. Os educadores começaram a notar que os alunos não conseguiam estabelecer situações de comunicação autêntica valendo-se do conhecimento aprendido em sala. Assim, saber quando e como dizer algo a alguém exige mais do que o domínio de estruturas linguísticas – competência lingüística. Requer-se uma competência comunicativa (Hymes, 1979)[2], definida também por Almeida Filho (2002, p. 20) como "competência lingüístico-comunicativa".

Segundo Almeida Filho (2002), a abordagem comunicativa foi disseminada pelo Movimento Comunicativo, a partir de 1972, por Wilkins e, em 1978, por Widdowson, lingüistas aplicados ingleses. Wilkins sistematizou uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional-tradicional para planejar os conteúdos de programas chamados nocional-funcionais que combinavam conceitos gramaticais e funções comunicativas. Widdowson sistematizou as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de

[2] Competência comunicativa, na concepção de Hymes (1979), significa algo que engloba os conceitos de competência e desempenho de Chomsky, portanto, o conjunto de competência lingüística significa o conhecimento de uma determinada língua e de desempenho como capacidade de usar tal língua efetivamente, considerando o contexto sociocultural que influencia o comportamento dos indivíduos nas situações de comunicação. Embora, O Projeto Político Pedagógico (PPP) use o termo competência lingüístico-comunicativa para expressar essa mesma idéia, este trabalho utilizará a expressão competência comunicativa, amparando-se na argumentação de Almeida Filho: "ao desenvolver a competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística" (2002, p. 23).

línguas discutindo a problemática de ensinar a forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*), definindo, assim, a importância do conceito de competência comunicativa.

No Brasil, as idéias do Movimento Comunicativo foram debatidas por Almeida Filho e Caldas-Couthard[3], em 1978, em um seminário sobre o ensino nocional-funcional, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (Cunha, 2003).

Para Almeida Filho (2003), na abordagem comunicativa, as inúmeras repetições, as situações ensaiadas, os *drills* que mecanizavam as estruturas novas com constituintes frasais substituíveis devem dar lugar à interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de interesse dos aprendizes; devem abrir espaço também para o conceito de linguagem como ação social, ou seja, deve ser adotada uma concepção de conhecimento "socialmente produzido no contato interativo de mentes igualmente construídas na teia social" (p.28). Nessa abordagem, o professor age como um facilitador e conselheiro na organização e realização de atividades comunicativas, e os estudantes, por sua vez, têm oportunidade de expressar suas idéias e opiniões. A gramática e o vocabulário são aprendidos com base na função, no contexto situacional, e nos papéis dos interlocutores. Uma forma pode ter diferentes funções lingüísticas. A ênfase dá-se mais ao processo de comunicação do que ao domínio das formas da língua.

A partir da década de 70 cresce a preocupação com a formação de professores para romper a tradição positivista na qual o professor, desprovido de autonomia sobre sua prática age ora como técnico no ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas e desfiguradas de sentido, ora como treinador de falantes mecânicos, que não conseguem reproduzir tal conhecimento em situações genuínas, embora dominem o conhecimento das regras gramaticais e das estruturas lingüísticas. Busca-se o desenvolvimento de um professor capaz de criar situações de plena negociação de significados, de discussões críticas sobre as situações/condições que envolvem os sujeitos – professor/aluno, no ensinar e aprender algo. Nesse sentido, evidencia-se a adoção do conceito de formação reflexiva, isto é, de pessoas que não apenas reproduzam os *habitus*[4] já incorporados com base em referências do positivismo/behaviorismo secularizado no ensino da língua inglesa.

---

[3] Nessa data, Carmen Rosa Caldas-Coulthard e José Carlos Paes de Almeida Filho voltavam da Grã-Bretanha com estudos de mestrado em lingüística aplicada (Cunha, 2003)

[4] *Habitus* – categoria utilizada por Bourdieu (1996) para explicar o sistema disposições como "um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de

1.2 A reflexão na formação de professores

O termo reflexão não é novo na história da filosofia, no entanto, para o escopo deste trabalho considera-se suficiente abordar o uso e a concepção que começaram a ser difundidos com as idéias do filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952). Este filósofo presenciou, entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, uma expansão sem controle do capitalismo e o impacto de seus efeitos em todas as esferas sociais. Com o desenvolvimento tecnológico produz-se em grande escala e a baixo custo. Os lucros permitem uma monopolização que condena, sem precedentes, um elevado número de empresas à falência e grandes massas de trabalhadores ao pauperismo. Em curto espaço de tempo, o capitalismo configurou um contexto de mudanças drásticas no campo científico, econômico e social. A modernização exigiu a renovação dos hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem. A noção de movimento nas mudanças e nas transformações formou o eixo do pensamento de John Dewey na idealização de uma sociedade democrática – descrita na obra *Democracia e Educação* (1979) –, na qual o indivíduo pudesse ser educado para enfrentar e solucionar as dificuldades da sua realidade, pois, em um contexto de constantes transformações, não se justificava uma educação para o futuro sob os pressupostos de teorias que serviram para resolver problemas do passado. O indivíduo, desse momento, carecia aprender a resolver os problemas reais de sua vida, não problemas alheios propostos nos livros. Desse modo, a escola seria a extensão da vida. A educação não seria uma preparação para a vida, mas a própria vida. Mas para lidar com as questões surgidas em suas experiências, os sujeitos sociais (indivíduos) deveriam agir com base no pensamento inteligente ou reflexivo em oposição ao agir espontaneamente. Sobre o modo de pensar inteligente, Dewey produz a obra *Como pensamos?* (1959), nessa obra, o filósofo defende uma concepção de pensamento baseada em uma lógica investigativa e no método de ensino para a promoção desse pensamento reflexivo. Dewey (1959) define o pensamento reflexivo como uma seqüência consecutiva e engendrada de idéias intencionalmente ordenadas, dirigidas à promoção de ações conscientes e inteligentes que pudessem emancipar o sujeito das ações “cegas e impulsivas” (p. 26).

---

um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (p. 144).

De acordo com Dewey (1959), o processo do pensamento reflexivo capacita o indivíduo a dirigir suas atividades com previsão e a planejar de acordo com as finalidades ou propósitos conscientemente estabelecidos, a agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir objetivos ou obter domínio sobre aquilo que em uma situação presente não se tem controle. Então, o homem, pelo pensamento, analisa as pistas oferecidas pelo meio, podendo antecipadamente prever e evitar situações desfavoráveis, obter mentalmente as vantagens das situações positivas ou ainda se preparar para nelas intervir, tornando-as mais seguras, mais duradouras. Desse modo, refletir possibilita identificar o significado e o sentido do objeto, o que não ocorre quando se reage a algo de modo instintivo, não pensado, sem reflexão.

Para exemplificar, Dewey (1959) descreve uma situação em que alguém tropeça em uma pedra e, com um pontapé, a lança longe. Nesse caso, a pessoa procede de modo meramente físico, instintivo, impensado. Se ela tira a pedra do caminho com a intenção de que outra pessoa não venha nela tropeçar também, procede inteligentemente. Toda pessoa pode desenvolver a reflexão adequada, o modo sistemático de pensar, para o que "o pensamento precisa receber orientação educacional cuidadosa e atenta, para que se guie com segurança na investigação do conhecimento e nos juízos a formar" (Dewey, 1959, p. 31).

Em oposição à ênfase ao comportamento físico requerido nas relações behavioristas como resposta aos estímulos externos, em que se supõe que o conhecimento se constrói por meio da repetição e memorização, Dewey (1959) faz da capacidade de pensar inteligente – pensamento sistemático, intencional – um método de investigação em que não há lógica prévia ao processo indagador: "Todas as formas originam-se da operação de investigação" e se referem ao controle do processo de investigação, com o objetivo de levá-lo a produzir *asserções garantidas* – verdade teórica (Dewey, *apud* Teixeira, 1977, p. 20).

No entanto, afirma Dewey (1959), não basta o domínio da técnica do bem pensar para sua garantia, é preciso desejá-lo e ter "vontade de empregá-lo", ter o "espírito aberto", livre de preconceitos, cultivar curiosidade vigilante e procura espontânea pelo que é novo, ter disposição pessoal – "de todo o coração"; ter "responsabilidade" – ser intelectualmente responsável ao examinar as conseqüências de um passo projetado e se dispor a adotá-las quando oriundas da razão (Dewey, 1959, p. 39-40).

A concepção de Dewey (1959) assenta-se na valorização da experiência, na resolução de problemas que se apresentam em situações experienciadas, concebendo o método do pensar reflexivo como um processo investigativo – problematizar, investigar e concluir – organizado em cinco passos:

> Primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para por em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas (Dewey, 1979, p. 179-180).

O processo de investigação lógica proposto por Dewey (1959) exige constante revisão e readaptação de seus resultados a partir da experiência que, por sua vez, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana. Ao considerar a integração cultural e social do homem com seu meio, ele argumenta que os símbolos e significados sociais – veiculados pela linguagem – são apreendidos nessa integração e fazem da linguagem produto e condição da cultura. Assim, a interação entre comportamento biológico e a cultura por meio da linguagem, fornece elementos para a mobilidade do comportamento intelectual do homem que se realiza no processo sistemático e consciente de indagar, refletir e pesquisar.

Dewey (1979) entende a educação como processo de aquisição de experiências em que o conhecimento se constrói nas ações de adaptação entre o homem e o meio, sendo as experiências fornecedoras de matéria-prima para o exercício da inteligência e ao mesmo tempo instrumento de construção do conhecimento. O aprender, então, processa-se ao adquirir novos modos de agir – idéias, habilidades, atitudes – diante do meio físico e social. Nesse processo, o professor ajuda o aluno a aprender, orienta-o com atividades planejadas, trabalhando situações-problema em um ensino individualizado, porém, associado ao trabalho em grupo. A avaliação se dá mais nas atitudes e hábitos do que nos conteúdos. Nesse sentido, a preocupação centra-se nos processos de aprender e não nos produtos. Assim, Dewey (1979) enfatiza que pensar sistematicamente tem como conseqüência natural a aprendizagem. Escreve ele: “a ‘filosofia da educação’ (...) é apenas uma formulação explicita dos problemas da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais, tendo-se em vista as

dificuldades da vida social contemporânea", a experiência é a própria aprendizagem (Dewey, 1979, p. 364).

O processo investigativo proposto por Dewey (1979) contempla o conceito de *continuidade* – "prosseguimento de um primeiro hábito de agir com a readaptação necessária para conservá-lo vivo e em evolução" (p. 358). A reflexão para ele, é o processo que sustenta a continuidade social, uma vez que esse processo, por meio da renovação das significações da experiência e da transmissão, mantém de geração a geração, a essência social e dinâmica dos grupos. Nesse sentido, a função do conhecimento é tornar "inteligente" uma experiência, torná-la aproveitável em outras experiências, ou apreender as conexões de um objeto a fim de torná-lo aplicável em dada situação.

O conceito de reflexão abordado por Dewey representa o processo investigativo capaz de dirigir e controlar a experiência a fim de prever as conseqüências das ações das pessoas sobre o meio e deste sobre elas, em razão do que fornece as bases para a tomada do conceito de reflexão como epistemologia da prática, desenvolvida por Donald Schön para formular sua teoria de formação profissional.

Na década de 1980, muitas pesquisas sobre formação de professores reflexivos começaram a aparecer, tinham como principal referência o norte-americano Donald Schön, que formulou a concepção de profissional reflexivo como aquele que, com base na reflexão de sua própria prática e das situações específicas do seu contexto, planeja suas ações e reelabora continuamente o modo de agir (Alarcão, 1996). As idéias de Schon ganharam terreno nos Estados Unidos da América (EUA) e foram amplamente difundidas no Brasil, no início da década de 1990, por António Nóvoa, em *Os professores e sua formação* (1997), teve rápida ressonância na educação, passando o conceito de reflexão a fazer parte de discussões, investigações e estudos sobre a formação de professores, desde então.

Criticando a racionalidade técnica derivada da filosofia positivista, segundo a qual os profissionais solucionam problemas instrumentais pela seleção dos meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos, Schön (2000) argumenta que a solução de problemas mediante a aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático não é útil para lidar com problemas imprevistos, próprios do contexto da prática do mundo real, que surgem de forma inesperada. Schön (*apud* Contreras, 2002) entende que

> a prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da aplicação de técnicas e estratégias que se deduzem da pesquisa, mas que se opõem a ela, transformando-se em si mesma em um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiado pela reflexão. (p. 136).

Desse modo, fazer da prática o local de aplicação da teoria não satisfaz aos interesses humanos, uma vez que a teoria não dispõe de conhecimentos e técnicas capazes de abarcar todas as situações problemáticas da prática. A prática do profissional, por ter suas próprias características, não pode ser um laboratório da teoria porque não se apresenta – nos seus moldes – em forma de problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, às vezes, como caso único. São situações que envolvem conflitos de valores, interesses diversos, condições precárias que interferem na solução e no modo de atingir tal solução, enfim, envolvem situações vivenciadas por humanos com todas as complexidades da vida real, não-passíveis de análise nos mesmos modelos aplicados às ciências naturais (Pérez Gómez, 1997).

Nessa perspectiva, Schön (2000) elabora uma teoria que faz do estudo da prática, ou da reflexão sobre as situações *incertas, únicas e conflituosas da prática*, um processo de investigação e instrumento de negociação, pois ainda que as situações se repitam, são apenas semelhantes, uma vez que, se vierem a acontecer em outro contexto, implicarão novas reflexões. Para explicar o modo como os profissionais lidam com essas situações e criam soluções, Schön (2000) recorre ao conceito de *conhecimento tácito* de Polanyi, explicitado na obra *The Tacit Dimension* (1967) como *talento artístico profissional*, conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano. O talento artístico assemelha-se àquele revelado, por exemplo, por um aprendiz de música quando se liberta da formalidade da partitura que divide a melodia em unidades métricas constantes, atravessando essas unidades, conectando-as automaticamente em um som contínuo sem fragmentos (Schön, 1997).

Na proposição de Schön (1997), o professor é concebido como aquele que deve desenvolver a capacidade de individualizar – de compreender o processo de conhecimento de cada aluno – de reconhecer, em sua atividade, situações estranhas; refletir sobre elas; compreender a razão por que são estranhas; reformular o problema suscitado pela situação; efetuar uma experiência para testar a nova hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Outra noção importante na formulação de Schön (2000) é a de conhecimento tácito. O conhecimento tácito envolve o *conhecer-na-ação* que, unido à *reflexão-na-*

ação e à *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, constitui a base da teoria de Schön. *Conhecer-na-ação* é a execução capacitada e espontânea da *performance*, conhecimento que o profissional revela em suas ações inteligentes, conhecimento tácito. A *reflexão-na-ação* acontece quando o profissional questiona criticamente a estrutura dos pressupostos utilizados no ato do *conhecer-na-ação*, possibilitando a reestruturação das estratégias de ação, das compreensões dos fenômenos ou das formas de conceber os problemas e refletir em meio da ação sem interrompê-la, mas interferindo no seu andamento. Já a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* ocorre quando, em outro momento, se descreve o processo da ação e reflete-se sobre o resultado, sobre as causas e efeitos de ações que levaram a tal resultado, a fim de construir quadros de referências para agir em futuras ações.

Segundo Schön (2000), quando um profissional se depara com a dificuldade em lidar com uma situação e na negociação com ela não pode aplicar as teorias e as técnicas que lhe são familiares, ele desenvolve o *conhecer-na-ação*, aplicando o conhecimento de que dispõe, acumulado até então, à criação de novas concepções, teorias ou estratégias de ação para lidar com a situação imprevista. Ao experimentar imediatamente as novas teorias, considerando as características peculiares da situação, o profissional usa a *reflexão-na-ação*. Assim, ao fazer da investigação da prática uma negociação com a situação, na qual meios e fins são tratados como interdependentes, conhecer e fazer são inseparáveis. O profissional pode superar as limitações da solução técnica de problemas, oriunda de uma abordagem positivista em que todas situações são vistas como problemas técnicos, e a solução dá-se por meio de objetivos previamente estabelecidos e aplicação de teorias em um processo instrumentalmente controlado.

Criticando a valorização da teoria em detrimento da prática, na perspectiva dos positivistas, e a ação docente orientada pela investigação da prática, na concepção de Schön, Pimenta (2002) argumenta que o saber docente não é formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, as quais dão suporte aos sujeitos em uma ação contextualizada, equipando-os com ferramentas que possibilitam análises na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Nessa perspectiva, autores como Liston e Zeichner (1991), Pimenta (2002), Ghedin (2002) e Contreras (2002) ressaltam que Schön, ao formular o conceito de prática reflexiva, não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa, o que limita a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações

particulares e mantém a reflexão no âmbito individual. Também Elliot (*apud* Contreras, 2002) argumenta que qualquer processo de reflexão sobre a prática deve incorporar a crítica institucional, bem como a autocrítica. Assim, quando reflete criticamente e compartilha suas reflexões com outros, o professor influencia a construção de um produto social que incorpora suas visões às demais sobre a educação e a função desta na sociedade. Apesar das críticas a Schön, a elaboração dos conceitos de *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre reflexão-na-ação* evidenciam sua contribuição à teoria de ensino e aprendizagem.

Na propagação do conceito de reflexão, houve, algumas vezes, a apropriação indiscriminada do termo configurando um novo modelo instrumental e técnico de ensino, em que procedimentos técnicos lineares de solução de problemas se apresentam como pensamento reflexivo. Habilidades podem ser desenvolvidas sem que haja desenvolvimento da capacidade de decisão e intervenção, assinala Contreras (2002).

Para Contreras (2002), há uma confusão sobre a concepção do termo reflexão entre os autores. O autor cita as cinco variedades de prática reflexiva proposta por Zeichner (1993), na tentativa de expressar o que querem dizer os autores com o termo reflexão:

> 1) Uma versão *acadêmica*, que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes;
> 2) Uma versão de *eficiência social*, que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino. Esta aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como um processo mais próximo à solução de problemas, fazendo um uso inteligente de estratégias genéricas sugeridas pela pesquisa de casos concretos;
> 3) Uma versão *evolutiva (desenvolvimentista)*[5], que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;
> 4) Uma versão de *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;
> 5) Uma versão *genérica*, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão (Contreras, 2002, p. 135).

[5] O termo *desenvolvimentista* é o utilizado por Zeichner (1993) no texto original.

Contreras (2002) afirma que parece ter prosperado mais a difusão do termo reflexão do que uma concepção concreta sobre ela. Havendo ainda conceitos dentro das variedades da reflexão que até contrariam o conceito utilizado por Schön (2000), segundo o qual a prática profissional não deve se submeter à aplicação de técnicas e estratégias da pesquisa, mas tornar-se um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiado pela reflexão. Desse modo, a reflexão como "a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um 'conhecimento básico' externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino", proposta pela versão de *eficiência social* da reflexão, vai de encontro ao conceito que forneceu as bases para a formação de um profissional autônomo na análise e intervenção de sua realidade (Contreras, 2002, p. 135).

A respeito dos fundamentos que balizam a concepção de reflexão e o desenvolvimento de uma reflexividade, ou seja, uma capacidade reflexiva, Libâneo (2002) aponta a existência de dois tipos básicos de reflexividade:

a) A reflexividade de cunho neoliberal, segundo a qual o método reflexivo se situa no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental;
b) A reflexividade crítica, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária, com variações nesses tipos básicos.

Para Libâneo (2002), a potencialidade reflexiva é intrínseca ao ser humano na capacidade de pensar sobre seus atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. A reflexão implica a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar as intenções, as representações e o próprio processo de conhecer.

Sobre a mudança do próprio processo de conhecer, Zeichner (1993) argumenta que as teorias pessoais dos alunos-mestres[6] afetam o modo como eles recebem as teorias dos programas de formação de professores, e que mudar as atitudes de professores é bem diferente de mudar suas técnicas instrucionais, assim como aprender sobre uma teoria particular de gramática e como aplicá-la no ensino é muito diferente de aprender como elaborar e implementar um programa de ensino. Desse modo, a reflexão como

[6] Termo utilizado por Zeichner para designar o futuro professor em formação na universidade ou em programas de formação docente.

habilidade de auto-questionamento pode ajudar os professores a reverem, considerarem e avaliarem suas experiências – quando guiadas pelo impulso, intuição ou rotina – em relação a um conjunto de propósitos para a tomada de decisões elaboradas e críticas no planejamento de novas ações.

Dewey avalia a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Para ele, a reflexão implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, intuição, emoção e paixão.

De acordo com Contreras (2002), reconhecer que a prática profissional se move entre incertezas e dilemas que surgem nas situações problemáticas requer a aceitação de "que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias" (p. 133); requer também a compreensão de que se vive em um mundo plural desigual e injusto em que se negocia freqüentemente sob pressões, com as mais diversas opções, interesses e pretensões na educação. Este mundo "não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, porque o que representam as diferentes opções são diversas pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim" (Contreras, 2002, p.133).

Também Cunha (2003) trata dos valores que uma instituição educacional assume. Para ela, a forma com que a instituição define suas atividades constitui um sistema de compreensão e de avaliação que pode condicionar a construção social de papéis pelos professores envolvidos em seu seio, o que de um lado, dificulta o questionamento e a transformação das preocupações sociais e políticas, assim como da prática educativa. Contudo, espera-se que o professor – provavelmente em sua prática individualizada – resolva os problemas educativos negligenciando os problemas estruturais do ensino que têm origem nas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

O conceito de reflexão também é considerado em um movimento histórico por Sacristán (1999), para quem a prática educativa não é somente a "técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais; nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula, mas vai além das ações dos professores e dos estudantes" (p. 95).

Sacristán (1999) adota o conceito de prática como continuidade social, mas em uma perspectiva em que "sujeito e cultura constituem-se reciprocamente: as ações criam

realidade prática, e esta é a cultura da qual se nutrem as ações" (p. 89). Ao agir, o sujeito posiciona-se em um contexto de acordo com seus objetivos e em relação aos outros sujeitos que fazem parte da experiência, a qual, por sua vez, se dá em uma constante negociação. A cada ação, os sujeitos avaliam suas posições, os efeitos do seu agir sobre outro, e, conseqüentemente, reconfiguram continuamente seus atos. Nesse movimento, as ações imprimem marcas naqueles que as realizam e, nos contextos interpessoal e social no qual ocorrem, geram *efeitos, expectativas, reações, experiências e história*, porque não podem ser apagadas. A prática pode ser transformada, mas seus vestígios permanecem na base da nova ação, transformada em razão das exigências das novas situações que, apesar de semelhantes, são mais complexas, pois "embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada" (Sacristán, 1999, p. 70).

Os efeitos da ação ficam impressos nos sujeitos sob a forma de esquemas, referências, eixos orientadores que são aproveitados em outras ações semelhantes. O quadro de referências constitui um capital acumulado que norteia as ações subseqüentes, um quadro estruturalmente organizado e flexível ao possibilitar a assimilação do novo ao já existente. Nesse sentido, Sacristán (1999) compreende que a prática é construída historicamente.

Sacristán (1999), assim como Dewey (1959), também valoriza a experiência, mas o que distingue o primeiro do segundo é considerar a ação dos sujeitos, uns sobre os outros e não individualmente.

Considerando a inseparabilidade entre a teoria e a prática, Sacristán (1999) afirma que toda atividade prática inclui a orientação de algum tipo de conhecimento, ou seja, todo pensamento sobre o fazer; sobre como se pode fazer; além das explicações que são elaboradas sobre o que se faz. Os efeitos do fazer são teorias construídas pelo sujeito para orientar sua prática. Todavia, ao contrário de Schön, Sacristán (1999) entende que não se trata de teorias formadas apenas na experiência concreta do sujeito, mas do diálogo do conhecimento pessoal ou compartilhado com a ciência, incorporando-a nos processos de *reflexão-ação*.

A incorporação do conceito de reflexão à formação de professores visa subsidiar a preparação desses profissionais para lidarem com as questões problemáticas características da profissão, paralelamente à construção de quadros de referência teórica para orientar suas ações. Contudo, adverte Sacristán (1999) que,

> na prática educativa, como em outros âmbitos sociais, a ciência não intervém diretamente na realidade, nem na ação das pessoas, mas na medida em que é transformada em um instrumento do pensamento que diagnostica, desvenda e critica, em uma ferramenta para a reflexão retrospectiva e para a projeção prospectiva de ações (p. 117).

O conhecimento abstraído da interação teoria-prática forma os esquemas cognitivos que viabilizam o processo constante de (re)elaboração das teorias e configuram continuamente o acervo de experiência teórico-prática do professor. No processo por meio do qual o sujeito teoriza a prática e pratica a teoria, Sacristán (1999) identifica três níveis de reflexibilidade. O primeiro nível da reflexibilidade é a dimensão inerente à ação do tipo imediato que tem sua origem na experiência, quando o pensamento representa a consciência sobre a realidade, isto é, o distanciamento dela para o seu domínio, para poder representá-la e entendê-la. O segundo nível da reflexibilidade dá-se na interação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal compartilhado – o conhecimento do *senso comum* – que, por meio do pensamento disciplinado (mediação do conhecimento científico), é constantemente revisado e alterado até penetrar nas práticas sociais da vida cotidiana, nas percepções da realidade e nos planos de vida dos professores. No entanto, a ciência não aniquila o senso comum; ela o torna compreensível, e a ele se incorpora em partes isoladas, que ficam englobadas e misturadas na estrutura do conhecimento cotidiano. No terceiro nível, o sujeito e o objeto sobrepõem-se, ou seja, a partir do momento em que transita entre os níveis anteriores, refletindo sobre sua prática, disciplinando seu pensamento por meio dos mecanismos teóricos para compreender suas ações e reformulá-as, o sujeito se vê como parte do objeto e, portanto, analisa a si próprio em relação a todos os elementos da situação que a reflexão envolve e, ao mesmo tempo, como um dos elementos da situação, posiciona-se como parte do objeto e como sujeito que o reconstrói, impregnando de subjetividade a construção.

Com base nesses níveis de reflexividade, Sacristán (1999) propõe que o professor incorpore em suas teorias pessoais as teorias da ciência sobre o ensinar, porque elas representam o produto das práticas sociais subjetivas e objetivas da educação. Em outras palavras, o professor deve amparar-se nos saberes compartilhados, historicamente construídos. Ver as coisas em uma perspectiva histórica requer compreender as inter-relações que o professor estabelece entre esses saberes além de

refletir sobre suas próprias concepções e o motivo de suas escolhas e interesses. Dessas inter-relações cuida a Teoria Crítica.

Acerca da prática institucional, Giroux (1997), MacLaren (1997) e Brookfield (1995), valendo-se da teoria crítica, apontam a necessidade de que o professor compreenda as restrições que a prática institucional impõe às suas reflexões. De acordo com McLaren (1977), a pedagogia crítica se processa no curar, consertar e transformar o mundo. Ela se compromete com os oprimidos, com a promoção de "direção histórica, cultural, política e ética para aqueles que ainda ousam acreditar na educação" (p. 192).

Os teóricos críticos da educação (Giroux, 1997, McLaren, 1997) concebem que o conhecimento adquirido na escola ou em qualquer outro lugar, está histórico e socialmente enraizado e ligado a interesses organizados e estruturados nas relações de poder. Para esses teóricos, o conhecimento é uma *construção social*, pois é fruto da negociação entre sujeitos envolvidos em diversas relações sociais e o papel que ocupam nessas relações influencia suas escolhas, o que conseqüentemente, faz do conhecimento algo que traz em si fragmentos dos sujeitos sociais, da cultura, do contexto, dos costumes, dos modos de pensar e agir. Os sujeitos constroem-se nessas relações sociais que caracterizam a sociedade, isto é, criam a sociedade, de modo que a historicidade social seja parte constitutiva de cada sujeito, e a sociedade, por sua vez, seja constituída por esses sujeitos em razão das relações que estabelecem entre si. O significado que o sujeito atribui ao símbolo está construído socialmente. A pedagogia crítica questiona as finalidades e os modos pelos quais o conhecimento é construído da maneira como é, a razão e o modo pelo qual algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, ao passo que outras não o são (McLaren, 1997).

A teoria crítica tem trazido importantes contribuições para a área da educação ao questionar as relações de poder que determinam as direções da educação, os interesses a que ela tem servido, as conseqüências na construção dos sujeitos, tendo em vista a possibilidade de transformação. Levando em conta que os sujeitos histórico-culturais e socialmente determinados constroem a sociedade, a teoria crítica mostra a urgência de haver pessoas capazes de compreender o mundo em que vivem e as relações de poder em que estão imersas, para que possam intervir no curso da história a fim de tornar a sociedade mais justa, mais crítica e ativa. Desse modo, essa teoria contesta os princípios da educação conservadora e da educação liberal, considerando-os inadequados a uma sociedade em constante transformação, que exige sujeitos aptos não

só a se transformarem continuamente para atender às demandas do processo global, mas, sobretudo, para interferirem nos rumos dessa sociedade.

Por fundamentar-se nessa teoria, a perspectiva crítico-reflexiva busca a formação de professores capazes de, na prática docente, combinar as teorias de ensino, os conteúdos específicos e a teoria crítica para formação profissional e pessoal dos estudantes, investindo-se também na formação crítico-reflexiva coletiva como possibilidade de reestruturação contínua dos conceitos que orientam as práticas docentes.

Brookfield (1995) destaca que o objetivo da reflexão crítica constitui-se na explicitação de concepções, crenças, relações de poder e hegemonia, por meio da análise do que os professores fazem, considerando a maior quantidade possível de ângulos desconhecidos, ou seja, não-familiares. Para esse autor, iniciar um processo crítico-reflexivo significa o professor posicionar-se fora de si mesmo e ver como muitos dos mais consolidados valores e crenças os guiam dentro de maneiras deturpadas e restritas de ser. Trata-se de um processo extremamente complexo, uma vez que se deve usar o próprio filtro interpretativo para tomar consciência de suas interpretações. O processo crítico-reflexivo pode tornar-se um ciclo autoconfirmador, em que as concepções aceitas acriticamente formatam ações que servem, então, para confirmar a verdade daquelas concepções.

Para evitar essa situação, Bookfield (1995) propõe que os professores precisam encontrar lentes que reflitam uma rígida e variada imagem do que eles são e do que fazem: devem perceber-se mediante suas autobiografias como aprendizes e como professores; perceber-se pelos olhos de seus estudantes; considerar suas experiências com os olhos de seus colegas; e trabalhar a literatura teórica.

A esse respeito, Contreras (2002) analisa que, quando desenvolve um conhecimento sobre o ensino, reconhecendo e questionando sua natureza socialmente construída, o modo pelo qual se relaciona com a ordem social e analisa as possibilidades transformadoras no contexto social das aulas e do ensino, o professor está tornando sua atividade docente um “trabalho intelectual” (p. 157).

Nessa perspectiva, Giroux (1997), fundamentando-se nas idéias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, desenvolveu a concepção de que professores intelectuais caracterizam-se por se colocare em um processo intelectual crítico, problematizador de suas práticas educativas, dos pressupostos que veiculam, dos discursos e valores que legitimam as práticas sociais e

acadêmicas. Essa problematização visa a um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de, conscientemente, analisar o contexto social, as relações de poder e de dominação que afetam esse contexto e, sobretudo, agir para a transformação da realidade, em direção a uma ordem social mais justa e democrática. Para tanto, os professores precisam ter claros referenciais políticos e morais para a constituição de sua autoridade no ensino, além de abrirem a prática educativa a outros grupos e práticas sociais compromissadas com a contestação popular ativa, bem como a todos aqueles setores sociais que devem ter uma voz na comunidade (Giroux *apud* Contreras, 1999).

Giroux (1997) afirma ainda que o valor do conhecimento está ligado ao seu poder de análise crítica e de transformação social, ao passo que sua importância está ligada ao seu potencial de ajuda aos seres humanos, no alcance da compreensão dos conteúdos, suas formas e os processos pelos quais é historicamente produzido, apropriado e transformado em contextos específicos. Para Giroux (1997),

> as escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade. Elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização. Em essência elas não são coisas, mas manifestações concretas de regras específicas e relacionamentos sociais. A natureza de sua organização é baseada em valores. De forma semelhante, a organização, implementação e avaliação curricular sempre representam padrões de julgamento acerca da natureza do conhecimento, relacionamentos sociais em sala de aula e distribuição de poder. Ignorar isso é perder de vista as origens e conseqüências do sistema de crenças que orienta nosso comportamento no ambiente escolar. (p. 46)

A explanação das idéias dos autores retratados realça a importância da formação de professores de inglês na perspectiva da reflexão crítica, em virtude das funções que essa língua desempenha no processo de globalização. Em escala global, o inglês é veículo de informação e de propagação de conhecimentos. Entre diversos países de línguas diferentes, o inglês é adotado como idioma comum nas publicações e eventos de natureza científica, política, econômica e cultural, veiculando conhecimentos, idéias, culturas e, como produto social, carrega em si mesmo as práticas sociais, a cultura objetivada de uma nação.

1.3 Formação do professor de inglês na perspectiva crítico-reflexiva

Conceber a formação do professor de inglês na perspectiva crítico-reflexiva exige refletir sobre as relações econômicas e políticas que o país estabelece com os EUA, uma vez que esse idioma, no trânsito dessas relações, veicula uma cultura que comporta conceitos de hegemonia, poder, representando aquilo que se denomina *American way of life*. Compreender historicamente a posição do Brasil em relação aos Estados Unidos da América e Inglaterra e a influência que esses países exercem sobre os rumos da economia, da política e da cultura brasileira pode levar a perceber que aprender inglês é mais do que uma exigência cultural. Por isso, formar os professores desse idioma exige também analisar o contexto de sua formação. Entendendo-a como processo que se inicia bem antes da faculdade e continua por toda a vida profissional, requer também, analisar o quadro de referências que guiam suas ações e as condições nas quais atua. No entanto, há que se destacar que a formação do professor de inglês na perspectiva crítica deve contemplar o desenvolvimento de uma compreensão também crítica da língua, sem dispensar sua dimensão essencial, que é o seu domínio comunicativo. A esse respeito, Walker (2003) afirma que não se sabe ao certo quantos professores de inglês há no Brasil, certamente muitos e apesar de terem se graduado em Letras, possuem fraco domínio da língua inglesa.

Os reflexos da precariedade na formação do professor de inglês também são percebidos em escala nacional. De acordo com Almeida Filho (2005), a sociedade brasileira reconhece um valor formativo no estudo da língua estrangeira, mas assiste a uma escolarização precária nos contextos tradicionais de seu ensino na escola pública e particular. Afirma também que, ao longo da prática profissional, raras são as oportunidades de aperfeiçoamento profissional de que esses professores dispõem. Um dos desdobramentos dessa situação é a tentativa empreendida por estudiosos como Girroux (1997) com o objetivo de contribuir para amenizá-la, e como resultado, verifica-se que cresce o número de pesquisas sobre a formação do intelectual, do professor estudioso, que tenta, de forma coletiva, negociar com a situação.

Nessas circunstâncias, formar um professor crítico-reflexivo é um desafio. Com base nos estudos de Freeman e Johnson (1998), Oliveira (2004) relata que grande parte do conhecimento dos professores a respeito de ensino é experiencial, construído socialmente com base em suas experiências anteriores em sala de aula como alunos.

Esses estudos revelam que o conhecimento construído na prática, na experiência de professores como alunos, nas suas histórias de vida e nas discussões com seus pares, forma um conjunto de concepções, de referências que orientam suas práticas e que os tornam resistentes em romper ou abalar suas práticas.

Para Celani (2001), a dificuldade que o professor sente em criticar, contestar e aventurar-se a romper com modelos consolidados, vai desde o medo de perder o emprego à necessidade de reaprender a profissão, uma vez que pôr em prática uma educação crítica pode contestar valores dominantes na instituição. Avaliar as próprias teorias desafia o professor a checar, questionar e reestruturar o quadro de referências que guia suas ações. O medo do desequilíbrio, muitas vezes, condiciona o professor a continuar o processo de reprodução, a usar teorias do passado para solucionar os problemas do presente, o que, de algum modo, representa para ele segurança.

Oliveira (2004) percebe em uma pesquisa que, mesmo quando as teorias ensinadas na faculdade contrariavam as crenças pessoais das professoras de inglês, eles mantinham seus próprios pressupostos ao iniciarem sua prática docente, trabalhando conteúdos de gramática e usando procedimentos tradicionais de ensino como, a tradução e a versão de frases descontextualizadas. Ela percebeu também, que para guiar suas ações, as professoras, faziam uso de procedimentos que reproduziam seu próprio processo de aprendizagem de língua" (p. 46-52).

Outro estudo, realizado com professores da cidade de Campinas (SP), Alvarenga (2004) percebeu que a formação inicial desses profissionais pouco havia contribuído para a construção de pensamento crítico e de competência comunicativa. Os professores relataram que, durante a formação no curso de Letras, tiveram pouco espaço para discutir sobre questões de ensino e que o nível de competência comunicativa adquirido era inadequado para exercer a profissão satisfatoriamente.

Entendendo a formação de um professor como um processo que se inicia desde o seu primeiro contato com a escola, o candidato a professor de inglês enfrenta obstáculos que interferem na construção de uma formação de qualidade desde uma formação precária em conhecimentos específicos e didático-pedagógicos até as más condições nas quais tem que conduzir o ensino, ao longo de sua carreira. Além disso, nas escolas em que há disponibilidade de inglês e espanhol, sem a definição – no regimento interno – de qual dessas disciplinas é optativa, o inglês acaba assumindo a posição de segunda língua estrangeira porque os alunos têm maior facilidade em aprender o espanhol e, uma vez aprovado em uma das línguas, conforme o art. 36. 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, 1996), o aluno não é obrigado a ter aprovação em outra língua estrangeira. Essa situação diminui a importância desse estudo e posiciona o professor de inglês como profissional de segunda classe, de segunda categoria, restando-lhe depositar nas políticas educacionais a possibilidade de uma reelaboração das metas para esse ensino, visto que a sociedade requer mais do que nunca seu domínio. Contudo, tais políticas mostram-se desfavoráveis ao desenvolvimento do ensino, uma vez que, os documentos legais que orientam tal ensino acabam por priorizar o estudo das habilidades de leitura e tradução, devido a pouca demanda pelo uso comunicativo da língua inglesa no Brasil.

CAPÍTULO II

O PROJETO PEDAGÓGICO DA UEG E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA

Inicialmente, este capítulo trata das políticas educacionais em razão de sua importância para a formulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG, depois faz uma explanação do contexto investigado, das principais características do projeto, destacando as concepções de formação de professores nele incorporadas. E finaliza com os procedimentos da investigação.

2.1 As políticas educacionais para o ensino da língua inglesa

No que se refere às políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*apud* Brandão, 2003) determina que, ao ensino fundamental, compete a formação básica do cidadão; ao ensino médio, a preparação para o trabalho e para a cidadania; e ao ensino superior, a preparação de profissionais aptos a promover a conquista dos objetivos dos demais ensinos. Quanto aos profissionais da educação, a LDB estabelece (art. 61) que a sua formação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, contemplando as características de cada fase do desenvolvimento dos alunos. Pode-se considerar então que o professor de inglês, antes de desempenhar suas funções, com base no conteúdo da LDB, necessita refletir sobre algumas considerações:

> Art. 1º § 2º – A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brandão, 2003, p. 17).
> Da Educação Básica:
> Art. 26 § 5º – Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brandão, 2003, p. 77).
> Do Ensino Médio:
> Art. 36. 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 (Brandão, 2003, p. 95).

Portanto, no Brasil, é obrigatório o ensino de uma língua estrangeira desde a quinta série, do ensino fundamental. Se for o inglês, o idioma escolhido pela comunidade escolar, deverá ser inserido na parte diversificada, fora do núcleo comum, não sendo considerado base de formação humana, mas de complemento. Se for o idioma optativo, sua promoção dependerá da possibilidade ou disponibilidade da instituição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira (referentes á segunda fase do ensino fundamental) – PCNs/LE – dão ênfase às habilidades de leitura e de tradução, em razão da "irrelevância social" das habilidades comunicativas, sob a alegação de que no Brasil, o número de pessoas que fazem uso comunicativo da língua é relativamente pequeno, em conseqüência, seu estudo deverá ser prioritariamente desenvolver a habilidade de leitura. O documento aponta ainda que os únicos exames formais em língua estrangeira – exames vestibulares e de proficiência em língua estrangeira para admissão em cursos de pós-graduação – requerem apenas o domínio da habilidade de leitura (Brasil, 1998, p. 20).

Embora os PCNs ressaltem importância do conhecimento da língua inglesa, na dimensão comunicativa, como instrumento de inserção à sociedade globalizada, ao destacar a importância da língua estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania" (p. 37); ao ressaltar as sociedades como parte de uma economia global em que a informação configura instrumento de acesso ao mundo globalizado; ao identificar a linguagem como meio que expressa e promove uma vasta gama de relações políticas e comerciais no desenvolvimento de recursos humanos, acabar servindo como instrumento de exclusão e elitização, ao reforçar o ensina da língua inglesa para aprovação em concursos seletivos. Assim, ao mesmo tempo que reconhece que o conhecimento comunicativo do idioma permite ao acesso ao mundo globalizado, prioriza a leitura. Com base no conceito freireano, o documento aponta a língua

estrangeira como força libertadora tanto cultural quanto profissional, e que, de posse de seu domínio, as pessoas podem fazer suas escolhas consciente e criticamente. Conhecer a língua, a cultura do outro possibilita analisar melhor as relações que envolvem as pessoas. O documento também alerta para a ameaça do idioma inglês sobre as outras línguas, em razão do prestígio que tem conquistado nos meios econômicos, científicos, tecnológicos e culturais (Brasil, 1998).

Em uma dimensão crítica, o estudo da língua inglesa reduzido à habilidade de leitura não tem razão de ser. O reconhecimento do ser humano na transformação da vida social eleva as sociedades periféricas ao poder de superar a condição de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a sujeitos ativos, conscientes das suas escolhas e críticos em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e consequentemente em relação à função que ela exerce na cultura de um país.

Sobre ensinar a língua inglesa numa abordagem reflexiva, Almeida Filho (2005) defende que a abordagem de ensinar língua estrangeira – LE – promove novas possibilidades de leituras teóricas, novas tentativas de ensinar, de reflexões, de diálogo, de ensino observado, de superação e outros. Segundo o autor, o professor, como analista de abordagem, é um sujeito com crescente consciência crítica sobre as vertentes formadoras da abordagem: planejar cursos, escolher ou produzir materiais, criar experiências com a língua e avaliar o desenvolvimento do programa e dos alunos. A abordagem de ensinar do professor compreende sua competência *implícita*, constituída por intuições, crenças, e experiências; sua competência *aplicada*, aquela que capacita o professor a ensinar de forma consciente e mapeada (subcompetência teórica); a competência *profissional*, a que o leva a conhecer seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício da docência no ensino de línguas; e a competência comunicativa que compreende o conhecimento do sistema lingüístico e o uso competente desse sistema.

Para Almeida Filho (2005) no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa aliam-se as competências a outras forças potenciais como concepção de linguagem, concepção de aprender e concepção de ensinar, abordagem de aprender do aluno, e o filtro afetivo do professor e do aluno. Para ele, todas essas forças potenciais atuam no processo de ensino e aprendizagem, isto é, orientam a elaboração das vertentes formadoras, que, por sua vez, orientam a prática docente/discente na construção da competência comunicativa do aluno.

Segundo Almeida Filho (2003), quando o aluno desenvolve a competência comunicativa (capacidade de usar a língua), o aluno desenvolve automaticamente a competência lingüística (conhecimento do sistema lingüístico), entretanto o inverso não ocorre. Para esse autor, quando já possui uma competência comunicativa para operar em situações de uso da língua estrangeira, o professor pode "ensiná-la ainda que num sentido básico ou tosco de ensinar" (p. 20-21).

Quando separa em competências a formação do professor de línguas e apresenta o conceito de crítico-reflexivo na base, Almeida Filho (2002) evidencia que ser crítico-reflexivo pode não ser necessariamente competente para o ensino da língua inglesa, caso a formação desenvolva apenas a "competência profissional" ou a "competência lingüística". Tomar a formação de professores de inglês como um processo contínuo possibilita a percepção de que o desenvolvimento da competência comunicativa da língua inglesa é tão importante quanto a formação do professor como intelectual crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca analisar a proposta de formação crítico-reflexiva de professores de inglês em implementação na UEG, a fim de verificar como está ocorrendo a concretização dessa proposta, uma vez que se propõe a desenvolver as competências mencionadas. Dentre outras, uma questão básica que orienta este estudo consiste em saber se os futuros professores de inglês estão recebendo uma formação que contemple o domínio da língua inglesa, o domínio do método de ensino dessa língua e o seu desenvolvimento como seres conscientes do significado da língua inglesa em suas vidas. Assim, uma descrição do projeto pedagógico da UEG para a formação de professores de inglês torna-se essencial para o escopo da investigação, sendo esta descrição precedida por uma breve contextualização da universidade.

2.2 A Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, no primeiro ano do governo Marconi Perillo Ferreira Junior, eleito em 1998 como candidato do Partido social Democrático Brasileiro (PSDB). O estatuto da criação foi homologado pelo Decreto nº 5.130, de 03 de novembro de 1999, com direitos retroagidos a 28 de janeiro do mesmo ano. Em 2002, ocorreu a promulgação do Decreto de Credenciamento nº 5.560 de 1º de março do mesmo ano. A UEG surgiu com

a unificação de 12 faculdades isoladas incorporadas à Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), antiga Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) criada em 1961, no governo de Mauro Borges e transformada em UNIANA em 1990, no governo de Henrique Santillo (UEG, 2003).

Com sede central construída na cidade de Anápolis, a UEG tem expandido desde o ano de 1999, quando aumentou de 13 para 31 unidades universitárias e 23 pólos. A partir de 2006, a UEG contará com 39 unidades e 17 pólos (Anexo I). As unidades oferecem cursos regulares, seqüenciais, de pós-graduação e licenciatura plena parcelada, caso não haja um pólo. A função dos pólos é ministrar os cursos de licenciatura plena parcelada – cursos de formação superior de professores da rede estadual ou municipal. Esses cursos são criados de acordo com a necessidade da região, em razão do que a existência do pólo é indefinida, mas, em muitos casos, ele se torna uma unidade, o que também depende da necessidade da região. O Programa Universidade para os Profissionais da Educação – Licenciatura Plena Parcelada – foi criado para regularizar a situação dos professores das redes estadual e municipal em consideração à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que, no § 4° do Título IX – Das Disposições Transitórias – regulamenta que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". O art. 87 proclama: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei", ou seja, de 1997 a 2007 (*apud* Brandão, 2003, p. 167).

O objetivo da criação da UEG era interiorizar o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso, fez-se uma universidade multicampi, presente em cinqüenta municípios do estado de Goiás. Em 2002, a UEG contava com 44 mil alunos em 102 cursos de graduação regular, e atualmente a UEG já oferece 128 cursos de graduação[7], 235 cursos de parcelada, 55 cursos de pós-graduação e 26 cursos seqüenciais em seis modalidades. Nesse ano foram oferecidas 4.265 vagas, em dois vestibulares[8]. De 2001 a 2005, a UEG já ofereceu 264 cursos de licenciatura plena parcelada nas modalidades/disciplinas Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, divididas em 330 turmas em todo o estado e o número de alunos matriculados, em 2005, foi de 13.745 (Pinheiro, 2005). A UEG formou mais de 16.000 professores da rede estadual e realiza cursos de pós-graduação para 1.200 mil alunos. Esses números

[7] Informações obtidas em entrevista com a Secretária de Graduação da UEG.
[8] Informações obtidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras de 2003.

dão à instituição a classificação de segunda maior universidade em número de alunos e oitava maior universidade estadual do Brasil (Pinheiro, 2005).

Quanto aos Cursos de Letras, em 2002, das 31 Unidades, 16 possuíam curso de Letras no curso regular e quatorze pólos ofereciam o curso na licenciatura plena parcelada. Em 2005, a UEG possuía quinze cursos de letras funcionando nos cursos regulares com um total de 2.359 alunos matriculados e vinte cursos de Letras na licenciatura plena parcelada, com 1.110 alunos.

Para manter-se, a universidade depende dos recursos da Fundação Universitária do Cerrado – FUNCER – e da Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG. A Universidade está vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia, mas só começou a receber o repasse de 2% do orçamento do estado de Goiás em janeiro de 2006. Outra fonte de recursos, denominados "recursos próprios", são as taxas cobradas nos processos seletivos (concursos realizados pelo Núcleo de Seleção da UEG, concursos vestibulares e públicos) e convênios com a rede estadual, municipal e privada como o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação; os cursos seqüenciais, os programas de extensão desenvolvidos com a indústria farmoquímica de Anápolis, os projetos de ecologia aquática de biotecnologia e de reaproveitamento de resíduos na fabricação de cervejas em parceria com Companhia de Bebidas das Américas, Ambev. Em 2006, a UEG passará a realizar também a avaliação teórica e prática de candidatos a motoristas para a aquisição da Carteira Nacional de Habilitação – CNH.

Para atender às demandas existentes em Goiás, a UEG criou os cursos seqüenciais específicos, que atendem a profissionais de empresas públicas e privadas por meio de convênios celebrados com a FUNCER e com a FUEG: cursos seqüenciais, de nível superior, nas áreas de gestão pública, gestão sanitária ambiental, gestão de agronegócios, gestão de trânsito, gestão imobiliária e gestão de tecnologias radiológicas. Criou também o Programa Vaga-Lume – projeto de alfabetização de adultos, que beneficiou 62 mil pessoas, em 2003. A instituição oferece ainda 32 cursos de pós-graduação l*ato sensu* em várias áreas do conhecimento.

A UEG é considerada uma instituição que desempenha um grande papel social no Estado. Uma pesquisa interna constatou que 14,87% dos pais e 12,93% das mães dos alunos da Universidade são analfabetos. O Censo Universitário da UEG, em 2004, apurou que a renda familiar de 48,35% de 28.420 alunos entrevistados não ultrapassa três salários mínimos e 68,46% estudaram somente em escola pública (UEG, banco de talentos. O popular, 14 abr. 2005).

José Izecias – primeiro e único reitor da UEG, cujo mandato estende-se até 2008 – relata que a UEG contribui para o desenvolvimento do Estado (Pinheiro, 2005). Do mesmo modo, em entrevista a um jornal goiano, Marconi Perillo fala da participação ativa da UEG no projeto de desenvolvimento regional sustentável em andamento em Goiás. O governador diz que a universidade, além de mudar a face da educação no estado, atua significativamente no desenvolvimento econômico e social de Goiás por estar ao alcance dos que vivem no interior, evitando que saiam para os grandes centros, incentivando, assim, o desenvolvimento dos municípios. Enfatiza, ainda, que a universidade influi direta, e positivamente sobre a produtividade da economia, o que tem proporcionado uma melhor qualidade de vida para a população (UEG, Banco de Talentos, O popular, 2005).

2.3 O Projeto Político Pedagógico

Para a obtenção, perante o Ministério da Educação – MEC – do reconhecimento do curso de Letras e do credenciamento da Universidade Estadual de Goiás, foi elaborado, entre 2002 e 2003, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. A sistemática de elaboração constituiu-se da discussão e avaliação das concepções e ações pedagógicas, curriculares e organizacionais. Todas as unidades universitárias foram envolvidas na discussão por meio de encontros com representantes de todos os seguimentos das unidades, professores, administradores e alunos.

Implantado em 2004, o projeto traz como missão da UEG: "produzir e socializar o conhecimento e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil" (UEG, 2003, p. 12).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras assume o compromisso de oferecer aos alunos

> conhecimentos teórico-práticos acerca dos estudos lingüísticos e literários, proporcionando uma compreensão crítica do mundo através dos processos de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento (...) condições para que mudem a sua prática pedagógica, até então voltada para a reprodução do conhecimento, transformando-a numa práxis em que a produção de saberes norteie o ensino das línguas materna e estrangeira e de suas respectivas literaturas (UEG, 2003, p. 10).

A elaboração do projeto foi norteada pela necessidade de definir referenciais teóricos de sustentação do sistema de formação de professores e pela necessidade de promover ações pedagógicas e curriculares que pudessem adequar os cursos às demandas sociais e à legislação, a fim de evitar concepções e práticas de formação fragmentadas movidas por medidas pragmáticas e imediatistas (UEG, 2003).

Nessa perspectiva, a proposta investiu em uma formação considerada promissora pelas pesquisas na área de formação de professores – uma formação crítico-reflexiva – para a operacionalização dos saberes específicos com os pedagógicos e a análise crítica dos efeitos das relações sociais e culturais sobre as atividades docentes/discentes, isto é, orientou-se para a formação humana e profissional de sujeitos capazes de promover transformações na realidade social.

Em 2005, encontrava-se já implantada nos primeiro e segundo anos a nova matriz curricular, operando paralelamente à matriz curricular anterior no terceiro e quarto anos, caracterizando-se, portanto, um momento de transição do Curso de Letras. Essa transição abrange desde a estrutura curricular até o quadro de referências pessoais dos sujeitos envolvidos na concretização da nova proposta, que tem por finalidade desencadear um movimento de reflexão e análise do sistema de formação dos profissionais da educação e contribuir para a redefinição da Licenciatura em Letras na UEG. Para a redefinição do eixo teórico-epistemológico da Licenciatura em Letras na UEG, a proposta amparou-se nos recentes estudos sobre a formação do professor crítico-reflexivo como possibilidade de promover intervenções que tornem “possíveis, aos níveis teórico e prático, um novo modo de ver, de perceber e de atuar na formação dos professores” (UEG, 2003, p. 10-11).

O diagnóstico dos Cursos de Licenciatura em Letras apresentado à comissão responsável pela elaboração do PPP revelava a “carência de referenciais teóricos explícitos de sustentação do sistema de formação de professores” e apontava que “as concepções e práticas de formação no âmbito da universidade estavam desencontradas, fragmentadas, frequentemente movidas por medidas pragmáticas e imediatistas, perdurando um modelo positivista que engessa os processos de formação” (UEG, 2003, p. 66).

Com base nesse diagnóstico, a comissão buscou teorias que pudessem contribuir para a alteração do quadro. Então, baseou-se na obra Schön (2000) para efetivar sua crítica ao currículo normativo. Nessa perspectiva, deu ênfase à prática como

eixo do currículo de formação, como o momento da construção de conhecimento, pela reflexão, análise e problematização, ou seja, a prática como um campo de produção de saberes próprios. O PPP concebe a prática como o "aprender fazendo", base teórica de Dewey (e suporte da teoria de Schön), investindo na idéia de que o sujeito "pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos" (Ghedin, 2002, p. 151).

No entanto, não se trata de uma prática com um fim em si mesma, mas

> fundamentada na compreensão de que o conhecimento é uma construção social e que, os estudantes incorporam atributos cognitivos e lingüísticos, crenças, práticas, expectativas, desejos e necessidades a partir de sua cultura. Os professores de Letras precisam estar conscientes, de que, a cultura em que vivem e os modos de pensar e de agir, trazidos para a sala de aula, influenciam a maneira como eles percebem, estruturam e dão significados à sua experiência (UEG, 2003, p. 64).

Ao considerar as críticas sobre a teoria de Schön apontada por Contreras (1997), de que a reflexão proposta pelo autor se reduzia aos limites da sala de aula, não considerando o contexto social, a proposta do PPP quis superar essas limitações, buscando em Giroux (1990), Sacristán (1999), Pérez Gómez (1999), a concepção crítico-reflexiva em que

> o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, no que se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (Sacristán, 1999)

Nessa perspectiva, o PPP ampara-se em teóricos que se preocupam com as crenças dos sujeitos como fator inflenciador nas suas ações, com a importância do contexto social, com a construção histórico-social do contexto e do conhecimento, com a importância de se apropriar e produzir teorias para melhorar a prática, e com a formação para a cidadania. Na verdade, todas essas características unidas corroboram com a concepção crítico-reflexiva.

Sobre a importância da teoria para a compreensão do contexto social, questão trabalhada também por Sacristán (1999) e Pérez Gómez (1999), Libâneo (2002) afirma:

> Uma concepção crítica de reflexividade, que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano, ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. (...) os professores deveriam desenvolver

> simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (...) a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, [ajuda] professor (...) a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.. (p. 70)

Entendida a formação nesses termos, o Curso de Letras da UEG propõe-se a formar intelectuais que saibam apropriar-se dos saberes técnicos e científicos e, ao mesmo tempo, redimensioná-los com o objetivo de serem colocados a serviço de demandas da realidade e das necessidades da população. Trata-se de uma formação não apenas técnico-científica, mas também histórico-crítica, para capacitá-los a estabelecer relações efetivas entre conhecimento, realidade e formas de intervenção. Essas relações são fundamentadas "na práxis sistemática do *saber ser, saber fazer, saber conviver com os outros, saber projetar-se para o mundo e com o mundo*" (UEG, 2003, p.68). A formação crítico-reflexiva tem como base a práxis na unidade teoria-prática e reflexão-ação, fazendo da prática social o ponto de partida e de chegada em um movimento contínuo de *fazer, saber, tornar fazer* ou, ainda, *ação-reflexão-ação"* (UEG, 2003, p.68).

Sobre a unidade teoria-prática, Toschi (1999 *apud* UEG, 2003, p. 63) argumenta que

> [O]s fins obtidos pela atividade prática não são produtos, mas um processo que conclui apenas quando o resultado ideal, depois de sofrer alterações do processo prático, for um produto real. (p. 243)

Para Severino (1991 *apud* UEG, 2003), a educação compreendida como uma prática de intervenção na realidade social é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma área isolada tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, uma vez que vários eixos autônomos convergem para a constituição de seu objeto. Em outras palavras, a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social, política, filosófica, ética, técnica, histórica e psicológica (UEG, 2003).

Com base nessas teorias descritas, o PPP define a concepção de conhecimento, saberes e competências necessários à formação dos professores, defendendo o conhecimento como uma construção social em que se inter-relacionam saberes, crenças, expectativas dos interlocutores, que, nesse processo, se formam, e um influencia a formação do outro, modificando seus esquemas cognitivos e lingüísticos. Amparando-se em Giroux (1997), a nova proposta de formação do professor de inglês prescreve que os professores que atuam no curso, os professores-formadores, devem recuperar de maneira crítica a experiência cultural de seus alunos (os futuros professores de inglês), desvelando as forças e fraquezas de suas experiências. Os docentes devem extrair do "capital cultural" de seus alunos conteúdos e práticas que os tornem, a ambos, problemáticos e críticos na análise da maneira como eles percebem, estruturam e dão significados às suas experiências. Os professores devem reconhecer, portanto, que os sujeitos, no seu pensar e na sua ação prática, atuam sempre como um sistema de referência sociocultural, e tomar as experiências culturais com seus alunos como ponto de partida para a prática docente.

Sobre os *saberes* e *competências,* a referida proposta defende uma formação dos professores conduzida por matrizes curriculares flexíveis, com conteúdos interligados e multidisciplinares, conectados à realidade social e à realidade cotidiana da sala de aula e da escola. Para tanto, respalda-se nos saberes profissionais *temporais* – aqueles que se desenvolvem durante a vida profissional – e *plurais* – saberes oriundos de diversas fontes –, que de acordo com Tardif (2002 *apud* UEG, 2003) são:

> a) *Saberes das ciências da educação:* destinados à formação científica dos professores.
> b) *Saberes pedagógicos:* concepções que conduzem aos sistemas de representação e de orientação da atividade educativa e como algumas formas de saber–fazer, que se articulam com as ciências da educação.
> c) *Saberes disciplinares:* emergem da tradição cultural e correspondem a diversos campos do conhecimento integrados na universidade sob a forma de disciplinas.
> d) *Saberes curriculares:* veiculados pelos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
> e) *Saberes experienciais:* baseados na experiência de trabalho dos professores e que são validados pelos mesmos. (UEG, 2003, p. 71)

De acordo com Tardif (2002), os professores incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-ser e de saber-fazer (*apud* UEG, 2003, p. 71).

Nessa perspectiva o PPP ampara-se na proposta de Pimenta (1997) para um programa de formação de professores fundamentada nos saberes experienciais: os saberes específicos – conhecimentos da disciplina que os futuros professores irão lecionar, e nos saberes pedagógicos, mobilizados com base nas demandas da prática (PPP, p. 72).

O PPP da UEG apresenta a definição dos saberes específicos como aqueles que compreendem os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos das disciplinas nas quais os alunos atuam como docentes; e esses conhecimentos devem ser trabalhados, desenvolvendo nos alunos habilidades para operá-los, revê-los e construí-los, o que implica analisá-los, confrontá-los. Nesses saberes estão inclusos também os conhecimentos relacionados ao mundo da comunicação e da informação.

Apresenta os saberes pedagógicos como os que relacionam-se com o campo teórico da prática educativa incluindo os conhecimentos históricos, sociais, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, institucionais e normativos, e organizacionais. Os conhecimentos históricos da educação compreendem a escolarização e profissionalização dos professores como construções históricas relacionadas com eventos econômicos, sociais e políticos em um espaço e tempo particulares. Os conhecimentos sociais envolvem o estudo da teoria social e do estado, de modo que se possa pensar a educação por meio da sua inter-relação com a formação social circundante. Já os pedagógicos consistem no estudo das teorias pedagógicas como concepções que possibilitam a construção, pelos alunos, de um sistema de referência coerente de representação e de orientação da atividade educativa.

Os conhecimentos epistemológicos consistem no estudo das teorias do conhecimento como fundamento das práticas de ensinar e de aprender, e os psicológicos relacionam-se com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos nos aspectos cognitivos, afetivos, corporais, sócio-culturais e éticos, considerados em contextos específicos de suas experiências pessoais, familiares e sociais.

Os conhecimentos institucionais e normativos tratam dos fundamentos das políticas públicas relacionadas à educação, ao sistema educativo e à organização de suas instituições, considerando as interfaces com o sistema social, tais como legislação, estrutura organizacional do sistema e das escolas, e os organizacionais contemplam os aspectos teóricos e práticos que envolvem a participação dos professores nos processos de gestão, organização e tomadas de decisão no âmbito da organização escolar.

O PPP apresenta também os saberes didático-pedagógicos e os saberes éticos e culturais. Os saberes didático-pedagógicos incluem os conhecimentos de sentido teórico-prático, diretamente relacionados com o exercício profissional específico. Esses saberes habilitam o estudante a promover a transposição didático-pedagógica dos conhecimentos de sua área para o que requerem didáticas específicas, o planejamento, a organização, a gestão e a avaliação de situações didáticas, incluem, também, o estudo dos processos, procedimentos e técnicas de pesquisa em situações educativas e de ensino, bem como a intervenção, sugerida pela investigação nestas situações e a divulgação do produto do trabalho. Ainda estão presentes nesse conjunto o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interacionais, bem como o estudo e o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Os saberes éticos e culturais têm a cultura como mediadora e geradora de subjetividade e de discurso, deixam sua marca no projeto do curso de Letras, entendendo que valores e atitudes podem ser ensinados. Portanto, devem garantir ao aluno os meios e os imperativos morais para formar um discurso auto-regulador mais crítico em torno das metas e finalidades da escolarização. Significa desenvolver com os alunos um discurso que contenha a linguagem da crítica e, concomitantemente, a linguagem da possibilidade. Para tanto, trabalham a linguagem, investigando e examinando o caráter e a natureza do discurso veiculado em suas diversas formas de transmissão. Essa categoria de saber deve examinar criticamente o significado vivenciado pelos alunos, como crenças e sistema de valores, dando vida ao domínio dos símbolos da linguagem e dos gestos, que estruturam suas experiências nos processos de interação e na comunicação cotidiana, inclui ainda, a cultura como campo de conhecimento das artes e de estudo das problemáticas atuais como a violência, a desigualdade política e social, em sala de aula e no meio ambiente.

Em resumo, para a formulação da base conceitual de formação do professor, são considerados os saberes que envolvem elementos da cultura geral e da cultura profissional, as questões sociais, culturais, estéticas e éticas nas quais se desenvolvem a prática educativa, a solidariedade, a diversidade e a pluralidade cultural; a orientação sexual, trato à saúde e ao meio ambiente; valores e atitudes: atualidade política, literatura, cinema, arte popular e erudita; desenvolvimento do senso estético e das vivências culturais: participação em exposições, em cinemas, em clubes, em teatros e em outras formas de manifestações culturais.

Além dos saberes necessários à formação do profissional de Letras, o PPP,também reflete o conceito de competências como “os saberes e os fazeres” da prática profissional com consciência daquilo *que se sabe e que se faz*, tomando por base o conceito de Perrenoud (2000) sobre competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (UEG, 2003, p. 74).

Nesse pressuposto, a proposta define as competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores. A UEG almeja que a formação do profissional como intelectual crítico-reflexivo na base teórica desses saberes o capacite a desenvolver uma prática reflexiva e crítica, um profissional capaz de investigar sua própria prática avaliando e revendo as situações apresentadas dia após dia e criando novas soluções na contextualização sociocultural de suas aulas, promovendo transformação social consciente. Para o alcance de seus objetivos, o Curso de Letras deve proporcionar ao graduando a possibilidade de adquirir domínio e capacidade no repertório dos seguintes conhecimentos específicos:

> a) conhecimento dos recursos da língua oral e escrita, demonstrando capacidade para organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em linguagem culta;
> b) capacidade para interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos, e de explicar seus processos e argumentos de formação;
> c) capacidade para investigar fenômenos lingüísticos e questões ligadas ao ensino de línguas, com base em diferentes teorias e abordagens;
> d) ao ensinar línguas e literaturas, o graduado deve ser conhecedor do contexto onde vive, atua ou atuará, consciente das forças sociais, ser capaz de analisar a realidade, usando sua capacidade de contextualização sociocultural e desempenhando o seu papel de multiplicador, por meio da formação de leitores críticos e produtores de textos de diferentes gêneros;
> e) concepção de língua como fenômeno sociocultural e compreensão de ensino como realidade social, com domínio de diferentes noções de gramática e conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
> f) capacidade para analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente a estrutura e o funcionamento das línguas que são objeto de estudo do curso;
> g) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literaturas em língua materna e em língua estrangeira, bem como da capacidade para identificar relações intertextuais com obras da literatura universal;
> h) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área, e a capacidade de responder aos desafios que a prática social e docente apresentam no cotidiano;
> i) habilidade para utilizar novas tecnologias no processamento de informações e de análise das línguas estudadas (UEG, 2003, p.77-78).

O Curso de Letras da UEG tem por objetivo promover condições para que o graduando articule esses saberes mencionados no desenvolvimento de tais habilidades e competências de modo crítico-reflexivo. Em síntese os objetivos são:

a) promover o desenvolvimento cultural, científico e profissional do graduando na área de Letras e suas literaturas;

b) formar profissionais críticos capazes de lidar com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito consciente de seu papel na sociedade e das relações com o outro;

c) contribuir para a formação do pensamento crítico do graduando, para que ele possa compreender a importância da formação contínua, por meio do desenvolvimento da investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão;

d) fornecer subsídio aos graduandos para uma análise crítica da realidade, nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, objetivando a transformação dessa realidade, conscientizando-o de sua responsabilidade como formador de opinião e de consciência, por meio da sua atividade docente e de sua participação na vida social;

e) desenvolver o domínio do uso da língua materna e da língua estrangeira e das suas literaturas, bem como sobre as variedades lingüísticas e culturais dos povos que falam essas línguas;

f) propiciar a sua atualização no tocante às abordagens e metodologias para o ensino de línguas e possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias que contribuam para a evolução da prática educativa adequada às exigências atuais.

A necessidade de superar uma matriz carente de referenciais teóricos e desenvolvida por concepções e práticas fragmentadas, sem muita relação com a vida dos alunos-mestres, forneceu o eixo orientador para a elaboração da nova proposta.

2.4 As mudanças

Como já descrito, o PPP foi elaborado para o reconhecimento do Curso de Letras e para o credenciamento da UEG. Anterior ao PPP, o único documento encontrado na unidade/campo como amparo legal para a elaboração do plano anual de

curso foi o Ementário do Curso de Letras, contendo as ementas, a carga horária de cada disciplina e a bibliografia.

Desde 2004, a implantação do novo currículo (UEG, 2004) promoveu o desenvolvimento das séries iniciais (primeira e segunda) na concepção de formação crítico-reflexiva. Com já foi dito, a terceira e quarta séries, na fase de transição, seguem o currículo anterior, com uma abordagem centrada no estudo da gramática e no desenvolvimento da habilidade de leitura, o que pode ser observado nas ementas da disciplina de Língua Inglesa do primeiro ao quarto da matriz anterior ao PPP.

O ementário do currículo anterior é o que se segue:

> 1º [ano] Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estudos das estruturas básicas de Inglês: classes de palavras e seu emprego em contexto. Desenvolvimento do vocabulário: Aprendizagem e prática em contexto. Prática controlada de expressão oral e escrita;
> 2º [ano] Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estudos das estruturas básicas do inglês – estruturas sintagmáticas; usos e restrições. Desenvolvimento do vocabulário: aprendizagem e prática em contexto. Prática de expressão oral e escrita;
> 3º [ano] Sentenças imperativas, voz passiva, discurso indireto, textos, pronomes possessivos, pronomes pessoais, enfáticos e reflexivos, sufixos e prefixos, posições de advérbios, fonética e ortografia, sentenças condicionais, falsas cognatas, two-word-verbs. Livros: *Short Stories* e contos, compreensão de textos com interpretação, prática oral e escrita.
> 4º [ano] Expressões formadas por dois substantivos compostos: diferentes significados, das palavras SO e AS. Uso enfático do DO, alguns advérbios especiais; algumas palavras especiais, substantivos com peculiaridades especiais; alguns erros cometidos por estudantes brasileiros; expressões idiomáticas e técnicas de textos de leitura, fonéticas leituras de textos; diálogos, compreensão e interpretação de textos (UEG, 2000, p. 02-28).

Embora as ementas do currículo anterior enfatizem a compreensão e interpretação de textos nas quatro séries, os planos (Anexo II) dessas séries apresentam, em sua parte de conteúdos, apenas tópicos gramaticais. Os objetivos não são coerentes com a proposta da ementa, pois mencionam a produção nas quatro habilidades, mas não abordam a língua na comunicação – habilidades de *listening/speaking*, ouvir e falar – nem a habilidade de escrita, no que se refere à compreensão genuína. Uma observação interessante é que os planos de curso não são elaborados tendo em vista a perspectiva teórica, o tipo de clientela, os conteúdos e outros aspectos. Trata-se de documentos puramente formais, tanto que não são alterados de um ano para outro, mesmo com a mudança de professores.

Apesar de trabalhar, em alguns momentos, com documentos de primeira a quarta séries de ambas as matrizes, o objetivo desta pesquisa centra-se nas primeiras séries em que foi implantada a proposta de formação profissional em uma abordagem crítico-reflexiva. Os documentos referentes às primeira e segunda séries foram utilizados para a comparação entre processos de ensino e aprendizagem de matrizes diferentes, porém, no mesmo nível, e os documentos das outras séries são usados como exemplo para ilustrar as mudanças.

Em relação às ementas da nova proposta (UEG, 2003) nota-se um redirecionamento de objetivos para a competência comunicativa, a implantação do laboratório de prática oral para viabilizar o desenvolvimento dessa competência e um eixo temático para cada série contendo os objetivos e as habilidades que devem ser desenvolvidas (anexo):

> 1ª **EMENTA Língua Inglesa*:*** Competência (meta) linguístico-comunicativa na língua inglesa através da aquisição de funções da linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever);
>
> **EMENTA Laboratório de prática oral de inglês*:*** Produção oral em situações formais e informais do cotidiano. Uso da língua inglesa em interações face a face, conversas por meios telefônicos e eletrônicos. Como pedir e dar informações.
>
> ***a)*** EIXO TEMÁTICO DA 1ª SÉRIE: O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
>
> **2ª EMENTA Língua Inglesa*:*** Competência (meta) linguístico-comunicativa na língua inglesa através da aquisição de funções da linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever);
>
> **EMENTA Laboratório de prática oral de inglês*:*** Comunicação oral em língua inglesa em situações formais e informais do cotidiano. Prática oral de narrativas e descrições. Apresentações de trabalhos acadêmicos.
>
> ***b)*** EIXO TEMÁTICO DA 2ª SÉRIE: ASPECTOS SUBJETIVOS DAS INTERAÇÒES DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR
>
> **3ª EMENTA Língua Inglesa*:*** Introdução à fonética e à fonologia: fonemas vocálicos e consonantais e seus diferentes holofones. Regras fonológicas do inglês. Noções de entonação, ritmo e acentuação em língua inglesa. Prática de transcrição fonética;
>
> ***c)*** EIXO TEMÁTICO DA 3ª SÉRIE: ASPECTOS HISTÓRICOS, SÓCIO-CULTURAIS E IDEOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
>
> 4ª **EMENTA*:*** Estruturas morfológicas e sintáticas básicas da língua inglesa. Classes de palavras. O sistema verbal. A sentença e suas classificações. Regras de formação de palavras. A interação entre os níveis morfológico e sintático.
>
> ***d)*** EIXO TEMÁTICO DA 4ª SÉRIE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE (UEG, 2003, p. 104-172)

Segundo as últimas ementas, a ênfase ao ensino da língua inglesa na formação dos futuros professores de inglês recai na competência comunicativa e, como quesito para o desenvolvimento dela, um ensino deve ser processado nas quatro habilidades comunicativas: *listening, speaking, reading e writing* – ouvir, falar, ler e escrever.

Segundo Almeida Filho (2002), a competência comunicativa é a de saber a língua, de conhecer sua gramática, o seu sistema, e saber também usar esse sistema. Para ele, o professor de língua estrangeira necessita dominar cinco competências para ser um profissional moderno, atual. A primeira, competência lingüístico-comunicativa consiste na competência de saber e conduzir a linguagem em vários contextos, vários níveis (informalidades e formalidades, criações literárias, ficção etc.). A competência lingüístico-comunicativa é chamada, em um nível mais elevado, de metalingüístico-comunicativa (meta lingüística e meta-comunicativa), o que significa a consciência do processo de comunicação ou do processo de produzir o sistema lingüístico. A segunda, a competência teórica refere-se a saber relacionar o conhecimento de que se precisa com o que se faz, é uma competência do saber o que se deve fazer e o que acontece quando se faz. A terceira, a competência implícita relaciona-se ao conhecimento que se traz da vida, de ter sido aluno de quem foi, essa é a competência prática de fazer. A quarta, a competência aplicada é a que nasce da relação entre a teórica e implícita, ou seja, fazer o que se sabe e saber dizer o que faz, ter explicações plausíveis para o que faz. A quinta, a competência profissional consiste em saber buscar as melhores condições para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

As competências citadas são aquelas que o currículo, de acordo com a concepção de professor intelectual crítico-reflexivo, na expressão do PPP, quer desenvolver no futuro professor de inglês formado pelo Curso de Letras da UEG (UEG, 2003).

A bibliografia anunciada na nova matriz contempla a pronúncia, a gramática, as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, bem como as competências descritas na obra *Dimensões Comunicativas* de Almeida Filho (2002). No entanto, no plano de curso da primeira série de 2005, embora apresente objetivos que se relacionados a uma formação crítico reflexiva, os conteúdos se restringem a tópicos gramaticais. Também os objetivos para as atividades discentes enfatizarem a interação social, mas no plano as atividades são: “composições orais e escritas com enfoque nos tópicos gramaticais em estudo e/ou seja, estudados”, não nas habilidades comunicativas como previstas nos

objetivos. No currículo, a ementa da disciplina de Língua Inglesa é a mesma para as séries iniciais (primeira e segunda séries). Os objetivos apresentam-se coerentes com a nova proposta, mas os conteúdos enfatizam a gramática, ao passo que a bibliografia indicada na ementa enfatiza o inglês funcional para comunicação internacional e gramática essencial em uso.

Além da implantação do Laboratório de Prática Oral de Inglês nessa nova matriz, houve outras mudanças importantes, como a introdução da disciplina de Filosofia, no primeiro ano do curso; O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, ministrado anteriormente apenas no quarto ano, passou a figurar também no terceiro ano; e houve o aumento do estudo da Lingüística de dois para três anos, nas três primeiras séries do curso.

A carga horária também sofreu modificações, passando de 3.668 a 4.072 horas/aula em todo o curso. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 1996), o artigo 47 da Lei nº 9.394/96 determina que o ano letivo regular deve cumprir no mínimo “duzentos dias letivos, com quatro horas em média de atividade diárias”; que o Curso de Letras deve ter uma duração de quatro anos com a carga horária de no mínimo 4.072 horas/aula, sendo 1.920 horas/aula destinadas às atividades acadêmicas das disciplinas específicas do curso; 384 horas/aula destinadas às disciplinas pedagógicas e de formação; 1.312 horas/aula para Projeto de Estágio Supervisionado e Prática profissional; 456 horas/aula para estudos de aprofundamento e ampliação do conhecimento à escolha do aluno (UEG, 2003, p. 86-87).

Após a descrição das principais características da formação intelectual crítico-reflexiva de professores, segundo a proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG, o estudo completa-se com a análise dos relatos dos alunos, professores e coordenadora a respeito da atividade de formação de professores de inglês. Dos relatos foram levantadas suas concepções a respeito do ensino; da aprendizagem; dos conteúdos; das atividades; da avaliação; dos recursos e das relações sociais, dentro da sala de aula no Curso de Letras. A análise considerou os relados obtidos em entrevistas, informações de observações e de documentos oficiais e técnicos (LDB, PCNs, PPP e Planos de curso), que será apresentada no capítulo III.

2.5 Procedimentos de investigação

2.5.1 Abordagem da pesquisa

Ao buscar descrever detalhadamente, os questionamentos e perspectivas dos alunos-mestres; dos professores dentro e sobre das/as situações de ensino e aprendizado no ambiente da sala de aula, esta investigação busca apreender o fenômeno em sua complexidade e compreendê-lo em sua dinâmica, em sua realização histórica e em contexto natural – situações em que o fenômeno ocorre naturalmente – isto é, entendendo o fenômeno educacional dentro de um contexto social que sofre uma série de determinações (Lüdke; André, 1986). Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como *investigação qualitativa* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16) e tem como unidade de análise o curso de Letras de uma unidade acadêmica da UEG, especificamente na formação de professores de inglês. Adotando o contexto de ensino e aprendizagem de inglês na dimensão humana e profissional como um ambiente propício para a visualização de uma proposta de formação de professores em implementação/realização.

2.5.2 Campo da pesquisa

Por se tratar da investigação de uma proposta curricular em operação foi necessário adentrar no contexto natural em que o objeto se insere a fim de apreendê-lo em seu movimento sociohistórico; investigar as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula; os sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar; e os conteúdos da disciplina em estudo, no cenário da instituição estudada. A unidade escolhida para o estudo, ainda que compartilhe com outras unidades da mesma instituição ou outras universidades do país características semelhantes, constitui uma representação singular de uma realidade multidimensional e historicamente situada, que consiste no fato de estar formando professores de português e inglês há quase 20 anos para atender uma região que envolve cerca de 15 municípios e povoados que vem sofrendo com a falta do professor de inglês ao mesmo tempo em que há professores de português em excesso.

Assim sendo, o trabalho demandou um estudo sob os pressupostos de uma investigação amparada na pesquisa qualitativa como definida por Bogdan e Biklen (1994); Lüdke; André (1986) e na perspectiva interpretativa de investigação educativa de Pérez Gómez (1998) para tratar as questões que orientaram os objetivos deste trabalho. O estudo foi realizado sobre o Curso de Letras de uma unidade acadêmica da UEG. A escolha do curso e da unidade está ligada também à experiência da pesquisadora como aluna e professora nessa unidade, o que trouxe uma série de inquietações sobre a qualidade do ensino da língua inglesa na unidade desde sua criação.

2.5.3 Sujeitos, instrumentos e coleta de materiais

Pérez Gómez (1998) afirma que a finalidade da investigação no enfoque interpretativo é mergulhar na complexidade da realidade social a fim de compreender os fenômenos, os significados no âmbito da realidade natural de interações sociais e a formação dos que participam nesses fenômenos para promover a reconstrução do conhecimento – transformação e aperfeiçoamento da prática – e tornar a atuação desses sujeitos mais reflexiva, rica e eficaz. O modo de agir e de pensar dos participantes é um conjunto de circunstâncias que constroem de forma condicionada ao longo de suas experiências, sendo que criam as circunstâncias e são criados por elas, o que torna a realidade social dinâmica e mutante. Com base nesse pressuposto foi adotado um enfoque interpretativo no estudo da formação do professor de inglês proposta por esta pesquisa. Assim, a pesquisa procedeu em três fases. A primeira, exploratória, constituiu-se, após permissão da direção, na visita ao campo, levantamento de documentos, conversas informais com gestores sobre a implantação da nova matriz curricular; na segunda, observação das aulas de inglês e entrevistas com alunos e professores e; na terceira, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório. Para a execução da segunda parte foram definidos como sujeitos os docentes, discentes e a coordenadora do Curso de graduação em Letras habilitação português/inglês da unidade campo. Esses três grupos compartilham a concretização do currículo de formação dos futuros professores de inglês. Os três grupos foram denominados de o professor; de aluno-mestre o acadêmico; e de Coor a coordenadora. A seleção final ficou inicialmente prevista em 6 alunos para cada série, 3 professoras – a da Disciplina

de Língua Inglesa ministrando aula nas 1ª e 2ª séries; a professora da 3ª e 4ª séries; a professora da disciplina de Laboratório de Prática Oral de Inglês e a coordenadora do curso. Todos os dados em que os sujeitos estão envolvidos foram obtidos mediante assinatura do termo de consentimento de obtenção e de utilização do material para as finalidades desta pesquisa.

2.5.4 Alunos-mestres

O presente estudo investigou quatro séries (1ª a 4ª) do Curso de Letras de uma unidade acadêmica da Universidade Estadual de Goiás, que estavam cursando o ano letivo de 2005. Esta pesquisa estudou uma proposta curricular em implantada em 2004. Desse modo, a formação das primeiras séries 1ª e 2ª de dava na nova matriz curricular e as 3ª e 4ª séries operavam na matriz curricular anterior. Visando estabelecer uma comparação das duas matrizes, escolheu-se os sujeitos aleatoriamente. Assim, de outubro de 2004 a março de 2005, as visitas ao campo se restringiram a apresentar a pesquisa, levantar documentos e seleção dos sujeitos. Após concedida a autorização da diretora da unidade, foi programada a coleta de dados entre o mês de março a setembro de 2005. As observações iniciaram-se, em março e transcorreram até setembro de 2005. Paralelamente a esse momento foram feitas as entrevistas.

Na coleta de dados apresentaram-se algumas dificuldades que importam serem descritas em face da natureza deste estudo. Uma professora, embora esclarecida sobre a pesquisa, mostrou-se receosa de que os resultados pudessem ser desfavoráveis a unidade e inclusive influenciar na extinção do curso. Sentiu-se incomodada com a pesquisa e mobilizou os alunos a não colaborar, mas por livre iniciativa, os alunos pediram uma explanação dos objetivos e contribuições que a pesquisa poderia fornecer o que foi prontamente realizado pela pesquisadora e, em seguida, pediram para serem incluídos. Houve, inicialmente, um clima tenso, a professora não queria, mas os alunos fizeram questão de participar do estudo e insistiram para que a observação na sala de aula acontecesse. Outros obstáculos foram a troca constante e, às vezes, falta de professores, somada à distancia das residências, dos sujeitos em relação a localização da unidade. Os alunos moram em cidades e povoados vizinhos à cidade onde está localizada a unidade pesquisada, chegando a 150 km de distância, o que tornou difícil conciliar os horários de observação e os horários em que estivessem disponíveis para

entrevistas. As entrevistas não podiam ser realizadas na própria unidade porque era o momento da aula, assim, esses momentos foram destinados às observações. Então, todos os participantes foram entrevistados em suas casas conforme suas disponibilidades. O medo dos sujeitos de se exporem também foi um obstáculo a ser superado, mas os que aceitaram participar se mostraram honrados com o convite. Por outro lado um fator favorável foi que a direção, a coordenação e o corpo administrativo apresentaram excelente receptividade e colaboração com a pesquisadora. Expressaram sentir-se valorizados por estarem contribuindo para a realização de um trabalho dessa natureza.

Na unidade estudada, além do curso de Letras, são oferecidos também os cursos regulares de Matemática, História, Geografia e Biologia, além de cursos de especialização, de Licenciatura Plena Parcelada e Gestão Pública, sendo os dois últimos em parceria com os municípios vizinhos, com o estado e com instituições privadas.

2.5.5 As professoras

Foram incluídas as professoras das disciplinas de Língua Inglesa e de Laboratório de Prática Oral de Inglês, sendo que a professora das 3ª e 4ª séries também é professora de Literatura Inglesa e Norte-americana e, por se tratar de um estudo centrado na língua inglesa, algumas dessas aulas foram observadas. As professoras trabalham por meio de contratos temporários, contratos por tempo indeterminado, residem na cidade onde está localizada a unidade e são professoras efetivas no Ensino Médio. As três professoras são especialistas. Duas têm especialização na língua inglesa e são professoras no curso particular de idiomas da cidade. Uma é especialista em docência universitária possuindo curso de capacitação profissional, mas nenhum curso especificamente de inglês. Todas se formaram no Curso de Letras dessa unidade.

2.5.6 Observação

No total foram realizadas sessenta horas de observação. Optou-se pela observação direta não participativa, realizada de acordo com os horários das aulas. Para a observação foi utilizado um roteiro como eixo orientador, porém sensível a qualquer acontecimento que se mostrasse relevante ao estudo. O roteiro ressaltou os

procedimentos da atividade docente e discente na concretização do currículo para o ensino da língua inglesa; os conteúdos e sua coerência com a proposta; e os recursos, a avaliação e as reações dos sujeitos às atividades. Os registros foram realizados em cadernos, contendo nas folhas de registro um cabeçalho para os dados de identificação da série, da disciplina e da professora (Anexo III). As professoras foram designadas por P1 (professora das 1ª e 2ª séries), P2 (professora da 3ª e 4ª séries) e P3 (professora da disciplina de Laboratório de Prática Oral de inglês). Os alunos, por somarem uma grande quantidade, são descritos apenas como alunos ou alunas no momento em que se manifestavam em situações ou cenas de interesse para os objetivos do estudo. Após realizados os registros de observação estes eram imediatamente lidos e, quando necessário, complementados e, as vezes, corrigidas as impressões que ao longo da situação se esclareciam.

2.5.7 Entrevistas

A fim de se avaliar o roteiro, a entrevista foi aplicada, inicialmente, a uma professora e a uma aluna e discutida a clareza dos questionamentos, o que forneceu a possibilidade de reformulações. Houve uma questão exclusivamente destinada aos alunos do 1º e 2º ano do curso referente à disciplina de Laboratório de Prática Oral de inglês em função da nova matriz implantada. Os sujeitos foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas (Roteiro em anexo IV), a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que permitiu fazer adaptações, sempre que necessárias, para complementar as informações. As entrevistas foram registradas por gravações diretas e anotações escritas durante o procedimento. Não houve determinação de duração para as entrevistas. Duraram entre 30 e 60 minutos. O local, data e horário foram escolhidos pelos sujeitos.

O objetivo das entrevistas foi apreender a visão dos sujeitos sobre a formação de professores de inglês na unidade, sobre o ensino, as condições em que se processa e sobre eles mesmos enquanto sujeitos da própria formação. A pesquisadora solicitou voluntários e entre os que se apresentaram aleatoriamente foram selecionados os que participariam da entrevista. O número de sujeitos foi inicialmente de seis alunos para cada turma. Porém, por incompatibilidade de horários, não foi possível a participação de dois sujeitos da 3ª série; um da 1ª série; e um da 4ª série. Participaram das entrevistas 20

alunos, três professoras e a coordenadora do curso, totalizando assim 24 sujeitos entrevistados. Os alunos-mestres foram identificados com um código contendo um número representando a série ou ano do curso em que se encontravam, a letra ‘A’ de aluno e um número de 1 a 6 conforme a ordem da entrevista, ex.: 1ºA1 – primeiro ano, primeiro aluno entrevistado. Os professores, com o código P1, P2 ou P3. E a coordenadora, como Coor.

É relevante relatar que durante as entrevistas muitos alunos, principalmente os das primeiras séries, sentiram dificuldades em responder algumas perguntas alegando não terem conhecimento da nova matriz. Muitos também disseram que depois que começaram a ter contato com a pesquisa, passaram a refletir mais sobre o que se passava dentro da sala e o que estava sendo proposto como projeto de formação de professores e começaram a participar e exigir mais nas questões relacionadas ao ensino da língua inglesa. Isso demonstra a importância de tornar público os objetivos da proposta, assim como evidencia que o processo de realização da pesquisa causou positivamente impacto nos modos de pensar e agir dos sujeitos.

2.5.8 Análise documental

Constituíram-se como fontes documentais os documentos oficiais e técnicos. Os documentos legais foram a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata do Ensino Superior, do ensino Fundamental e Médio no que se refere ao regulamento do ensino da Língua Inglesa no país; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino da Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, documento utilizado como orientação na disciplina de Didática e Prática do Ensino da Língua Inglesa na 4ª série do curso investigado.

Os documentos técnicos foram: o relatório (Anexo V) de avaliação do curso de letras da unidade investigada, apresentado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) cuja avaliação, feita no mês de junho de 2005, tinha por finalidade a obtenção da renovação do reconhecimento do Curso de Letras que vencerá em 31 de dezembro de 2005; os planos de curso das disciplinas observadas e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPP) da UEG.

2.5.9 Organização e análise

Para a organização e análise dos materiais obtidos, procedeu-se conforme recomendam Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa em educação. A pesquisadora também utilizou as recomendações de Pérez Gómez (1998), no que se refere à apresentação do fenômeno estudado em seu movimento a fim de aproximar o leitor da realidade vivida.

Após as entrevistas, as gravações foram transcritas, sendo o próximo passo a leitura repetida e exaustiva buscando-se confrontar as informações de sujeito para sujeito, seguida de outras leituras, em que se consideraram as informações de todos os sujeitos para cada questionamento. Em seguida iniciou-se o processo de agrupamento de idéias sobre determinado aspecto. Trechos representativos foram selecionados para ilustrar cada grupo.

A interferência da observadora não era prevista no início. Mas os sujeitos observados começaram a ver a pesquisadora como alguém que podia contribuir e em muitos momentos de dúvidas as professoras a perguntavam sobre pronúncia, sobre o uso correto de determinada expressão em determinado contexto. Em outros momentos, os alunos, com gestos ou até expressando-se verbalmente, confirmavam com a pesquisadora pronúncias que tinham dúvidas. Em muitas situações a participação da pesquisadora foi inevitável. Nesses momentos, os gestos e olhares dos alunos pareciam dizer que depositavam na pesquisa a possibilidade de tornar público seus problemas, especificamente nessa disciplina, e que a pesquisa fosse capaz de contribuir para que, de algum modo, houvesse melhoras na qualidade do ensino. A pesquisadora sentia uma responsabilidade social muito grande e até receio porque há diversos fatores que contribuem para o agravamento dessa situação e que talvez a pesquisa não tenha efeito direto sobre eles como por exemplo a questão dos recursos que impede o acesso dos alunos às informações e fomenta a rotatividade de professores.

No processo de coleta de dados, embora tenha vivido momentos de plena cooperação e afinidade entre alguns participantes, a pesquisadora vivenciou momentos de angústia e sentimentos de injustiça, relacionamentos anti-democráticos que a entristeciam e faziam aumentar a responsabilidade social do seu trabalho.

No processo de análise, a cada entrevista, a cada observação vinham as lembranças dos momentos em que estiveram juntos pesquisadora e sujeitos. Depois de

um tempo muitos detalhes ficaram esquecidos e com o trabalho de análise eles vinham a tona exigindo sua importância. Gradativamente os documentos eram analisados, comparados e reanalisados, considerando a todo tempo o referencial teórico na composição dos agrupamentos. Depois, foram destacados e transcritos as situações consideradas relevantes para ilustrar os grupos formados. Esse processo teve como respaldo a literatura e contou também com vultos da experiência da pesquisadora construídos como aluna, professora de inglês, de prática oral de inglês, de didática e prática de inglês e estágio supervisionado de inglês nessa instituição.

O resultado da análise está organizado em grupos de idéias que expressam a visão dos alunos sobre o curso; sobre a proposta de formação crítico-reflexiva, suas contribuições e limitações e os fatores intervenientes na operacionalização da proposta, nas categorias: professor, aluno, conteúdo, atividades, procedimentos, avaliação e método de ensino que são apresentados a seguir.

CAPÍTULO III

A VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA UEG

Este capítulo compreende a apresentação dos dados analisados com base no cruzamento das informações obtidas pelas observações das atividades docente e discente em sala de aula, e pelas entrevistas feitas com os alunos-mestres, professores[9] e coordenadora, e finaliza com a discussão dos dados. A análise permitiu a organização dos dados em dois agrupamentos maiores e, por ser o objeto estudado um processo multifacetado, os elementos que compõem cada agrupamento se entrelaçam ao longo da apresentação dos dados.

a) A percepção dos sujeitos sobre as condições nas quais se opera a nova proposta. Este agrupamento compõe-se de outros descritos como: conteúdos; procedimentos envolvendo as atividades docente e discente; recursos; avaliação; interações sociais: importância do curso para os alunos-mestres; relações que estabelecem entre o ensino e a aprendizagem com as suas vidas; relações sociais que influem sobre o processo de formação.

b) As possibilidades da proposta em implantação.

[9] Com base na obra de Zeichner (1993), são adotados os termos “aluno-mestre” para definir o aluno do curso de letras.

3.1 A percepção dos sujeitos sobre as condições nas quais opera a nova proposta

3.1.1 Professores

Embora haja professoras diferentes nas primeiras e últimas séries, os efeitos da rotatividade de professores são semelhantes como informa um entrevistado da terceira série:

> [trabalhamos] presente perfeito, [por] dois meses, no outro mês a gente vai trabalhar com substantivo, plural dos substantivos. Depois muda totalmente pra questão de vocabulário, não tem coerência, o aluno não consegue saber que foi formado esse conteúdo no 3º ano. (...) A gente trabalha palavras separadas (...) como que a gente vai trabalhar substantivo, grau comparativo dos adjetivos, somente frases? Tem trabalhar com texto. As palavras são jogadas, não têm coerência com o anterior (não têm conexão com o conteúdo anterior). (...) A gente sai do primeiro ano sem saber se a gente estudou todo o conteúdo que deveria ser aplicado ou não. Entra no segundo com a matéria tão simples que imaginávamos que seria um pouco mais complicada e assim a gente pensa que é uma continuação da matéria do primeiro ano que não foi bem dada. (3º A1)

Nota-se que a troca de professores gera a desarticulação do projeto de ensino anual. Tomado como exemplo, o de 2005 para a primeira série, o qual apresenta em sua ementa: a concepção crítico-reflexiva de ensino e aprendizagem e objetivos conforme essa concepção, mas descreve como conteúdo de ensino apenas o estudo da gramática e apresenta como procedimentos: a exposição teórica, atividade em pares, dinâmicas de grupo, atividades com música; atividades discente, como composições orais e escritas com enfoque nos tópicos gramaticais em estudo e/ou estudados, participação ativa nas atividades intra e extra-classe, apresentação de trabalhos individual e/ou em grupos. A avaliação considera a participação do aluno-mestre nas atividades orais e escritas, testes orais e escritos. Quanto à bibliografia indicada pelo projeto político pedagógico, o que se pode observar foi que a única obra utilizada foi o Dicionário Oxford.

Em decorrência da constante troca de professores, estes se vêem sem clareza suficiente quanto a que conteúdos trabalhar em aula. Essa desorientação prejudica não só a definição dos conteúdos como o processo de ensino e aprendizagem de um modo geral. Tal ocorrência revela-se, por exemplo, no fato de que no ano de 2005 a 1ª e 2ª série tiveram cinco professores de inglês e três de prática oral de inglês, sendo que, no

caso desta última disciplina, os alunos afirmam ter ficado mais de dois meses sem professor.

> Já tivemos cinco professores de inglês e três de prática oral de inglês (2º A3).

A rotatividade de professores é uma ocorrência comum em todas as séries do curso de Letras como descreve um aluno da 3ª série cuja professora de Inglês, Literaturas Inglesa e Norte-americana é também a professora da 4ª série.

> Vários professores [de inglês] passaram pela nossa universidade até hoje, seis ou sete, não me lembro [seis ou sete para um total de cinco semestres até esse momento]. (...) Os alunos ficam com isso perdidos, não sabia [o professor] se continuava, voltava e revisava as matérias e isso virou um redemoinho. Os professores, eles entravam assim tentando pegar uma bagagem dos alunos, bagagem que não era formada antes. Que não tinha o conhecimento anterior e queria passar pra frente, sendo que, os alunos não tinham isso, aí ficava aquela reviravolta. (3º A1)

A rotatividade de professores impede o estudo da proposta, a análise dos problemas e o planejamento de ações interventivas.

Em virtude da falta de recursos, da falta de conteúdos definidos, e de atividades desconexas, os alunos sentem-se inseguros em relação à competência dos professores, aos conteúdos ministrados e à qualidade da formação, embora tentem justificar que tais limitações ocorrem pelas precárias condições de trabalho a que são submetidos os professores. Dois alunos falam a respeito:

> Os alunos conseguiram perceber na maioria deles, dos professores, a insegurança, insegurança de falta de domínio do conteúdo. Isso causa no aluno dúvida sobre o que aprender, como aprender, será que está sendo de boa qualidade? (4ºA2)

> Não tem muitos recursos (...) a gente já teve muitos professores bons e tivemos professores que eu acho que não estavam preparados pra ministrar aula na faculdade. (...) O Estado também paga muito pouco, a pessoa não tem muito incentivo pra dar aquela aula lá e... Isso vai tornando a coisa... O aluno não tem tanto prazer em aprender. (4ºA2)

Os alunos percebem que seus professores apresentam falta de domínio do conteúdo e/ou falta de preparo pedagógico e, associada a essa percepção, está a representação do que vem a ser o bom professor ou a boa professora, que, segundo alguns, deve apresentar traços bastante tradicionais.

Uma entrevistada relata que a sala é muito barulhenta e que não consegue aprender porque não consegue ouvir direito as explicações. Relata ainda, que os professores têm dificuldades em manter a sala em silêncio. Daí aponta como bom professor aquele que consegue manter a sala atenta:

> Bom professor é aquele que **impõe**, que consegue **dominar a sala**, que consegue chamar a atenção dos alunos, que consegue **manter a sala em silêncio**. (1ºA2) (grifos nossos)

Essa concepção tradicional de bom professor deve ser compreendida no contexto da escola e da sala, o que mais prejudica o aprendizado, segundo essa entrevistada, é a conversa que os alunos estabelecem entre si. Durante observações das aulas, era freqüente ouvir os próprios colegas gritando uns com os outros para que se calassem.

Na noção de outra aluna, boa professora é a que, além de lecionar na universidade, também trabalha em uma escola de línguas, portanto, aplica ao curso superior de inglês, por meio de um programa sistemático, os mesmos recursos e técnicas daquela escola. Em outras palavras, na concepção dessa aluna a professora, de certa forma, traz para o curso superior a qualidade que os alunos esperam, aquela que se encontra fora da universidade, nos chamados cursos de línguas. Em outros momentos, a aluna considera fatores negativos a falta de correção e a atividade de resolver os exercícios, entretanto, vislumbra na prática da professora uma possibilidade de qualidade:

> Ela sentava e falava “gente resolve a apostila” e não corrigia, não falava nada, mas ela era muito boa, era dinâmica (...) Ela trazia os conteúdos (materiais) lá da escola dela, o mesmo método da escola dela, ela trabalha só com línguas, escola de línguas, era muito bom, todos gostavam. (1°A5)

A idéia de que um aprendizado de qualidade está na escola de idiomas já faz parte do discurso dos alunos-mestres. Conforme o relado, mesmo a professora não corrigindo os exercícios ela era boa, era dinâmica porque trazia os conteúdos e materiais da escola de línguas.

3.1.2 Procedimentos

Os procedimentos consistiam em atividades de aplicação da regras de fazer as formas negativa e interrogativa. As atividades pareciam não se encadear umas com as outras. O vocabulário dos textos, muitas vezes, não se apresentava nos exercícios. A seqüência de conteúdos era escolhida pelo professor que, ainda que considerasse o plano de curso em sua ementa, tendia a desenvolver um trabalho voltado para o estudo da gramática em virtude do enfoque dos conteúdos desse plano como foi descrito anteriormente. A situação era agravada pela troca de professor, isto é, o que entrava, muitas vezes, não sabia como continuar.

O atraso na entrega dos diários aos novos professores também foi um fator que contribuiu para tal desorientação. Houve um caso em que a nova professora de Prática Oral de Inglês entrou no mês de agosto e recebeu os diários somente no final de novembro, e por isso, os alunos ainda não sabiam suas notas dos dois primeiros bimestres na disciplina.

Outro fator que se pôde perceber foi que o desnivelamento de conhecimento na turma tornou-se um elemento que dificultava o planejamento do professor. A maioria dos alunos-mestres dizia ter muitas dificuldades sobre os conteúdos, o que levava os professores a estarem sempre fazendo revisão.

Um aluno esclarece:

> Hoje, nós vamos aprender a usar o verbo *to be* no passado. As formas pra usar esse verbo, na interrogativa você usa: verbo, sujeito/pronome e depois os complementos. Aí vem negativa: você usa o sujeito, verbo, negação... aí vamos trabalhar o *Do* e *Does*. Elas [as professoras] fazem todo aquele esqueminha, primeiro o sujeito, o verbo... se o verbo está no presente, você vai usar o Do e Does pra interrogativa e negativa. **Isso foi o tempo todinho no primeiro e segundo ano, estudamos isso**. Essa é a parte teórica da aula. Na prática, ela fornece folhas soltas pra você fazer exercícios, aplicar a teoria. Nós não temos livro. Cada professor entra, imagina uma coisa lá e passa pra gente. “Hoje nós vamos falar disso”. Passa uma folha com explicações sobre os advérbios, suposição, passa uma folha solta sobre o que o advérbio faz e coisa e tal... e dá os exercícios que você vai usar daquele verbo. É assim que são dadas as aulas. (4ºA5) (grifo nosso)

Os procedimentos, na maioria das vezes, assumem um caráter técnico – ênfase à forma lingüística – como foi expresso no excerto. Mas certas atividades que os alunos-mestres consideram como dinâmicas também deixam a desejar com relação a uma aprendizagem satisfatória.

Uma entrevistada relata:

> Nossa primeira professora foi triste, ela chegava e falava assim: responde essa apostila aí. Não corrigia com a gente... porque inglês é difícil, não é? Responde e pronto! Não passava no quadro... A segunda já usava mais, assim... ah coitada! Ela só teve uma aula e foi um desespero com a gente. Aí a terceira, ela passava muito no quadro, mas era aquela pessoa, assim, de... montava o grupo, íamos lá na frente, a gente mesmo dava a aula, nós mesmos apresentávamos, apresentava pra sala e assim, não tinha aquela... pincelada [explicação resumida], eu acho que tinha que dar uma pincelada, assim, de novo, sabe? Sobre o que a gente explicou lá na frente, sobre o que tinha de errado. Então, não tinha... (...) Muitas coisas, um grupo não conseguia passar [explicar], sabe? Então, ela não... é difícil. (...) O inglês é uma língua muito difícil, pra ser mais fácil, pra aprender tem ser mais devagar, mais explicadinho... (1ºA2)

A atividade relatada pela entrevistada foi também observada pela pesquisadora. Trata-se de uma atividade em que grupos de alunos explicaram vários tempos verbais aos colegas em forma de mini-aulas. A cada aula dois ou três grupos faziam a apresentação. A exposição do grupo centrava-se na explicação da estrutura do uso do *will*. A apresentação era a leitura do cartaz. Somente quatro alunos acompanhavam a apresentação. Os outros faziam a tarefa da apresentação anterior e tarefa de latim. As alunas explicavam a estrutura: sujeito/*to be*/*going to*/verbo na forma natural no lugar de dizer forma infinitiva. Nenhuma interferência. A aluna fazia a explicação e traduzia o futuro como futuro do pretérito e a professora interferia para corrigir a tradução, mas nada foi dito sobre a diferença entre *will* – futuro e *would* – futuro do pretérito'". A terceira aluna do grupo disse que havia esquecido sua folha (resumo explicativo) e não conseguia explicar a forma interrogativa. A professora foi até o quadro-giz e fez a explicação técnica, da estrutura. Leu a tradução e confirmou: "ele vai viajar". A professora perguntou se os alunos haviam entendido. Uma aluna aventurou-se, em meio aos olhares de medo e percebendo o desapontamento da aluna que não conseguiu explicar a forma interrogativa disse "professora a gente queria que você desse uma pincelada". A professora foi ao quadro e escreveu: *verb to be* + *going to* + verbo principal. Outra aluna perguntou "o que quer dizer *going to*. Ele é usado só na forma negativa?" Não houve resposta. O resto da turma conversava bastante. Alguns alunos-mestres andavam pela sala e estavam preocupados com a atividade que deveriam entregar. Tinham que entregar todas naquele dia, inclusive, as atrasadas referentes às apresentações dos outros grupos. Reclamavam: "É pra entregar tudo hoje? Até o de hoje? Não dá tempo"!

O modo como os grupos faziam as explicações, as traduções, apresentações dos conteúdos era semelhante ao da professora, que trabalha em um curso particular de inglês, da cidade e o ensino enfático das estruturas é uma característica do método usado nesse cursinho. No entanto, as aulas nesse curso, embora utilizem o método áudio lingual – fundamentado no behaviorismo –, possuem seqüência de conteúdos, e o vocabulário das situações é o mesmo presente nos exercícios. A realidade também é outra: poucos alunos por turma, material didático e recursos adequados, conversação efetiva, ainda que mais por meio de repetição e *drills*.

Outra situação que revolta os alunos é o fato de as aulas serem ministradas em português e ser exigida a apresentação de trabalhos em inglês ou atividades para as quais não houve preparação prévia, como assinalam dois alunos:

> Num dado momento ela [a professora] exigiu que a gente fizesse um plano de aula ali, naquele momento, totalmente fora da realidade daquele momento. Acho que na aula passada nós estávamos vendo adjetivo e na outra ela chegou pedindo o texto. Que a gente fizesse ali, preparasse ali, no momento, que fosse à biblioteca buscar. (...) Ela queria um texto em inglês sobre...clonagem. (4ºA2)

> E uma colega que não havia preparado o plano e queria apresentar pra depois fazer o plano. Então, ela (a professora) disse que não. Que não poderia ser daquela forma. Eu falei pra ela que deixasse que ela desse a aula (...), a gente tinha que ver, analisar a aula e ela não permitiu. Aí foi que eu indaguei que a professora não planejava, que não preparava a aula, que ela tava ali pra preencher um espaço (...) então, foi uma discussão. [A aluna] deu a aula, mas chorou, porque a professora, ela constrange, começa a falar que não, que daquela forma ela não aceita, que a gente só conversa, que "você só atrapalha minha aula". (...) Eu pedi desculpa pelo momento e a forma com que falei, mas continuo pensando que não prepara. (4ºA1)

Nesse dia, a professora comentou com a pesquisadora que havia lido na *internet*, na noite anterior, textos muito interessantes sobre clonagem, e que então decidira trabalhar o assunto com os alunos do terceiro e quarto ano. Chegou na sala e exigiu que os alunos elaborassem um texto sobre clonagem em inglês, que fosse apresentado em forma de aula para os colegas, além do plano da aula. Os alunos irritaram-se, disseram que não fora trabalhado com eles produção de texto em inglês, como era exigido naquele momento. Houve discussão e agressões verbais. Uma aluna quis apresentar seu trabalho e entregar o plano depois, alguns alunos já haviam feito isso, mas a professora não estava permitindo dessa vez e, após a discussão, a aluna chorou, alguns colegas defenderam-na dizendo que a professora não planejava suas

aulas e não devia cobrar isso deles. Durante a entrevista, a aluna, ao contar o fato, chorou novamente, disse que se sentia injustiçada quando lhe era cobrado algo que não havia sido ensinado. Deve-se esclarecer que a disciplina é de Língua Inglesa e a cobrança de planos de aula é uma prática característica da disciplina de Didática e Prática de Inglês.

3.1.3 Conteúdos

O que se pode perceber é que os objetivos das aulas parecem se voltar mais para a revisão de conteúdos já trabalhados (considerados não suficientemente explicados). Os planos de curso não possuem cronograma com a descrição dos conteúdos e do momento em que deverão ser trabalhados. Em virtude da constante mudança de professores, há uma permanente revisão ou explicação de conteúdos que outros professores começaram e não terminaram. O plano de aula dessa série (1ª), cuja ementa enfatiza a competência (meta) lingüístico-comunicativa[10], ressalta no objetivo geral a compreensão da língua como fenômeno social e nos objetivos específicos a necessidade de aperfeiçoar as habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* (ouvir, falar, ler e escrever). No entanto, apresenta no item: conteúdos, uma série de tópicos de gramática (Anexo VI). Daí, afirmam os alunos, a impressão de que a apresentação dos conteúdos é uma revisão do que se aprende no ensino médio e a sensação de que não estão sendo aprendidos, ou de que não há coerência (conteúdo e cronograma) ou ainda não há seqüência entre eles, como esclarece uma aluna dessa série:

> O que eu tenho estudado lá é praticamente revisão do que eu já sabia, em relação ao conteúdo, o conteúdo gramatical é o mesmo. A professora (a primeira professora) chegou pediu uma exposição, nós fizemos. Aí, mudou para outra professora que acho que não agüentou a turma e saiu. Agora esta, ela está voltando hoje pra dar um teste, nós estamos no mês de setembro e esse teste é conteúdo da 1ª matéria que a (primeira professora) deu lá atrás, quando as aulas começaram. Nós já tivemos quatro professoras. (...) cada professora pede uma apostila, trabalha uma aula com essa apostila aí vai embora. Nós ficamos, assim, não tem seqüência. Aí outra professora chega, fala assim: "o quê que a outra deu?" A gente fala: "ah, foi isso". Aí ela revisa e continua a mesma coisa. O que a primeira professora deu em fevereiro vai ser conteúdo de uma prova hoje. (1ºA5)

[10] Almeida Filho (2002) define competência meta lingüístico-comunicativa como uma subcompetência lingüística ou comunicativa que consiste em reconhecer e definir termos, recitar regras gramaticaise socioculturais.

Foi observado também que os conteúdos de ensino da primeira série eram os mesmos para a segunda série. Durante as aulas a maioria das queixas era sobre o modo como os conteúdos eram trabalhados. Os alunos diziam que os conteúdos estava sem conexão com a realidade, que as frases estavam fora de um contexto, que apenas era exigido que se trabalhasse a forma negativa ou interrogativa sem que se soubesse o que diziam ou por que era dito.

Na UEG, a apresentação de conteúdos para os colegas era uma prática comum em todas as séries. Essa atividade era entendida, pelas professoras e pelos alunos, como a parte prática do estudo, a de levar o aluno-mestre a vivenciar a experiência na docência. Os conteúdos que esses alunos apresentavam eram os conteúdos que deveriam ser ministrados pelo professor-mestre para essa série. A nova matriz propõe que a disciplina de língua inglesa tenha 75% de teoria e 25% de prática[11]. A professora da 3ª e 4ª séries, que seguem o currículo anterior, disse, em entrevista, que estava adaptando algumas concepções do novo currículo a sua atividade docente, dentre elas a idéia de prática como experiência. Por outro lado foi observado que os alunos-mestres que ministraram as mini-aulas apresentavam dificuldades em ensinar o conteúdo; as professoras, muitas vezes, não faziam intervenções nas apresentações para tornarem a aprendizagem efetiva, tanto do ponto de vista do domínio do conteúdo, como do ponto de vista do desempenho pedagógico dos futuros professores; e os conteúdos, além de variados, eram apresentados muito rapidamente, pois três grupos apresentavam em 1h45 minutos três conteúdos diferentes. O cumprimento da tarefa de ir até o quadro-giz e expor um conteúdo parecia valer mais do que o aprendizado em si.

Uma aluna informa:

> Quando os alunos vão lá na frente eles decoram só as palavras que eles precisam lá. Eles não escrevem uma palavra no quadro porque não sabem. Têm medo de escrever errado. Usam cartazes, todo mundo leva o cartazinho pronto e põe lá. (...) A professora, por sua vez, também faz desse jeito. (4ºA5)

Em uma aula anterior ao início das apresentações dos grupos, apesar de já ter sido trabalhada a revisão do uso de *do* e *does*, a professora foi interpelada por uma aluna que insistia: “Professora, explica de novo quando se usa *do*”. Então a professora respondeu: “*do*’ é usado para interrogação, para ‘I’, ‘you’, ‘we’ e ‘they’. Porém a

[11] Informação obtida na entrevista com a coordenadora do curso na unidade estudada.

professora apenas respondeu o que estava no cartaz fixado no quadro negro. Se a aluna queria saber outra coisa, a professora não percebeu e com isso não conseguiram dialogar.

3.1.4 Atividades

A forte orientação dada à parte prática, à prática de ensino, acaba fazendo com que o professor coloque o aluno-mestre em seu lugar, mas o trabalho não é realizado de modo que o aluno seja ali, ao mesmo tempo, aluno que está efetivamente aprendendo inglês e professor que está efetivamente ensinando inglês. Apesar da proposta afirmar que o professor deve ministrar suas aulas no mesmo modelo/perfil que pretende que seja o futuro professor – intelectual crítico-reflexivo – a situação descrita não contribui para esta formação, uma vez que a professora se ausentou do processo e não conseguiu exercer a mediação necessária para que os alunos aprendessem/ensinassem de modo crítico-reflexivo. Considerando o conceito de Schon sobre a reflexão na ação, a professora não conseguiu criar situações que levassem o aluno-mestre a analisar os acontecimentos e refletisse sobre um modo de superar as dificuldades. Assim, pode-se inferir que os alunos apenas apresentaram um trabalho para obtenção de uma nota. A atividade levou mais de um mês e terminadas as apresentações, a professora deu início a outros trabalhos sem avaliar junto aos alunos as conquistas e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, confirma-se o que dizem os alunos: parece ter funcionado como uma grande e rápida revisão gramatical do Ensino Médio.

As professoras explicam a necessidade da constante revisão de conteúdos relativos ao Ensino Médio pelo fato de muitas pessoas terem ficado muitos anos sem estudar ou porque alguns não tiveram a disciplina no currículo quando estudaram. Por isso, não se lembram mais da língua ou de a terem estudado. São pessoas que já têm suas família e estão voltando à universidade para, de posse de um curso superior, lutar por oportunidades melhores de trabalho.

É importante ressaltar que a unidade da UEG em que se realizou esta pesquisa começou com um perfil de estudante, em que, praticamente, todos eram professores e estavam em busca de uma formação em nível superior. Agora, há uma mistura de jovens, pais e mães de família, avós, o que configura um desnivelamento de saberes e experiências muito grande, em um único grupo, criando inúmeras dificuldades na

elaboração de planejamento de aula que atenda satisfatoriamente a essa diversidade. Há alunos que estudaram inglês somente no ensino médio, outros que o fizeram ou ainda o fazem em cursos particulares de idiomas, e outros, ainda, que nunca estudaram inglês. Quando questionado, em uma entrevista, como passou no exame vestibular, um aluno respondeu: “Copiamos trechos do texto, que tenham as mesmas palavras da pergunta, como resposta, muitas vezes, nem sabemos o que está perguntando. Isso acontece ainda hoje nas avaliações” (1º.A1) [dentro do curso].

As respostas de dois alunos evidenciam as dificuldades de aprendizagem, situação compartilhada tanto pelo aluno que está ingressando no curso quanto pelo que está se formando.

> Nós temos na nossa sala de aula duas categorias de aluno. Nós temos os alunos que vieram de cursinhos de inglês fora da universidade e temos os alunos que vieram do inglês do ensino médio que é muito precário. Então, o grau de aprendizagem é muito pequeno... muito diferente. Então, às vezes, a gente tem que até se juntar a esses alunos que vieram de fora pra aprender melhor. Então, eu acho que o professor neste momento, ele teria que olhar mais pros alunos que vêm do ensino médio do que aqueles que vêm do cursinho porque os do ensino médio são a maioria na nossa faculdade. (1ºA1)

> Quando eu entrei na UEG, (...) na turma, muita gente tinha parado de estudar há muito tempo, não via a matéria há muito tempo, ou nunca tinha estudado inglês. (4ºA2*)*

Por não ter o domínio básico do inglês, o aluno não se sente parte do processo de formação. Os alunos que têm dificuldades dizem que, para aprender, devem se juntar aos que sabem. No entanto, durante as observações na sala, foi verificado que essa formação de grupo representa para eles um meio de conseguir cumprir as atividades e conseguir aprovação mais do que uma atividade permeada pela interação com outro.

Conforme relato de uma das professoras (P2), era grande a quantidade de atividades com as mesmas respostas entre os alunos. A professora disse que em um trabalho sobre tradução e interpretação textual, em duplas, as respostas de sete num grupo de 25 alunos estavam praticamente iguais.

Um aluno da segunda série apontou que a dificuldade dos professores em visualizar os vários níveis de conhecimento da turma é um fator que aponta para a necessidade de constantes revisões:

> Até agora os professores que chegaram na nossa sala parece que vão pela minoria porque poucos sabem a língua e os professores vão pelos poucos, muitos não percebem que o restante da turma tem dificuldades, mas, se uns poucos alunos estão entendendo, vão seguindo o conteúdo, aí o restante fica atrasado. Não têm uma visão mais geral da sala, a questão do problema é que o professor acha que a turma está no mesmo nível. (...) É uma prática comum porque já tivemos vários professores, que entram, explicam e alguns participam e baseados nessa participação eles calculam o nível da turma. Por outro lado também prejudica os que já sabem um pouco porque fica aquela matéria, maçante, aquilo, fica revendo aquilo sempre, aí não anda também, a disciplina não rende. (2ºA4)

A professora (P3) argumentou que alunos que têm dificuldades não participam da aula, não fazem perguntas, têm medo de perguntar errado, mas que havia alunos com muita facilidade e muito participativos. Um dos alunos (2ºA1) afirmou que o professor sempre perguntava se tinham dúvidas e que aqueles que participavam falavam, eram mais desinibidos, mas os que não sabiam ficavam quietos. O aluno disse ainda que, o silêncio dos outros parecia ser entendido pelo professor como se tivessem compreendido o conteúdo. Das professoras entrevistadas, apenas a do laboratório mencionou que conseguiu perceber que os alunos tinham maior liberdade para dizer ao colega do lado o que não tinham entendido, do que para o professor. Ela assinala:

> eu não posso dizer se todos aprendem, (...) eles aprendem mais com a experiência do colega, junto com o colega, do que, até mesmo com o que a gente faz. Ele tem vergonha, ele é tímido, ele tem medo de falar até das dificuldades que ele tem. (...) Eles reclamam muito sobre o professor que não se coloca na posição do aluno. As cobranças de que “é você que tem que me alcançar, me entender” deixam o aluno com medo de falar das dificuldades que tem, e para o colega ele tem coragem de falar. (P3)

Foram presenciadas dificuldades muito básicas e por parte de uma grande quantidade de alunos a respeito do domínio do sistema lingüístico da língua inglesa. Referiam-se, sobretudo, a dificuldades de não saber empregar corretamente os pronomes pessoais, formas verbais, plural dos nomes, posição do adjetivo etc. Foram destacadas somente as dificuldades gramaticais porque não foram presenciadas, durante as observações, situações de comunicação na língua inglesa, apenas estudos sobre regras gramaticais e aplicações dessas regras por meio de exercícios:

> A galera tem dificuldades no geral. (...) além disso, não têm interesse em ir atrás, em estudar em casa. (1ºA5)

> Tem alunos que dizem: “Professora, quando eu pego a prova de literatura ou de língua inglesa eu fico apavorada. Mesmo com consulta ela não consegue nem procurar no dicionário, porque ela não conhece a diferença entre as classes de palavras. (P2)

A professora das terceira e quarta séries (P2) descreve a dificuldade que os alunos têm, mesmo nas séries mais avançadas do curso. A professora aponta a falta do hábito de estudar em casa, o que agrava o quadro. Outro fator prejudicial que a observação permitiu inferir foi a quantidade de avaliações que são feitas em duplas, por meio de pesquisa ou consulta. Essas avaliações podem não revelar o nível real de aprendizagem de cada aluno, além de não exigir a reflexão individual sobre o conteúdo trabalhado e o conhecimento desenvolvido acerca dele.

A professora P2, ao falar sobre o descompromisso dos alunos em relação à aprendizagem cita as palavras de uma aluna da quarta série: “É prática comum copiar as respostas do colega. A maioria aqui a única coisa que faz é pegar do colega, nunca vai atrás para buscar nada...”.

Uma entrevistada diz que as atividades não exigem muito conhecimento nas respostas do aluno e também não oferecem acréscimo ao que já sabem:

> [a atividade] não requer tanto conhecimento da gente, não exige tudo que a gente aprendeu e não passa muita coisa nova, fica muito preso à gramática, à tradução, passa uma apostila lá com adjetivos, três folhas, e a gente fica aí seis aulas estudando a mesma apostila e fica traduzindo cada linha, cada parte e aquilo não evolui a gente. (4º A2)

Ministrar aulas de inglês em língua portuguesa foi apontado pelos alunos como algo que dificulta a ligação do conhecimento que possuem com novos. Durante o período de observação não foram presenciadas, pela pesquisadora, aulas de inglês, ministradas em inglês, em nenhuma das séries do curso de letras da unidade estudada. Mesmo nas primeiras séries em que com a nova matriz os alunos possui uma disciplina exclusivamente destinada a prática oral da língua, os entrevistados relatam a dificuldade em romper com a tradição de ensinar inglês usando como meio a língua portuguesa:

> Porque a prática de língua oral pra mim teria que ser falado mesmo, tudo falado no inglês, porque mesmo que você não entenda, assimila alguma coisa. Acredito que falando o conteúdo e lendo com os alunos e por os alunos pra ler textos na língua inglesa e fazer com que eles se expressem já no inglês, contribui muito. As aulas de inglês devem ser em inglês, a professora de português não dá aula em inglês. (2ºA1)

> Nós precisamos ouvir, a gente precisa treinar a pronúncia, a escrita. Mas não tem... não adianta, então, eu vejo estas atividades que ela leva, somente como atividades pra preencher o quadro... o tempo... a proposta de conteúdo. Mas passa. Você terminou aquela, você nunca mais vê aquilo. (4ºA1*)*

O aproveitamento do tempo também é um fator muito criticado em seu aspecto negativo, por exemplo, em uma das aulas observadas, a professora (P2) chegou e esperou quinze minutos, até que os alunos começassem a entrar na sala. Era uma aula de apresentação de trabalhos. Terminadas as apresentações às 20h8min (o tempo de duração da aula é das 19h às 20h40min) a professora fez a chamada. Os alunos, após a chamada conversavam (não tinham atividades). A professora faz algumas anotações e arruma o material para ir embora. Eram 20h14min, ela consultou o relógio. Não houve discussões além da exposição dos grupos, apesar de alguns alunos nem sempre conseguirem explicar seus trabalhos ou entender as explicações dos outros grupos. O conteúdo da exposição era o conteúdo da disciplina de literatura norte-americana, e os alunos-mestres expuseram pesquisas sobre os autores e suas obras. Às 20h20min os alunos começaram a sair, em seguida a professora também foi embora. Às 20h30min somente três alunos permaneciam em sala.

A respeito do aproveitamento do tempo, um aluno relata:

> [a atividade] está sendo passar matéria no quadro e a gente vai respondendo no caderno, ficou muito monótono, tradicional.(...) explicando o conteúdo (...) os verbos. É gramática, texto. Quando é texto a gente lia, né? Muitas vezes, o professor chegava na sala de aula, já tinha passado meia hora do horário dele. Ele liberava quinze minutos mais cedo. Então, o tempo é muito mal aproveitado. Teve alguns professores que estavam no nível do ensino médio que eu fiz, aqui na minha cidade. (2º A1)

Muito foi questionado sobre as atividades que não conseguiam promover o aprendizado. Os alunos diziam que as atividades não tinham sentido – não ter sentido para esse entrevistado é quando ele não consegue aprender o conteúdo, ele diz que uma atividade não tem sentido quando ela não consegue atingir seus objetivos. Desse modo ele acabava a valorizando o estudo da gramática porque, acredita que gramática se aprende até sozinho.

> No primeiro ano, a gente trabalhou muito com músicas que eu acho que é interessante também. (...) É uma forma de descontrair a turma, mas não auxilia muito no inglês. (...) Coloca a música, a gente ouve várias vezes, repete, mas por ser, na maioria das vezes, longa, a gente não fala inglês,

> quanto menos tempo... aí fica difícil. O aprendizado não adianta muito, fica meio travado porque, embora você ouça várias vezes, você não está compreendendo o que está falando. (...) Acho que o ideal mesmo seria, primeiramente, a gente ver questões gramaticais... (2ºA4)

Esse relato é sobre uma atividade realizada com música, no segundo bimestre, na segunda série. Nesse dia eram 21h15min (a aula termina às 22h30min) e a professora já tinha chamado os alunos no corredor três vezes. A professora (P1) dividiu entre os alunos a letra da música *Don't tell me*, de Avril Lavigne (Anexo), e disse que era para eles trabalharem os verbos. Ela perguntou se eles lembravam-se dos verbos no passado, incluindo os auxiliares e disse que ia escrever os verbos no quadro-giz até o som chegar. A professora colocou a música, os alunos tentavam identificar o verbo adequado para os espaços em branco na letra da música, sem sucesso. A professora perguntou "Conseguiram? "Quase nada", responderam. "Só duas", disse alguém. O resto diz "nada". A música rodou de novo, e os olhares fixos no papel expressavam o desespero. Os alunos diziam que a música era muito rápida, muito longa e que os versos começam e terminavam no meio das orações. Poucos alunos conseguiram completar quatro, cinco ou seis verbos, num total de dezoito que, repetidos preencheriam 41 espaços. Um aluno saiu e bateu a porta fortemente como se reprovasse a atividade. Eles comentavam entre si: "é rápido demais". Como não conseguiram, a professora começou a corrigir, lendo e perguntando "Qual o verbo que colocaram aqui?" E falava o verbo correto, quando os alunos não sabiam. Os alunos comentaram: "Ah nem.., já estou com trauma de música"; "Ah, desisto!"; "Não consigo nem acompanhar a tradução"; "Professora estou perdido, me dá uma carona". A professora estava ajudando a completar os espaços e traduzindo. Muitos diziam: "Onde ela está"; "Estou perdido de novo'; "Repete tudo". Uma aluna disse: "Se fossem só vocês perdidos", com expressão de que todos estavam perdidos. A professora começou tudo de novo. No décimo espaço, se perderam novamente. A mesma aluna disse: "Professora, você devia ter colocado o traço para sabermos onde completar, não sabemos se no lugar do parágrafo é um espaço ou parágrafo, ou se no final da frase tem também espaço, já que não tem ponto".

As condições nas quais acontecia essa atividade eram complexas. A sala estava lotada com quarenta e um alunos, com espaços entre as filas que mal cabiam uma pessoa. Havia três espaços com aproximadamente 35cm e as demais filas estavam coladas. As 22h20min, a professora ainda estava escrevendo no quadro-giz e os alunos começaram a reclamar: "Professora, o ônibus não espera". A maioria mora em cidades

vizinhas, e, às 22h00 horas, em todas as salas, começam a avisar o professor. Sete alunos já havia guardado o material e já estavam de pé. Faltam cinco minutos e já estão de pé pra ir embora. A professora fez a chamada. Depois que saíram, a professora comenta com a pesquisadora que é complicado trabalhar com eles em razão da enorme dificuldade que já trazem do ensino médio, da quantidade de alunos na sala e das conversas e brincadeiras paralelas a aula.

As professoras de inglês dizem que o baixo nível de conhecimento dos alunos interfere na compreensão do conteúdo quando tentam explicar em inglês.

> As dificuldades dos alunos das séries iniciais são semelhantes às dos alunos do ensino médio. É complicado dar aulas em inglês para pessoas que não conhecem os sons das palavras, seus significados... (P1)

As professoras dizem que não vêem saída para a situação e a ênfase ao ensino da língua inglesa acaba ficando na tradução de texto e estudos gramaticais.

Dois alunos opinam sobre o aprendizado:

> O professor pensa que a gente aprende através só de tradução de texto. Em relação ao que o professor pensa da gente, isso seria a principal habilidade da nossa aprendizagem. (3º A1)

> Não parece que ela está preocupada em como que a gente vai aprender, a melhor maneira, porque não muda muito de estratégia. Eu acho que só de ficar assim: pergunta, a gente responde... se não der oportunidade pro aluno mesmo desenvolver a sua pergunta, a sua resposta, a gente trabalhar um pouco a língua inglesa mesmo na sala, não dá pra ver o quê que a gente sabe. Nós não estamos preparados pra usar [a língua] porque a gente não usa na sala. Aí a gente não sabe o quê a gente consegue fazer com ela. (4º A2)

O excerto demonstra que os alunos-mestres desejam ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, querem fazer suas próprias perguntas e formular respostas. Querem testar seus conhecimentos. Uma aluna disse: “não dá pra ver o que sabemos, uma vez que não experienciamos o conhecimento na sala. Aí não sabemos o quanto conseguimos fazer... saber da língua” (4ºA2).

3.1.5 Recursos

Os recursos parecem direcionados a um trabalho semelhante àqueles que são característicos do ensino médio, como assinala um aluno:

> Apostilas. (...) um pouco presa à gramática (...) às regras. Prática oral (...) nós não tivemos praticamente. (...) Eu pensava que seria maior (o conhecimento) na faculdade, eu achei que está muito parecido com o ensino médio mesmo. (...) A gente trabalha com exercícios de "completar as frases"; "reescrever a frase"; "relacionar colunas..." (4ºA2).

Alunos, professores e coordenação elegem a falta de recursos como uma das principais causas do prejuízo na formação do professor de inglês no curso de Letras. As professoras dizem que a biblioteca não dispõe sequer da bibliografia básica proposta pelo PPP.

Um aluno comenta:

> A nossa biblioteca é muito pequena, não temos muitos exemplares, não temos uma literatura de inglês, livros literários de inglês. Então, o que temos é muito pouco, às vezes, o professor tem que rebolar muito mesmo para dar o conteúdo. (1ºA1)

Outras estratégias são utilizadas, como revela uma professora:

> As dificuldades que eu enfrentei quando entrei foram todas. Porque eu não tinha material que fornecesse subsídios para eu dar minhas aulas. A biblioteca não fornece livros bons porque os livros lá são muito antigos. Aí fui buscando. Fui comprando material, fui pesquisando na Internet. Não tem como fazer um bom trabalho. Mas sempre que aparecia alguma coisa interessante eu ia pegando, sempre passo para os meus alunos. E eu acho até interessante assim, que eles percebem que a gente está correndo atrás, não é? (P2)

Os alunos não consideram o material da *Internet* como um recurso e um deles aponta a fragmentação que esse material proporciona:

> O material é de *internet*, algumas atividades sem nexo, sem contexto, totalmente descontextualizadas, não usa tape, não usa recurso algum. Pega palavras, pequenas frases, pra gente traduzir, verificar qual classe pertence. Não trabalha fonética, eu acho que tivemos uma aula [de fonética], material com algum comentário, mas nem ela consegue pronunciar bem, da maneira correta. (4º A1)

A professora (P2) ressalta que, quando trabalham só o material da sala – as apostilas – os alunos pensam que ela não preparou a aula:

> Eles acham que quando você leva só o seu material de aula você não buscou, não preparou. Por exemplo, é como se você tivesse levado uma bolacha mabel, aquela que você leva todos os dias pro lanche porque é mais fácil. E eu fui mostrar pra eles que não era assim, porque as vezes, tem material que a gente não encontra além daquele que a gente está trabalhando na sala, nem tudo é possível, porque a gente não tem acesso. (P2)

A angústia de quem vive essa situação está presente entre os alunos de todas as séries. Eles não acreditam ser possível aprender inglês na universidade, como apontam dois alunos:

> Não sei se vou sair competente em inglês não, só por conta dela [da UEG], não. (1ºA5)

> O que sei tenho buscado sozinha, infelizmente. O que eu consegui apreender, o pouquinho, porque é muito pouco o que consegui, foi por esforço próprio. Desde o primeiro ano ao invés de um crescimento na qualidade esta caindo, cada ano está pior que o outro. (4ºA2)

3.1.6 Avaliação

Durante as observações, foi constatado que a falta de correção das atividades impedia uma visão geral do andamento da aprendizagem e o diagnóstico das dificuldades dos alunos. Os alunos eram avaliados pela participação nas atividades, pelas atividades feitas individualmente e em grupos, pelas apresentações e por provas em que usavam o dicionário. Muitas vezes, os alunos consultavam o material didático ou faziam a atividade avaliativa em duplas. O que podia da uma visão falsa do nível da aprendizagem, pois embora os níveis de aprendizado dos alunos fossem diferentes, a nota não era individual, mas da dupla. Os alunos, de todas as turmas, têm noção clara dessa situação, como expressam alguns deles:

> Teve uma questão aqui mesmo da UEG para reconhecimento de curso, os alunos falaram, a matéria que eles mais reclamaram foi do inglês, questão de professores, de tudo eles reclamaram. Aí foram averiguar os diários e tudo, as matérias que eles tinham as maiores notas era em inglês, quero dizer, a questão de avaliação fica a desejar. Eu acho que é por parte do professor que

> não está sabendo avaliar direito, porque a gente vê que tem pessoas que sabem, tiram notas boas, mas tem gente que não tem noção mesmo, é verdade, tem isso na sala, tem aluno desse jeito que não tem noção de nada e tira notas boas tanto quanto os outros. Então, a questão é que não dá pra entender. (2ºA4)
>
> Colegas me questionam o seguinte: eu não sei nada desse conteúdo, como é que tiro 8.5, como é que eu consigo tirar 9. (3ºA1)
>
> Coloca aquelas provas bem fáceis, de pesquisa, já que um grupo apresentou num dia, a maioria não pegou [não entendeu], 95% não pegou, não sabe nada da matéria, se a professora for colocar uma prova sem pesquisa, todo mundo leva bomba. Então, pra não acontecer isso, ela diz...: "Ah, vocês têm tal apostila na xérox é só pegar o material e estudar". E é aonde que acontece de aluno transcrever, não colocar as suas próprias idéias, mas transcrever idéias do autor da apostila e colocar na prova e ser considerado como nota máxima numa questão. (3ºA1)
>
> E isso é que dói na gente. Ela percebe que várias provas até são iguais, ela está preocupada mais com erros ortográficos do que com idéias. (3ºA1).

Em todas as turmas observadas, percebeu-se a diferença entre o modo de trabalhar o conteúdo em sala e o modo de exigir o conhecimento na avaliação. Em sala trabalha-se a forma da língua inglesa por ela mesma, já na avaliação do aluno é solicitada interpretação de texto, com o qual as questões de conteúdo gramatical, muitas vezes, não têm nenhuma ligação. Por exemplo, na avaliação do segundo bimestre, do primeiro ano, o texto estava no tempo futuro e as atividades gramaticais eram sobre presente contínuo, plural dos nomes, uso de *do* e *does* (presente simples) e uso de *some, any* e derivados. A prova anterior a esta havia sido anulada porque os alunos não conseguiram fazer. Nessa prova, havia um extenso texto de nível intermediário e as questões de interpretação eram em grande número, o que causou revolta aos alunos. Houve agressões de ambas as partes. Os alunos diziam que nunca tinham trabalhado texto na sala e não entendiam por que havia texto na avaliação. Em relação ao estudo de gramática dessa prova, os alunos questionaram o motivo de a professora pedir respostas com caso genitivo, por exemplo, – *Bety**'s** book*, se nas atividades em sala, haviam trabalhado pronomes adjetivos possessivos. O sentido do genitivo e do adjetivo possessivo é o mesmo, mas essa particularidade não foi apontada, e os alunos, por sua vez, não conseguiram ir além do que fora trabalhado na sala.

3.1.7 Teoria e prática

Pedir que o aluno simule uma aula parece ser a idéia que os professores têm de colocar em prática a teoria. De acordo com a nova proposta, a disciplina de Língua Inglesa deve ser ministrada em 75% de teoria e 25% de prática. A disciplina de Prática Oral da Língua Inglesa compreende 25% de teoria e 75% de prática. No entanto, foi observado que tanto alunos quanto professores tendem a separar as disciplinas da seguinte forma: teórica, em que aprendem gramática e tradução de textos, e prática em que aprende-se a falar, sendo esta última a disciplina preferida pelos alunos, porque, segundo eles, tem mais sentido. Dizem que dessa forma é mais fácil aprender a língua. Na disciplina de Laboratório de Prática Oral, os alunos não reclamaram das atividades e nem dos conteúdos, mas da falta de recursos e da troca de professores. Também reclamaram que as aulas de inglês são em pequeno número. Na verdade, são quatro aulas semanais de língua inglesa e duas de Prática Oral de Inglês, mas os alunos tendem a contar só as duas de prática, considerando-as insuficientes porque a habilitação em Inglês exige fluência verbal.

Um aluno assim avalia a relação teoria e prática:

> A teórica é você chegar com a gramática, colocar os trabalhos no quadro, explicar aquela parte teórica de como deve ser colocada a gramática mesmo da língua inglesa. A prática oral é mais pronúncia, como se pronunciar e tal. Então, hoje existe uma diferenciação entre Laboratório de Prática Oral de Inglês a questão de exercícios, como fazer os exercícios e tal... mais no desenrolar da coisa. (...) Faço o diferencial, por exemplo, hoje nós vamos ter a prática oral, hoje nós vamos ter o laboratório, hoje nós vamos aprender a falar certo, pronunciar certo. Aí quando é aula de inglês normal, eu falo assim: “Bom, hoje eu estou com problema, hoje eu tenho que aprender a gramática da língua inglesa”. (2ºA3)

Quando diz “aula de inglês normal”, o entrevistado enfatiza a freqüência com que é ensinada a língua com base no estudo da gramática. Não parece ter uma visão da língua como um todo. Não se percebe que ao falar, aprende-se, gramática e, ao estudar gramática, aprende-se pronúncia também.

3.1.8 A importância social do Curso de Letras

Apesar das dificuldades levantadas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês naquela instituição, para muitos alunos ela representa a possibilidade de ter uma vida melhor, a de poder disputar uma vaga no mercado de trabalho, como revela uma aluna:

> Eu trabalhava no estado, se eu não conseguisse passar na universidade [ingressar na universidade] eu tava fora. (...) Eu não teria condições de pagar uma particular. Pra mim foi uma questão de vida, perdi meu marido, tenho três filhas pequenas... (3ºA2)

A entrevistada diz que seria demitida porque a rede pública de ensino exige que se o professor não for formado, precisa pelo menos estar cursando a universidade.

Outros entrevistados têm a mesma opinião:

> Se a gente não tiver um curso superior, a gente é jogado fora do mercado de trabalho. (4°A4)

> Eu tenho 57 anos. Sou aposentada. Já era professora, mas precisava ser formada, [ter] *status*. (4ºA5)

Percebe-se que os alunos entrevistados sobrepõem o papel da UEG ao do curso, pois, para eles, mais importante do que estarem cursando graduação, é estarem na universidade. Mesmo que para alguns seja apenas uma conquista de *status*, para a grande maioria, a UEG tem representado uma chance de profissionalização, um instrumento de preparação para o ingresso e/ou a permanência no trabalho, oportunidade essa que faz uma grande diferença na vida de pessoas que residem em cidades do interior e possuem pouca chance de cursar uma universidade. A UEG estabelece como sua missão "produzir e socializar o conhecimento e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado e do Brasil" (UEG, 2003, p. 60). Entretanto, nota-se nas falas dos alunos entrevistados que para eles não é concedida a perspectiva crítica e de formação integral.

Foi possível verificar que, embora os alunos se sintam privilegiados por conseguirem ingressar na universidade e reconheçam nela a função social de inclusão,

de profissionalização e até de mobilidade social, predomina entre eles um sentimento de decepção no que se refere às suas expectativas iniciais. Esse sentimento foi expresso tanto pelos alunos do currículo anterior como pelos alunos do currículo vigente:

> Nós somos privilegiados, mesmo tendo em consideração tudo isso [sobre as dificuldades que a UEG enfrenta], porque são poucos os brasileiros que têm essa oportunidade de ter um curso superior. (4ºA1)

> O que ela [UEG] espera de mim é o que eu acho que ela nunca vai ter... Os profissionais não estão à altura do que ela espera, a meu ver não têm, não conseguem dar o suporte necessário e eu critico porque eles dizem que querem produzir um profissional crítico, que mude, que consiga mudar o ambiente de trabalho dele, mas os profissionais que eles colocam lá são profissionais ultrapassados com visão e até conhecimento teórico não satisfatório para atender essa expectativa. (4ºA1)

> Eu tinha um sonho, assim, de me tornar um profissional competente na área, (...) E eu vi que a formação dos meus professores não era suficiente para a gente ter aquela segurança de realizar esse sonho. (3ºA1).

O sentimento de frustração está bem presente entre os alunos das terceiro e quarta séries. Embora estejam apenas iniciando o curso, os alunos das primeira e segunda séries já compartilham também esse sentimento, como declara um aluno:

> Claro que eu esperava mais do curso, eu vim pra Universidade esperando muito mais, mas eu não conhecia a realidade de nossos professores de inglês da região. Por impasse dos professores, pelo fato dos professores não se darem com a sala, ou até mesmo com o curso, pela falta de professores na região, a universidade teve que buscar professores de fora, e a gente ficou prejudicado. (1º A1)

Nesse relato, a falta de bom relacionamento interpessoal é apresentado como uma das causas das trocas de professores. Quando o entrevistado diz “o professor não se dá com a sala”, ele que dizer que não têm um bom relacionamento.

3.1.9 Relações interpessoais

A percepção dos alunos de que o professor da UEG é um profissional despreparado, gera um estigma que prejudica as relações interpessoais antes mesmo de os sujeitos se conhecerem. As situações geradas por pré-conceitos de alunos-mestres e professores têm causado muito desconforto nas inter-relações no interior da sala de aula, entre professor e aluno, e fora da sala, entre professor, aluno e coordenadora. Essas

situações têm sido causa de constantes reuniões para acalmar os ânimos e conseqüentes demissões. A impressão que se tem é que os alunos só percebem seus direitos, não cultivam a noção dos deveres, o que se observou, sobretudo, nas primeiras séries, em que os alunos-mestres entram e saem da sala várias vezes sem pedir permissão, independentemente de o professor estar ou não no meio de uma explicação ou esclarecendo a dúvida de um colega. Em uma das salas, são 41 alunos que conversam e brincam a qualquer momento da aula. Foi possível verificar que apenas no final do segundo ano o aluno começa a perceber-se como universitário e responsável pela construção de seu saber. Até então, ele se perde e abusa de sua liberdade, como se não tivesse a obrigatoriedade de permanecer em sala como relata o entrevistado a seguir

> Teve um professor que deu três aulas sobre o conteúdo avisando: "olha, daqui a três aulas nós vamos ter a prova disso". Todo mundo sabendo, acha que não é interessante, não estuda. Depois fala na hora da prova que o professor está louco, que não pode fazer isso. Acha que o professor tem que falar "então está bom, você é que manda". Tem gente que é agressiva ainda. (1ºA5)

As professoras P1 e P2 afirmam que o fato de não serem professoras efetivas influi na criação de idéias negativas sobre a preparação, capacitação e competência do professor.

> Você pode observar que quase não há atritos entre alunos e professores efetivos. (...) os alunos não têm coragem de questionar as avaliações feitas pelos professores efetivos, nem têm coragem de desacatá-los dentro da sala de aula (P1).
>
> Já ouvi aluno dizer que ia acertar as contas com uma colega [professora] porque tirou nota baixa. (P2)

A avaliação foi o fator que mais interferiu no bom relacionamento professor/aluno. Durante o período de observação, a pesquisadora presenciou, sobretudo, nas turmas, iniciantes discussões e agressões por causa de notas baixas. As professoras justificaram o resultado da avaliação alegando que os alunos revoltados não freqüentavam as aulas e que, mesmo em sala de aula, não participavam das atividades e eram muito agressivos. Os alunos, em geral, afirmam que há colegas que realmente não sabem o conteúdo e não estudam. Outros defendem-se dizendo que as aulas são enfadonhas, desgastantes e tradicionais. Ou ainda, que fazem curso particular de inglês e por isso não precisam das aulas de inglês da universidade. Vale ressaltar que não há nenhum documento legal, na unidade, que ampare o aluno na decisão de não assistir as

aulas de prática oral de inglês, isto é, ainda que ele faça um exame de proficiência na língua inglesa, é obrigatória sua freqüência na disciplina de Laboratório de Prática Oral de Inglês. Por outro lado, um curso de formação de professores de inglês não ensina apenas inglês, mas ensina também a ser professor, o que não é preocupação de um curso particular de idiomas.

3.1.0 As condições em que se processa a proposta

As observações e críticas de um aluno, da coordenadora e de um professor demonstram que as condições que envolvem a nova proposta prejudicam a realização dos objetivos da formação:

> Não adianta mudar a grade, não adianta todo esse processo de conscientização dos alunos. (...) dizer que o aluno precisa mudar e muda a grade, diz que vai ser assim, assado, se não tem o profissional a altura disso. Não adianta o laboratório de línguas se o profissional não vai conseguir. (4ºA1)

> O projeto ele é muito bonito, muito bom, mas foi lançado sem ter estruturas nas unidades para trabalha-lo. (Coor.)

> Essa proposta tem avanços, mas acredito que, como em tudo na educação, tem algumas falhas. Primeiro, quando se implanta uma coisa nova, inicialmente teria que preparar bem as pessoas para desenvolver a proposta e como os professores não são concursados, não são efetivos, existe uma rotatividade de professores muito grande, a gente acaba tendo dificuldades de estudar essa proposta de uma forma coletiva, de uma forma integrada, e até mesmo de desenvolver, de aplicar a proposta no dia-a-dia. Mas ela tem avanços importantes. Eu acho que ela tem uma preocupação com a questão mais prática do curso, de proporcionar ao futuro professor ter uma reflexão maior, de um intercambio maior com a prática. (P3)

Questionada sobre o modo como os professores e coordenação elaboram os projetos de ensino fundamentados na nova proposta, a coordenadora respondeu que a proposta nunca foi estudada na íntegra e que os professores apenas conheciam as ementas e bibliografias de suas disciplinas. Outra professora (P3) afirmou que, mesmo que a proposta fosse apresentada, desde o início do ano, a rotatividade de professores quebraria o planejamento coletivo. Os alunos, quando perguntados sobre o perfil profissional que o PPP objetiva, dizem que só sabem que há uma ênfase à prática. No entanto, o conceito de prática que os alunos-mestres têm merece discussão, já que a entendem como a resolução de exercícios, como relata um entrevistado:

> Aí começa assim, começamos com as regras do presente contínuo e vai...aí o professor sai. Quando chega outro, o anterior não deu tempo de explicar, né? Chega o outro, passa as mesmas coisas e aí sai também. Chega outro... a gente só fica nisso, a gente está nisso até hoje. **Agora que estamos como uma que passou as regras e deu exercícios. Agora ela está colocando em prática realmente.** (2ºA2) (grifos nossos)

A entrevistada diz que com a troca constante de professores, o estudo se processava basicamente na revisão teórica, até que uma professora ficou tempo suficiente para passar regras gramaticais no quadro e resolver exercícios, o que a aluna chamou de "colocar em prática realmente".

3.2 Sobre as possibilidades da proposta

A proposta representa uma possibilidade de alterar o quadro descrito acima, de uma formação em que se toma o indivíduo em sua totalidade, de modo que ele seja co-responsável por sua formação. Nessa interação de cumplicidade, eleva-se o valor de suas experiências, suas crenças, idéias. A experiência prática de um conhecimento é considerada uma das maiores vantagens na nova proposta, como declaram duas professoras:

> Ela [a proposta] tem avanços importantes. Eu acho que ela tem uma preocupação com a questão mais prática, do curso, de proporcionar ao futuro professor ter uma reflexão maior, de um intercambio maior com a prática. (P3)

> Os avanços na questão da língua inglesa, por exemplo, a possibilidade do aluno ter duas aulas semanais destinadas ao laboratório de prática oral, é uma vantagem, e todas as disciplinas, elas têm um enfoque teórico e um enfoque prático. O professor não pode mais trabalhar apenas no enfoque teórico do conteúdo ele tem que saber relacionar isso com a prática. E isso é extremamente importante e positivo no meu ponto de vista. (P3)

A professora P2, relatou que, quando era aluna-mestra na instituição, o estágio duplo português/inglês no último ano na quarta série era muito árduo e com poucas oportunidades de prática. No primeiro semestre, os alunos-mestres trabalhavam a observação da escola-campo e iniciavam o período de semi-regência – ministrar aulas para os colegas na universidade. No segundo semestre, terminavam a semi-regência

paralelamente a regência – o estágio – ocasião em que tinham menos de cinco meses para o estágio e elaboração do relatório final. Para essa professora,

> as maiores inovações nessa proposta foram a criação da disciplina de Laboratório de Prática Oral de Inglês e a ampliação do estágio para o terceiro e quarto ano. (P2)

A professora também diz que os alunos-mestres aprendem bem a gramática, mas o uso oral da língua inglesa tem sido a maior deficiência do Curso de Letras nessa unidade.

Os alunos também elegem a disciplina de Laboratório de Prática Oral de Inglês como a maior contribuição dessa proposta em relação, como declara um deles:

> Essa disciplina, se bem trabalhada, pode sanar a deficiência do Curso de Letras. É essencial você falar, escrever, ter uma audição, entender melhor, pelo menos pra mim o inglês é isso. (1ºA1).

3.3 Discussão dos dados

Interpretação geral da situação encontrada no Curso

Em síntese, estabelecendo uma comparação entre a proposta de formação do professor de Inglês crítico-reflexivo e a sua materialização, os dados obtidos neste estudo permitem a apresentação do seguinte quadro interpretativo:

Quadro 1 – Paralelo entre a proposta de currículo e sua execução

Cotejamento **Agrupamentos**	**Como está sendo implementada a formação do professor de inglês**	**Como deveria ser em conformidade com a proposta**
Professor	Tradicional/técnico	Intelectual Crítico-reflexivo
Aluno	Predominantemente passivo	Ativo intelectual/crítico-reflexivo

Conteúdo	Fragmentados/ incoerentes	Sistemáticos/adequados ao desenvolvimento crítico-reflexivo
Atividades/procedimentos	Mecânicos, baseados na repetição e memorização	Reflexivos, baseados no desenvolvimento do pensamento e da atitude crítica
Avaliação	Quantitativa/somativa	Qualitativa/formativa
Método de ensino	Gramática e tradução/ Áudio Lingual	Abordagem comunicativa

Este quadro síntese mostra que objetivamente o que está ocorrendo na Unidade da UEG estudada é uma formação centrada na mistura dos pressupostos da Educação tradicional e da tecnicista, em que os professores-mestres aparecem como transmissores de conteúdos e essa transmissão ocorre de forma mecânica, desvinculada dos contextos histórico-sociais dos alunos e da utilização da língua inglesa na sociedade.

Os procedimentos mais comuns identificados no ensino da língua inglesa foram: uso do quadro-giz ou cartazes para explicações de esquemas técnicos como *I am; you are; he/she/it is...*; formação do futuro com *going to*: *subject + to be + going to + main verb* que equivale, por exemplo, *I + am + going to + do*. As atividades concentram-se no uso de termos na forma correta, em completar os espaços em branco ou mudar sentenças para a forma negativa, interrogativa. A avaliação aponta mais o cumprimento da proposta do que da aprendizagem em si. Outro procedimento muito presente é a tradução de textos, atividade que, de acordo com os relatos, são cansativas e sem sentido.

As atividades são usadas mais para quantificação do que de qualificação do desempenho do aluno, situação que se expressa pelas notas altas e baixo nível de aprendizagem. Avalia-se o ato de fazer, o produto. A avaliação não apreende o grau de desenvolvimento atingido no fazer, o processo de construção do conhecimento no 'fazer'. A avaliação não apreende o conhecedor no conhecido.

Os conteúdos são ministrados de forma fragmentada por meio de frases e palavras descontextualizadas, incoerentes no que diz respeito à seqüência e grau de

dificuldade; sem conexão entre as atividades e textos, entre uma atividade e outra e entre as atividades e a vida real. São desarticulados entre si, de uma aula para outra, e até mesmo em uma mesma aula, entre as propostas de trabalho, como, por exemplo, o texto é voltado para expressão de ações no futuro, mas os exercícios requerem respostas expressas no passado. Os docentes são alheios às experiências dos alunos-mestres, que sabem responder aos exercícios propostos, mas não conseguem elaborar verbalmente uma informação sobre sua vida usando as mesmas expressões, pois nem sempre sabem o seu significado. O professor apresenta-se como técnico do ensino que, ao priorizar a forma, fragmenta e despolitiza o conteúdo.

O método de ensino de inglês usado na unidade aproxima-se do método de gramática e tradução cujo estudo é centrado na forma lingüística; aulas ministradas em português; ausência de atividades comunicativas – atividades de ouvir e falar em inglês; o professor, como o centro do processo que explica a forma do sistema lingüístico da língua inglesa, passa exercícios, e os alunos respondem àquilo que se pede. Quanto ao uso do método áudio-lingual, a única característica desse método observada é que a gramática é ensinada por esquemas, por exemplo, *subject + to be + going to + main verb* para formar o futuro com *going to*. Alguns exercícios, como oferecer respostas para que os alunos-mestres elaborem as perguntas e vice-versa, ou de substituição de termos e com modelos a serem seguidos, expressam um estudo dedutivo da gramática da língua inglesa.

Em oposição, o PPP propõe o desenvolvimento da competência comunicativa, cuja abordagem objetiva a comunicação efetiva por meio da língua inglesa. Ao professor cabe a função de criar situações que estabeleçam a comunicação entres os alunos e seus colegas, e entre o professor e os alunos. Os exercícios orais centram-se na expressão de informações relacionadas ao ponto de vista dos alunos sobre algum assunto abordado. As atividades escritas constituem-se em produções originais dos alunos. Essa abordagem não trabalha uma única resposta, mas uma variedade de respostas possíveis que vão se apresentando na interação comunicativa pelos sujeitos, de acordo com a subjetividade de cada um... Os conteúdos são apresentados em forma de situações reais de comunicação, em que a gramática é indutivamente aprendida, e a tradução é construída na compreensão do contexto.

No entanto, mesmo após a implantação do novo PPP, o ensino da língua inglesa nessa unidade apresenta um contexto em que certas condições indicam o controle disciplinar como estratégia para estabelecer situações de ensino e

aprendizagem. Em uma sala com mais de quarenta alunos, o professor sequer consegue se locomover pela sala para atender um aluno individualmente. A relação que se cria é a do professor a frente dos alunos dando explicações e o aluno, em seu lugar, copiando e ouvindo. A professora de Prática Oral disse que as situações de comunicação não conseguem envolver todos os alunos durante uma única aula. Ela leva de duas a três aulas para concluir uma atividade. Os alunos indicam como solução para uma sala indisciplinada que o professor se imponha, que domine a sala. Para conseguir aprender ao menos o que é ensinado, os alunos acabam desejando ser passivos e defendem que o professor deve impor respeito. A falta de material e de recursos também conduz a um ensino que não satisfaz as expectativas dos alunos-mestres. Não há laboratório de línguas, e o material usado pelo professor é adquirido com recursos próprios. O professor elabora apostilas que, até serem adquiridas, são substituídas pelo uso do quadro. A situação é agravada pela falta de tempo do professor e dos alunos. As duas professoras de inglês contratadas já tinham carga máxima de trabalho nas escolas de ensino médio, além das aulas no Curso de Letras. Os alunos, em sua maioria, moram em cidades vizinhas, possuem famílias e trabalham. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem tem seu momento restrito à sala de aula.

> O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG está defendendo uma perspectiva crítico-reflexiva, que se propõe a formar profissionais críticos e capazes de transcender a técnica e de criar situações de problematização que promovam a integração dos diversos saberes que se entrelaçam nas atividades educativas. Para alcançar seus objetivos, o PPP enfatiza que se deve dar voz ao aluno-mestre para que possa usar seu próprio capital lingüístico e cultural para apreender as possibilidades transformadoras da própria experiência, e que os professores, com seus saberes e com suas personalidades, devem propiciar um clima de trabalho necessário ao estabelecimento de inter-relação e de interlocução para a própria formação e para a formação do outro.

Dar voz ao aluno pressupõe colocá-lo em condição de questionar seus próprios pressupostos. A situação em que se opera a proposta de formação de professores intelectuais crítico-reflexivos é complexa no que se refere aos obstáculos materiais e teórico-ideológicos. O pensamento dos alunos-mestres, dos professores e da comunidade, de modo geral, carece de reflexão tanto quanto os conteúdos, atividades e avaliação. Sobre a necessidade de se questionar os pressupostos e crenças que orientam

a ação docente, Zeichner (1993) afirma que mudar as atitudes de professores é bem diferente de mudar suas técnicas instrucionais.

Para Giroux (1997) em uma abordagem tradicional da educação cujos pressupostos se baseiam na sociologia positivista, o conhecimento é objetivo/válido se for externo ao indivíduo ou imposto a ele. Os relatos dão conta de que o ensino da língua inglesa tem ocorrido de modo alheio à vida dos alunos, sem ligação com suas vidas, suas crenças. Giroux (1997) diz que, como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. O estudo da língua inglesa, no contexto estudado, não tem permitido o questionamento, a análise e a negociação. Nesse caso, o conhecimento é separado do processo de construção do saber dos alunos, isto é, priva os alunos de desenvolverem um processo que envolva uma relação interpretativa entre eles, como seres sociohistoricamente construídos, e o conhecimento que constroem. Os alunos-mestres são excluídos da dimensão subjetiva do saber. O propósito do conhecimento está tornando-se a acumulação e a categorização de regras gramaticais que, em num momento posterior, são tecnicamente aplicadas. Em outras palavras, o professor possui o conhecimento das regras, mas não consegue criar situações reais de uso, em razão do que os alunos-mestres reclamam que o estudo da língua inglesa não tem sentido para eles.

O PPP concebe os professores como intelectuais que com base na investigação das condições em que operam seu trabalho, tenham capacidade de criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros, na produção de currículos e na repartição do poder. Dessa forma, devem desenvolver pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortaleçam seus estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessárias para que possam funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educá-los para a ação transformadora.

Nessa perspectiva, os professores objetivam formar os futuros professores intelectuais crítico-reflexivos, de forma a envolvê-los em situações semelhantes às que devem promover com os seus alunos. Nesse sentido, o conhecimento não é visto como pronto e acabado, mas é algo que se movimenta historicamente, construído e reconstruído carregando em si parte do construtor. O conhecimento não é totalmente objetivo como queriam os positivistas, nem tão subjetivo como postula a fenomenologia, mas é construído dialeticamente na interação entre o ser e o mundo. Dessa forma, os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento têm a possibilidade

de refletir sobre seus significados, bem como sobre a relação que estabelecem com as esferas sociais mais amplas, de analisar os efeitos dessas sobre aqueles, de questionar, de contestar e de ter autonomia para intervir no movimento da história, sempre que necessário.

Então, o estudo da língua inglesa, de acordo com a nova proposta, deve desenvolver nos alunos competências lingüístico-comunicativas e meta lingüístico-comunicativas, em que o aluno não só se aproprie do sistema lingüístico da língua, mas desenvolva a competência de comunicar-se por meio dela e produzir cultura mediante a interação com ela. Deve também desenvolver a habilidade intelectual para que o aluno possa compreender as relações culturais, sociais, políticas e econômicas em que estão envolvidos por meio desse estudo, além da habilidade crítico-reflexiva para criar estratégias que permitam aos alunos desenvolver essas características. Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser aberto a questionamentos, contestações e negociações em que os alunos participem ativamente para a construção de seus conceitos, e a solidariedade, justiça, democracia devem guiar os alunos no caminho que leva à transformação da realidade.

Para o desenvolvimento de tais competências, os conteúdos devem ser sistematizados coerentemente, conforme o nível de graduação da aprendizagem. Carecem de serem trabalhados de forma significativa pelos alunos, adequando-se à realidade de cada turma. As atividades devem ser mais criativas, interessantes, dinâmicas, e as avaliações devem ser capazes de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e diagnosticar dificuldades para que possa haver intervenção direta e eficaz sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após verificar que a formação de professores de inglês da UEG se processava nos moldes de uma concepção positivista, em que o professor era como um técnico a que aplicava teorias elaboradas por especialistas alheios à realidade da sala de aula, e que os conhecimentos específicos eram incapazes de habilitar esses profissionais ao desempenho e ao desenvolvimento de situações comunicativas, a UEG elaborou e implantou um projeto político pedagógico que, visando sanar essas deficiências, propusesse uma formação de professores como intelectuais críticos-reflexivos. Ademais, investiu na experiência prática como eixo orientador da formação dos professores e introduziu disciplinas orientadas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, para que tal formação levasse o aluno-mestre a vivenciar o que aprende e a desenvolver o pensamento crítico-reflexivo para compreender as relações sociais que se entrecruzam na construção do conhecimento, bem como tornar-se instrumento da formação emancipatória de seus futuros alunos, e criação de uma sociedade mais crítica e mais justa.

E investigar o processo de concretização dessa proposta de formação de professores foi o principal objetivo desta pesquisa, que preocupada em apreender o processo de formação em sua dinâmica, investiu em uma pesquisa qualitativa em que a percepção dos sujeitos sobre as atividades docente/discente no desenvolvimento do processo formativo orientou a investigação e forneceu uma visão geral das contribuições que a proposta oferece e as dificuldades enfrentadas na sua implementação.

Sobre o primeiro objetivo, a concretização do currículo, os dados apontaram que vários aspectos contribuem para inviabilizar a concretização do currículo, dentre eles, a falta de recursos e a rotatividade de professores.

O segundo objetivo, sobre a visão dos alunos acerca do processo de formação que está sendo empreendido, os relatos mostram, que em virtude das dificuldades encontradas na concretização do novo currículo, a formação está se processando nos moldes da educação tradicional, com atividades fragmentadas, avaliação somativa, conteúdos gramaticais, centralidade na técnica o que fomenta a passividade na aprendizagem.

Sobre a comparação das percepções dos sujeitos do currículo anterior – sobre o processo de formação – com as dos que estão inseridos no novo currículo, terceiro objetivo, infere-se com base nos relatos que compartilham realidades muito semelhantes. Os alunos de ambos os currículos apontam uma formação fragmentada, sem relação com suas vidas e ineficiente no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Em relação às contribuições do novo currículo e às dificuldades encontradas na sua implementação, quarto objetivo, os aspectos mais positivos foram a introdução de disciplinas voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa e a formação humana. Dentre as dificuldades, a falta de recursos e a rotatividades de professores constituem o maior prejuízo à concretização de uma formação de professores crítico-reflexivos.

O que se pôde verificar neste estudo foi que se trata de uma proposta arrojada e bastante promissora para a melhoria da qualidade da formação de professores de inglês. No entanto, sua operacionalização encontra alguns obstáculos que dificultam o alcance dos propósitos de formação crítico-reflexiva, entre eles: freqüente rotatividade de professores; qualificação dos professores não adequada às exigências da proposta, tanto no que se refere à formação específica (língua inglesa) como no que se refere à formação pedagógica; a falta dos recursos necessários ao desenvolvimento da proposta; ausência de metodologia de ensino fundamentada na proposta; falta de articulação da proposta de forma coletiva; falta de consideração crítica dos paradigmas que dão suporte às práticas educativas vigentes entre os professores; desconhecimento do projeto pedagógico e do currículo pelos alunos e a conseqüente ausência de mobilização dos mesmos em torno de negociações a favor da nova proposta.

A pesquisa permitiu também identificar que o conhecimento dos alunos formado no Ensino Médio é insuficiente para dar continuidade à formação superior e, como forma de lidar com essa situação, as duas primeiras séries são destinadas a praticamente revisão, que, por sua vez, sofre uma série de descontinuidade causada pela rotatividade de professores. Isso tem consequentemente prejudicado o curso como um todo. Apesar da proposta estar operando há dois anos, os obstáculos mencionados influem para que esse quadro permaneça.

Conseguir alterar esse quadro na universidade refletiria diretamente na situação do Ensino Médio dessa região porque os professores formados na UEG serão os professores do Ensino Médio na região. Assim, uma vez formados numa perspectiva

crítico-reflexiva e habilitados na competência comunicativa, a possibilidade de um curso melhor, a cada ano, é grande.

Conhecer a realidade do curso e as angústias dos professores de inglês formados nele foi o que sensibilizou esta pesquisadora a investigar as possibilidades da nova proposta ainda em implementação e usar o diagnóstico para criar intervenções na formação ainda em seu processo. A conquista obtida foi um conhecimento mais íntimo e crítico da proposta, suas possibilidades e limitações.

Considerando o tamanho da universidade, atualmente com 39 unidades em 37 cidades, do estado, o que representa uma diversidade imensa de realidades, esta investigação não teve pretensão de mostrar a realidade da UEG como um todo, mas a realidade de uma de suas unidades, situada no interior do estado. Este é um traço da pesquisa que restringe as possibilidades de generalizações e que é um dos elementos que caracteriza uma investigação de natureza qualitativa, como foi proposta e desenvolvida neste estudo. Portanto, os resultado carregam as particularidades do contexto institucional e dos sujeitos que participaram da pesquisa em um determinado momento de concretização do currículo e do projeto pedagógico do Curso de Letras – Inglês, da unidade estudada.

Como contribuição para a unidade, acredito que a maior, a curto prazo, é a mobilização pela elaboração de um programa de curso sistemático, coletivo e sensível a realidade das turmas como um meio de evitar a desarticulação dos conteúdos causada pelas trocas constantes de professores. Outras intervenções também serão possíveis de imediato. A discussão crítica sobre a concepção de “prática”, como a experiência não só de ensinar, mas também de aprender. Ou não só de simular uma aula de inglês, mas simular situações de comunicação, uma aula de inglês em que se experiencia tanto o ensinar inglês quanto o comunicar-se em inglês. Porque o professor não será só professor, mas será professor de inglês. Outro aspecto importante é sobre a influência que as crenças, concepções dos professores e alunos-mestres exercem sobre o processo de formação como um todo. Investir no questionamento crítico de como julgam o que se deve ensinar, como se deve ensinar, porque tem que ser de um jeito, ou de outro, será um grande investimento para na alteração do quando descrito. Esse questionamento proporcionará ao aluno-mestre a compreensão de sua formação universitária como apenas o início de sua formação que, se iniciada em bases sólidas perseguirá um desenvolvimento contínuo.

Para o campo investigativo e prático da formação de professores de inglês, os resultados deste estudo contribuem para revelar as dificuldades que emergem no momento de operacionalizar uma proposta de formação na perspectiva crítico-reflexiva, em que os obstáculos representam um risco de secundarizar o grande potencial da proposta. As dificuldades inviabilizam a concretização da proposta, e se isso não for questionado, uma formação tradicional pode persistir sob a roupagem de uma formação crítico-reflexiva. Vale ressaltar aqui o alerta feito por Libâneo (2002) de que uma teoria de ensino baseada na reflexão ainda carece, "do ponto de vista didático, de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem" (p. 73).

Sabe-se que as várias concepções de reflexão que vão desde o reducionismo de que refletir é explicar o que se pensa, passam pela dimensão desenvolvimentista, em que a ordem natural do desenvolvimento do aluno estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto ao aluno quanto ao professores[12]. Há ainda a *reconstrução social* em que se questionam os contextos institucionais, políticos e sociais como orientação para agir na construção de uma sociedade mais justa chegando até a pratica educativa na versão de *eficiência social*, classificada por Zeichner (1993) como a aplicação minuciosa de teorias resultantes de estudos de especialistas, o representa uma oposição à origem do conceito: aversão à idéia de professor como técnico na aplicação de teorias externas à prática.

Levando-se em consideração a realidade da UEG e o novo horizonte que vem abrindo para milhares de pessoas por meio do processo de interiorização do ensino superior em Goiás, uma formação fundamentada nesses pressupostos representa sem dúvida uma grande contribuição à sociedade. Se os resultados aqui apresentados servirem como ponto de referência para uma análise do processo de implementação da nova proposta de formação do professor de inglês na UEG; se servir para mostrar que, embora seja necessário trilhar novos caminhos, a concepção de profissional crítico-reflexivo pode ser aprofundada e efetivamente realizada como um processo que inicia-se na universidade e continua por toda a vida profissional; se isto ganhar visibilidade entre os sujeitos da formação, terá valido a pena ter realizado este estudo.

[12] Para Zeichner (1993) "os profesores das escolas progressistas deviam ser educados no mesmo tipo de ambiente envolvente e estimulante que se esperava que proporcionassem aos seus alunos" (p.41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

ALARCÃO I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias e supervisão* (org.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 09-39.

_____. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias e supervisão* (org.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudanças para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2. ed. 2005, p. 11-27.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 18-34.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 107-116.

BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista linguagem em (Dis)curso*. Caxias do Sul, v.5, n.1, jul./dez. 1983.

BRANDÃO, C. da F. LDB: Passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9. 394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* (PCNs/LE). Brasília: 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BROOKFIELD, Stephen. *Becoming a critically reflective* teacher. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1995.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall Regents. 1994.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de línguas no contexto brasileiro.* Trabalhos em lingüística aplicada, 17: 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *Formação do professor como um profissional critico*: *linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos de escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. J. C. Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa. *In*: CUNHA, M. J. C. (org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 169-222.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação.* 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI; FIORENTINI e PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 33-71.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

GHEDIN, E. L. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. 2. ed. Oxford: University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53- 80.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the social conditions of schooling.* Nova York, Routledge, 1991. Tradução em espanhol: *Formación del professorado y condiciones socials de la escolarización.* Madri: Morata, 1993).

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

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística: uma introdução.* Rio de Janeiro: LTC, 1987.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanda Zimmer [*et al*.]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS-CESTARO, S. A. *O ensino de língua estrangeira: História e Metodologia*..Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP, 1997. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/Selma.htm>. Acesso em: 25 jan. 2005.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, E. C., A Prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 45-59.

PAIVA, V. L. M. O. Tentativas de construção de uma Prática renovada: A formação em serviço em questão In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 2. ed. 2005, 29-50.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. 19-34.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951).* 1999. Dissertação (mestrado em teoria

literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, (Unicamp), Campinas.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-378.

_____. A. I. Compreender o ensino na escola: modelos de investigação científica. *In*: SACRISTÁN, G.; PEREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. E ed. Porto alegre: ArtMed, 1998. p. 99-117.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINHEIRO, Dirceu. *UEG cresce com o estado.* O Popular. Goiânia, 14 abr. 2005. disponível em <http://www.ueg.br/noticias>. Acesso em 5 jan. 2005.

PRESCHER, E; PASQUALIN, E; AMOS, E. (2001). *Graded English*: volume único. São Paulo: Moderna, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

SILVA, M. *Diagnóstico da qualidade da formação em Língua Inglesa dos estudantes concluintes do curso de Letras da UEG/Anápolis.* 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Superior) – Universidade de Havana/Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

SILVA, V. L. T. da. *Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?* Revista Soletras. (UERJ) Rio de Janeiro, 03 mar. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

UEG. *Ementário: Curso de Letras*. 2000.

UEG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*.Goiás, 2003.

UEG. *Banco de talentos.* O popular. Goiânia, 14 abr. 2005. Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cbjbb.html. Acesso em: 5 jan. 2005.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p, 35-52.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

PrG

PANORAMA GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEG

2005: *23 cursos oferecidos em* ***31*** *Unidades Universitárias, em* ***30*** *cidades, perfazendo um total de* ***96*** *cursos.*

2006

A UEG oferecerá ***36*** *diferentes cursos em* ***39*** *Unidades Universitárias, em* ***37*** *cidades, perfazendo um total de* ***128*** *cursos de graduaçao, sendo* ***19*** *cursos superiores de tecnologia,* ***77*** *cursos de licenciatura e* ***32*** *cursos de bacharelado.*

Cursos Superiores de Tecnologia:

Tecnologia em Agropecuária: ¬ *Campos Belos, Edéia, Mineiros e Posse.*
Tecnologia em Alimentos: – *Jataí.*
Tecnologia em Design de Modas: – *Trindade.*
Tecnologia em Gastronomia: – *Caldas Novas e Pirenópolis.*
Tecnologia em LaticínIos: – *Sao Luis de Montes Belos.*
Tecnologia em Logística: ¬ *Jataí.*
Tecnologia em Mineração: – *Niquelândia.*
Tecnologia em Rede de Computadores: – *Crixás, Edéia, Mineiros, Pires do Rio e Trindade.*
Tecnologia em Turismo: ¬ *Goiás, Niquelândia e Pirenópolis.*

Cursos de Licenciatura:

Ciências Biológicas: – *Anápolis - CET, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Porangatu e Quirinópolis.*
Educação Física: – *Goiânia, Porangatu e Quirinópolis.*
Física: – *Anápolis - CET.*
Geografia: ¬ *Anápolis - CSEH, Formosa, Goiás, Itapuranga, Iporá, Minaçu, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu e Quirinópolis.*
História: ¬ *Anápolis - CSEH, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Itumbiara, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis e Uruaçu.*
Letras - Português/Inglês: ¬ *Anápolis - CSEH, Campos Belos, Formosa, Goiás Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis, Caçu, Sao Luis de Montes Belos e Sao Miguel do Araguaia.*
Licenciatura em Informática: ¬ *Posse, Sanclerlândia e Silvânia.*

Matemática: – Anápolis - CET ,Formosa, Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Porangatu, Posse, Quirinópolis e Santa Helena de Goiás.
Pedagogia: – Anápolis - CSEH, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, Sao Luís de Montes Belos, Sao Miguel do Araguaia e Uruaçu.
Química: – Anápolis - CET e Formosa.

Cursos de Bacharelado

Administração: – Anápolis - CSEH, Goianésia, Luziânia e Silvânia.
Administração - Hab. em Agronegócios: – Sanclerlândia e Santa Helena de Goiás.
Administração – Hab. em Hotelaria: – Caldas Novas.
Agronomia: – Ipameri e Palmeiras de Goiás.
Arquitetura e Urbanismo: – Anápolis - CET.
Ciências Contábeis: – Anápolis - CSEH, Jaraguá, Morrinhos e Uruaçu.
Ciências Econômicas: – Anápolis - CSEH, Itumbiara.
Comunicação Social: – Goiânia.
Enfermagem: – Ceres.
Engenharia Agrícola: – Anápolis - CET e Santa Helena de Goiás.
Engenharia Civil: – Anápolis - CET.
Engenharia Florestal: – Ipameri.
Farmácia: – Anápolis - CET.
Fisioterapia: – Goiânia.
Química Industrial: – Anápolis - CET.
Sistemas de Informação: – Anápolis - CET, Ceres, Goianésia, Itaberaí, Porangatu e Santa Helena de Goiás.
Zootecnia: – Sao Luís de Montes Belos.

Anexo II

Quadro das disciplinas e carga horária do Curso de Letras da UEG – novo currículo

1º ANO				
Disciplina	***Carga Horária Semanal***	***Carga Horária Teoria***	***Carga Horária Prática***	***Carga Horária Total***
1. Língua Portuguesa I	4	96	32	128
2. Língua Inglesa I	4	96	32	128
3. Lingüística I	2	48	16	64
4. Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	16	48	64
5. Língua Latina	2	64	-	64
6. Produção de Texto Técnico-Científico	2	16	48	64
7. Teoria Literária	4	96	32	128
8. Filosofia	2	64	-	64
9. Fundamentos da Educação	2	48	16	64
Soma do 1º Ano	***24***	***544***	***224***	***768***
Atividades Complementares			***50***	***50***
Total do 1º Ano	***24***	***544***	***274***	***818***

2º ANO				
Disciplina	***Carga Horária Semanal***	***Carga Horária Teoria***	***Carga Horária Prática***	***Carga Horária Total***
Língua Portuguesa II	4	96	32	128
Língua Inglesa II	4	96	32	128
Lingüística II	2	48	16	64
Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	16	48	64
Literatura Portuguesa I	2	48	16	64
Literatura Brasileira I	2	48	16	64
Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	4	96	32	128
Didática	2	48	16	64
Políticas Educacionais	2	48	16	64
Soma do 2º Ano	**24**	**544**	**224**	**768**
Atividades Complementares			**50**	**50**
Total do 2º Ano	**24**	**544**	**274**	**818**

3º ANO				
Disciplina	***Carga Horária Semanal***	***Carga Horária Teoria***	***Carga Horária Prática***	***Carga Horária Total***
1. Língua Portuguesa III	4	96	32	128
2. Língua Inglesa III	4	96	32	128
3. Lingüística III	2	48	16	64
4. Literatura Portuguesa II	2	48	16	64
5. Literatura Brasileira II	2	48	16	64
6. Literaturas de Língua Inglesa I	4	96	32	128
7. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	64	*	64
8. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	64	*	64
9. Disciplina Optativa I	2	64		64
Soma do 3º ano	***24***	***624***	***144***	***768***
*Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I (atividade em escola campo)			200	200
*Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I (atividade em escola campo)			200	200
*Atividades Complementares			50	50
Total do 3º ano	***24***	***624***	***594***	***1.218***

4º ANO				
Disciplina	***Carga Horária Semanal***	***Carga Horária Teoria***	***Carga Horária Prática***	***Carga Horária Total***
1. Língua Portuguesa IV	4	96	32	128
2. Língua Inglesa IV	4	96	32	128
3. Literatura Brasileira III	2	48	16	64
4. Literaturas de Língua Inglesa II	4	96	32	128
5. Projeto de Pesquisa em Estudos Lingüísticos e Literários	2	16	48	64
6. Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	16	48	64
7. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	64	*	64
8. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	64	*	64
9. Disciplina Optativa II	2	64		64
Total do 4º ano	***24***	***560***	***208***	***768***
*Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II (atividade em escola campo)	2		200	200
*Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (atividade em escola campo)	2		200	200

***Atividades Complementares**			50	50
Total do 4º ano	**24**	**560**	**658**	**1.2**

Quadro das disciplinas e carga horária do Curso de Letras da UEG – currículo anterior

ESTADO DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE
Autarquia estadual - Lei Nº 9777 de 10/09/85 e Decr. Nº 2520 de 30/10/85

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de
Habilitação: Curso de Letras - Português e Inglês.
Respectivas Literaturas.
Integralização do Curso: 04 (quatro) anos, no mínimo, e 07 (sete) anos no máximo.
Carga Horária total do curso: 3.668 - Regime Seriado
Turno: Noturno e ou Matutino

SÉRIES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
1ª	Língua Portuguesa I	04	128
	Cultura Brasileira	04	128
	Literatura Brasileira I	02	64
	Organização do Trabalho Intelectual	02	64
	Teoria da Literatura I	04	128
	Língua Inglesa I	04	128
	Língua Latina I	02	64
	Língua Espanhola I	02	64
		24	768
2ª	Língua Portuguesa II	04	128
	Língua Inglesa II	04	128
	Literatura Brasileira II	02	64
	Lingüística I	02	64
	Teoria de Literatura II	04	128
	Língua Latina II	02	64
	Estrutura e Func. do Ens. de 1º e 2º Graus.	02	64
	Língua Espanhola II	02	64
	Psic. da Educ. Evol. e Aprendizagem	02	64
		24	768
	Língua Portuguesa III	04	128
	Língua Inglesa III	04	128

C E E
Fls. 477
Rubrica

ESTADO DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE

Autarquia estadual - Lei Nº 9777 de 10/09/85 e Decr. Nº 2520 de 30/10/85

	Literatura Norte Americana I	02	64
	Literatura Brasileira III	02	64
	Literatura Inglesa I	02	64
	Didática	02	64
	Literatura Portuguesa I	02	64
	Língua Espanhola III	02	64
	Filologia Românica	02	64
	Lingüística II	02	64
		24	768
4ª	Língua Portuguesa IV	04	128
	Língua Inglesa IV	04	128
	Literatura Brasileira IV	02	64
	Literatura Norte Americana II	02	64
	Literatura Inglesa II	02	64
	Didática e Prática de Ensino de Português	02	64
	Didática e Prática de Ensino de Inglês	02	64
	Língua Espanhola IV	02	64
	Literatura Infantil Juvenil	02	64
	Literatura Portuguesa II	02	64
		24	768
	Sub-total	96	3.072
	Atividades Complementares		100
	Estágio Supervisionado		240
	Total Geral		3.668

Obs: 1) A disciplina Educação Física será ministrada com predominância de Práticas Desportivas, durante as duas primeiras séries do curso, com carga semanal - 04, anual - 128.

2) Na integralização curricular considerar-se-á o total mínimo de 240 (duzentas e quarenta) horas/aula correspondente ao Estágio Curricular de Português e Inglês.

3) O conteúdo e carga horária de Estudos de Problemas Brasileiro, será ministrado em Cultura Brasileira integrado ao conteúdo e a carga horária da disciplina.

4) No total geral estão incluídas as cargas horárias de Educação Física nas duas primeiras séries.

CURRICULO APROVADO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução nº 608 Data 17/12/96
Diretor Geral

Anexo III

Registro de observação

Instituição: Unidade Acadêmica da UEG.

Pesquisa: Formação de professores de inglês crítico-reflexivos.

Pesquisadora: Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares.

Observadora: a pesquisadora.

Tipo de observação: livre

Objeto da observação: a proposta curricular na prática/processo de formação de professores de inglês crítico-reflexivos

Série:

Professora:

Disciplina:

Horário de início:

Duração:

Data:

Anexo IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Professoras-mestras: P1, P2, P3

1. Fale sobre a importância da UEG?

2. Fale sobre a nova proposta de formação de professores de inglês/português implementada pela UEG a partir de 2004.

3. O que orienta sua prática? Qual método, abordagem orienta sua atividade de ensinar?

4. Como você acha que o aluno aprende inglês?

5. Quais as principais estratégias (procedimentos-atividades) você utiliza para ensinar a língua inglesa? Por quê a escolha por esses procedimentos?

6. Fale sobre o ensino da língua na UEG, os obstáculos: (recursos, apoio pedagógico, limitações dos alunos e dos professores).

7. Você se vê como parte desse processo de formação humana e profissional do futuro professor? Como você se posiciona nessa formação?

8. Você já enfrentou situações conturbadas (de indisciplina, falta de tempo para o plano previsto, explicações não satisfatórias, falta de comprometimento por parte do aluno, etc.,)?

9. Como você reagiu?

10. Após refletir sobre a situação, com mais calma, em outro momento, você agiria do mesmo modo? Por quê?

11. Fale sobre o laboratório de prática oral de inglês? (sua importância para a formação de futuros professores, as dificuldades estruturais, pedagógicas ...)

Anexo IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Alunos-mestres

1. Fale sobre a importância da UEG? (na sua vida)

2. Que perfil profissional a UEG espera de você?

3. Como está sendo o ensino/aprendizagem de inglês na sua formação humana e profissional?

4. Quais as atividades (procedimentos) de ensino mais usadas? O que você pensa sobre elas?

5. Como o/a professor/a acha que você aprende inglês?

6. Como você se posiciona na construção da sua formação? Como você sente que faz parte dessa construção?

7. Você já vivenciou situações conturbadas (de indisciplina, falta de tempo para o plano previsto, explicações não satisfatórias, etc., ...? Se sim, como foram solucionadas? Como se posicionaram os sujeitos envolvidos (professor e aluno - na solução do problema)?

Para 1º e 2º

8. Fale sobre as aulas de prática oral. A importância da disciplina para sua formação, as dificuldades enfrentadas... (recursos, professor, alunos, etc.,)

Anexo IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Coor.

1. Fale sobre a importância da UEG?

2. Fale sobre a nova proposta de formação de professores de inglês/português implementada pela UEG a partir de 2004.

3. Como você acha /sente que ela está sendo recebida/concretizada por professores e alunos?

4. Fale sobre a experiência da sua função. (dificuldades, recursos, conquistas, desafios...)

5. Como o/a professor/a deve ensinar inglês?

Anexo V

ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N: 22274553 DE: 05/02/2003
PROCESSO CEE N: 100/2003 DE: 10/02/2003
INTERESSADO: UEG – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
ASSUNTO: RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO

****

VOTO N. 116 / 2005.

HISTÓRICO:

O presente processo, n. 22274553 de 10/02/2003, trata da apresentação de Relatório da Comissão de Especialistas, indicada para avaliar as condições de ensino, pesquisa e extensão, para funcionamento do curso de Letras – Habilitações Português e Inglês da Unidade Universitária de – UEG. Tal comissão composta por Maria das Graças de Araújo e João Ernandes de Souza, presidente e membro respectivamente, foi designada pela Portaria n. 124 de 17/08/2004.

O Relatório, fls 326 a 329, é composto dos seguintes itens:
1-Metodologia de trabalho da Comissão; 2 – Histórico e Contexto do curso de avaliação; 3 – Projeto Acadêmico: 4 – Registros Acadêmicos e Administrativos; 5 – Projetos de Pesquisa; 6 – Atividades de Extensão; 7 – Planos de Carreira e de Cargos e Salários; 8 – Plano de Capacitação Docente; 9 – Quadro Docente; 10 – Infra Estrutura Física; 11 – Biblioteca; 12 – Recursos Tecnológicos; 13 – considerações Finais:

Constam da parte de Anexos:
1- Nominata do Corpo Docente; 2- Programas de Ensino; 3 Projetos dos Cursos de Letras da UEG.

ANÁLISE DO RELATÓRIO

O curso funciona em regime anual, com duração de 04 (quatro) anos letivos, com oferta de 40 (quarenta) vagas anuais, duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 07 (sete), com uma carga horária total de 4.072 horas, envolvendo 36 disciplinas, sendo 800 horas de estágio, 400 para cada habilitação e 200 horas de Atividades Complementares. A carga horária das disciplinas pedagógicas está menor do que a exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e ainda foi ressaltado pelos alunos, a má qualidade das aulas de Inglês, não tanto por incompetência dos professores, mas pelas suas condições de trabalho. Foi declarado que em um ano, já passaram pelas aulas desta disciplina, cinco professores em contrato temporário.

O curso não conta com programas institucionais de pesquisa e extensão. Não há nada que se refira à Iniciação Cientifica e não há nenhuma forma de divulgação dos trabalhos acadêmicos e científicos dos professores.

O corpo docente é formado de 18 (dezoito) professores, dos quais 17 (dezessete) são especialistas e um é apenas graduado. Desse total, apenas 5 (cinco) são efetivos. Esse item mereceu conceito E e recomendação à UEG, de providências no sentido da implementação do Plano de Carreira Docente, da transformação dos contratos temporários em efetivos e todo o estimulo para que os professores se

ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

C.E.E. Fls. 688 Rubrica

PROCESSO N: 22274553 DE: 05/02/2003
PROCESSO CEE N: 100/2003 DE: 10/02/2003
INTERESSADO: UEG – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
ASSUNTO: RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO

qualifiquem em cursos de pós graduação *strictu sensu*. Não há incompatibilidade entre formação e disciplina que leciona e é notável a dedicação dos professores à Instituição e ao curso.

Os cursos de Inglês da UEG estão em fase de implantação de um novo currículo, construído inicialmente de forma coletiva, porém sua implementação não conta com uma equipe de acompanhamento e avaliação, o que dificulta a discussão do seu processo e resultados. Seu sistema de avaliação propõe uma avaliação continua e diversificada, com média 7,0 (sete) para aprovação. Ele prevê a dependência em disciplinas, as quais devem ser cursadas em horário diferente do curso, porém o que ficou evidenciado é que o curso não tem estrutura para oferta tais disciplinas, nem os alunos têm tempo disponível para cursá-las em tais períodos, o que o tem aumentado os índices de reprovação e abandono. Um exame mais acurado dos Diários de Classe denota, no entanto, notas altas e bom desempenho dos alunos, especialmente em Inglês, habilitação sobre a qual, recai a maior crítica dos alunos, sobre a falta de laboratórios, bibliografias especializadas, falta de campo de estágio supervisionado, etc.

Quanto à infra estrutura física, esta se constitui em salas amplas e confortáveis, porém insuficientes. Parte do curso é ministrado no prédio de uma escola pública vizinha, situação considerada desconfortável para os alunos.A Biblioteca consta com informatização em espaço bem reduzido pouquíssimo livros em seu acervo, sendo que os mesmos não constam das bibliografias básicas das disciplinas.

O Laboratório de Informática conta com 10 (dez) computadores, com livre acesso para professores e alunos. Diante desse quadro, a Comissão conclui: "Esta Comissão avalia que o curso de Letras da Unidade de Universitária da UEG em encontra-se em precárias condições de funcionamento e recomenda o atendimento urgente das recomendações acima, sem as quais, por atender precáriamente aos objetivos para os quais foi criado, sua sobrevida poderá ser curta".

VOTO

Diante do exposto, somos:

1- Por indicar à Pró Reitoria de Graduação da UEG, formação de um Grupo de Trabalho, para acompanhar sistematicamente o curso aqui avaliado, para atender as recomendações feitas no presente Relatório, com especial atenção para, o fato de um professor apenas graduado estar lecionando em níveo superior, o que contraria a legislação, a necessidade do curso em questão se inserir na Avaliação Institucional da UEG e a questão do acervo da Biblioteca;

2- Por apresentar a este Conselho os resultados deste acompanhamento, até a data da Renovação do seu Reconhecimento;

s-mariene-a5

01-SET-2005 09:52 DE: PARA P:1

C.E.E. Fls. 689

ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N: 22274553 DE: 05/02/2003
PROCESSO CEE N: 100/2003 DE: 10/02/2003
INTERESSADO: UEG – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
ASSUNTO: RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO

3- Pela renovação do Reconhecimento do Curso de Letras da Unidade Universitária da UEG em , até 31/12/2006, com a seguinte estrutura: Curso de Licenciatura em Inglês – Habilitação em Português e Inglês – regime seriado anual, oferta de 40 (quarenta) vagas anuais, mínimo de 04 (quatro) anos e máximo de 07 (sete); carga horária total, 4.072 horas, 800 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Atividades Complementares;
4- Pelo envio deste Relatório (fls. 326 a 339) às seguintes autoridades: da UEG: Reitor, Pró Reitora de Graduação; coordenação do curso de Inglês da Unidade Universitária de , da SECTEC: Secretária e Superintendente de Educação Superior.

É o Voto.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 12 dias do mês de agosto de 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
CURSO: LETRAS
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I CHS: 02 / CHA: 128 / CHT: 96 / CHP: 32
SÉRIE: 1º ANO
ANO LETIVO: 2005
PROFESSORA:

PROGRAMA DE ENSINO

Ementa:

Competência (meta) lingüístico-comunicativa na Língua Inglesa através da aquisição de funções da linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever).

Objetivo Geral:

Compreender a Língua Inglesa como fenômeno sócio-cultural, refletindo sobre os fundamentos teóricos que sustentam o ensino-aprendizagem de maneira crítico-reflexiva, além de aperfeiçoar as habilidades da língua.

Objetivos específicos:

O aluno terá que:

- ✓ Ser capaz de compreender as abordagens e metodologias para o Ensino de Línguas que sustentam sua prática profissional;
- ✓ Ter condições de refletir e analisar os fenômenos psicológico, educacional, social, histórico e cultural de aquisição de Língua Materna (L1) e Segunda Língua (L2);
- ✓ Aprofundar o conhecimento das estruturas básicas da língua alvo, ampliando vocabulário e dando suporte para interpretação e compreensão de textos;
- ✓ Aperfeiçoar as quatro habilidades pertinentes à Língua Inglesa: listening, speaking, reading e writing.

Conteúdos:

- ✓ Verb to be in all forms;
- ✓ Pronouns;
- ✓ Adjectives (degree of adjectives/possessive adjectives);
- ✓ Articles;
- ✓ Can/Could – permission and abilities;
- ✓ Possessive / case
- ✓ There to be – Simple Present
- ✓ Any/Some;
- ✓ Plural forms;
- ✓ Prepositions;
- ✓ Simple present and Present Continuous in all forms;

- ✓ Future tenses: going to and will;
- ✓ Present Perfect Continuous;
- ✓ General Vocabulary;

Metodologia:

- ✓ Exposição teórica;
- ✓ Dinâmicas de grupos (seminários, apresentações orais);
- ✓ Pair works (diálogos, trabalhos escritos);
- ✓ Jogos (prática listening, speaking, reading e writing);
- ✓ Atividades com música

Atividades Discentes: Prática Pedagógica

- ✓ Participação ativa nas aulas;
- ✓ Realização de atividades orais e escritas;
- ✓ Apresentação de diálogos e seminários.

Avaliação:

- ✓ Gradativa, contínua, individual e coletiva;
- ✓ Testes orais e escritos;
- ✓ Pontualidade na entrega de atividades escritas;
- ✓ Participação e esforço na realização das atividades propostas.

Referências bibliográficas:

- RICARDS, Jack C. at all. New Interchange 2. *Functional English for International Communication.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996
- FONTES, Martins. PASSWORD. *English Dictionary for speakers of Portuguese*. Martins, 2001
- MURPHY, R. *Essential Grammar in Use*. Oxford: Oxford Press

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
CURSO: LETRAS
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II – CHS: 4 – CHA: 128 – CHT:96 – CHP: 32
SÉRIE: 2° ANO – ANO LETIVO: 2004
PROFESSORA:

PROGRAMA DE ENSINO

Ementa:

Prática de leitura, compreensão e interpretação de texto; estudo das estruturas básicas do Inglês – estruturas sintagmáticas: usos e restrições; Desenvolvimento do vocabulário: aprendizagem e prática em contexto; prática de expressão oral e escrita.

Objetivo Geral:

Aperfeiçoar as habilidades da Língua Inglesa, concebendo-a enquanto fenômeno sócio-cultural numa situação crítico-reflexiva para sustentar sua prática profissional.

Objetivos Específicos:

- Ser capaz de compreender as abordagens e metodologias para o Ensino de Línguas que dão suporte teórico à sua prática profissional;
- Aperfeiçoar as quatro habilidades pertinentes à Língua Inglesa: listening, speaking, reading e writing;
- Aprofundar conhecimentos de estruturas gramaticais e compreensão e interpretação de textos;
- Compreender e analisar os fenômenos característicos, à aquisição de Língua Materna (L_1) e Segunda Língua (L_2) para ter condições de refletir e aplicar tais conhecimentos às suas aulas.

Conteúdos:

- Simple present, past and future tense in all forms;
- Present and past perfect tenses in all forms;
- Have to / Should;
- First conditional, time clauses;
- Used to;
- Conditional sentences with if clauses;
- Gerunds – short responses;
- Personality traits;
- Clauses with because;
- Passive voice with by (simple past, simple present);
- Linked sounds – contrastive stress;
- Past continuous versus simples past;
- Present perfect continuous;
- General vocabulary.

Metodologia:

- Exposição teórica;
- Dinâmica de grupos (seminários, apresentações orais);
- Pair works (diálogos, trabalhos escritos);

- Jogos (prática listening, speaking, reading e Writing).

Atividades discentes:

- Participação ativa nas aulas;
- Realização de atividades orais e escritas;
- Apresentação de diálogos e seminários.

Avaliação:

- Gradativa, contínua, individual e coletiva;
- Testes orais e escritos;
- Pontualidade na entrega de atividades escritas;
- Participação e esforço na realização das atividades propostas.

Bibliografia:

RICARDS, Jack C. at all. ***New Interchange 2. English for International Communication***. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MURPHY, R. ***Essential Grammar in Use***. Oxford: Oxford University Press.

PASSWORD, English Dictionary for Speakers of Portuguese. New Edition. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Maria Divina F. Silva
Coord. Curso de Letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
CURSO: LETRAS – SÉRIE: 1ª - ANO LETIVO: 2002
DISCIPLINAS: LÍNGUA INGLESA I – CARGA HORÁRIA SEMANAL: 04 AULAS
CARGA HORÁRIA ANUAL: 128 AULAS
PROFESSORA:

Universidade Estadual de Goiás
Unidade de
Criada pela Lei n.º 13456 de 16 de Abril de 1999
Publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999
Av. R-2 Qd. 01 - Jardim Novo Horizonte II - CEP
GO

PROGRAMA DE ENSINO

EMENTA:
Prática de leitura, compreensão e interpretação de texto; estudo das estruturas básicas do Inglês; classe de palavras e seu emprego em contexto; Desenvolvimento do vocabulário: aprendizagem e prática em contexto; prática controlada de expressão oral e escrita;

OBJETIVOS:
Geral: Proporcionar ao acadêmico do Curso de Letras, contato direto com a Língua Inglesa através de atividades específicas e significativas;
Específicos:
- Identificar e utilizar as estruturas básicas da Língua Inglesa;
- Ampliar vocabulário;
- Iniciar o aluno nos estudos de fonética da língua inglesa;
- Desenvolver habilidades produtivas de: listening; speaking; reading and writing;
- Despertar uma visão crítica dos diversos temas explorados no processo de aprendizagem;

CONTEÚDOS:
- Be all forms; Pronouns; adjectives; articles; plural forms; prepositions; Present simple and continuous: all forms, time expression; some modal verbs; past simple and continuous: all forms; numbers: ordinal and cardinal; future tenses: going to and simple future; adverbs; word study: vocabulary in general;

METODOLOGIA:
- Exposição teórica;
- Dinâmica de grupos
- Pair works
- Jogos;
- Prática de Listening/speaking;
- Prática de reading/writing;

ATIVIDADES DISCENTES:
- Participação nas aulas; realização de prática oral e escrita; apresentação de trabalhos escritos;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
- Participação nas atividades orais e escritas;
- Testes;
- Exercícios; A avaliação será feita de forma individual e coletiva, levando em consideração todas as atividades discentes e o desempenho do acadêmico no decorrer de cada bimestre;

BIBLIOGRAFIA:

1- SOARS, J & SOARS, L. *Headway- pre-intermediate.* Oxford: O.U.P., 1993. Unidades 1-10;
2- MURPHY, R. . *Essential Grammar in Use.* Cambridge, O.U.P.
3- JONES. Peter Watcyn, *Start testing your vocabulary.* Pinguim Books. 1985.
4- The advanced Learner's Dictionary of Current English. Osford: O U.P.
5- Textos diversos selecionados a critério do professor;

Universidade Estadual de Goi.
Unidade de
Criada pela Lei n.º 13456 de 16 de Abril de 1999
Publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999
Av. R-2 Qd. 01 - Jardim Novo Horizonte II - CEP: GO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITARIA DE
CURSO: LETRAS – SÉRIE: 2ª - ANO LETIVO: 2003
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II – CHS: 04 AULAS – CHA: 128 AULAS
PROFESSORA:

PROGRAMA DE ENSINO

EMENTA:
Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos; estudo das estruturas básicas do Inglês - estruturas sintagmáticas: usos e restrições; Desenvolvimento do vocabulário: aprendizagem e prática em contexto; prática de expressão oral e escrita;

OBJETIVOS:
Geral: Aperfeiçoar as habilidades de Língua Inglesa através de atividades específicas e significativas;
Específicos:
- Aprofundar o conhecimento das estruturas básicas da Língua Inglesa;
- Ampliar vocabulário;
- Aperfeiçoar as habilidades de: listening; speaking; reading and writing;
- Desenvolver habilidades receptivas da Língua Inglesa;

CONTEÚDOS:
- Review: simple present, past and future tenses in all forms; Present and Past Perfect tenses: all forms; Have to/Should; first conditional, time clauses; used to; more modal verbs; passive; degree of adjective; adverbs; conjunctions and prepositions; Second conditional; Present Perfec Continuous; reported statements/ reported questions; two word verbs; general vocabulary, etc.;

METODOLOGIA:
- Exposição teórica;
- Dinâmica de grupos
- Pair work
- Jogos;
- Prática de Listening/speaking;
- Prática de reading/writing;

ATIVIDADES DISCENTES:
- Participação nas aulas; realização de prática oral e escrita; apresentação de trabalhos escritos;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
- Participação nas atividades orais e escritas;
- Testes;
- Exercícios; A avaliação será feita de forma individual e coletiva, levando em consideração todas as atividades discentes e o desempenho do acadêmico no decorrer de cada bimestre;

Universidade Estadual de
Unidade de
Criada pela Lei n.º 13456 de 16 de Abril de 1999
Publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999
Av. R-2 Qd. 01 - Jardim Novo Horizonte II - CEP - GO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITARIA DE
CURSO: LETRAS – SÉRIE: 1ª - ANO LETIVO: 2003
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I - CHS: 04 AULAS - CHA: 128 AULAS
PROFESSORA:

PROGRAMA DE ENSINO

EMENTA:
Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estudo das estruturas básicas do Inglês: classes de palavras e seu emprego em contexto. Desenvolvimento do vocabulário: aprendizagem e prática em contexto; prática controlada de expressão oral e escrita;

OBJETIVOS:
Geral: Proporcionar ao acadêmico do Curso de Letras, contato direto com a Língua Inglesa através de atividades específicas e significativas;
Específicos:
- Identificar e utilizar as estruturas básicas da Língua Inglesa;
- Ampliar vocabulário;
- Iniciar o aluno nos estudos de fonética da língua inglesa;
- Desenvolver habilidades produtivas de: listening; speaking; reading and writing;
- Despertar uma visão crítica dos diversos temas explorados no processo de aprendizagem;

CONTEÚDOS:
- Be all forms; Pronouns; adjectives; articles; Possessive's; there to be; plural forms; prepositions; Present simple and continuous all forms; Verb patern; time expression; some modal verbs; past simple and continuous: all forms; numbers: ordinal and cardinal; future tenses: going to and simple future; adverbs; word study: vocabulary in **general;**

METODOLOGIA:
- Exposição teórica;
- Dinâmica de grupos
- Pair works
- Jogos;
- Prática de Listening/speaking;
- **Prática de reading/writing;**

ATIVIDADES DISCENTES:
- Participação nas aulas; realização de prática oral e escrita; apresentação de trabalhos escritos;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
- Participação nas atividades orais e escritas;
- Testes;
- Exercícios; A avaliação será feita de forma individual e coletiva, levando em consideração todas as atividades discentes e o desempenho do acadêmico no decorrer de cada bimestre;

Anexo VII

Don't tell me

Avril Lavigne

You ▲ my hand and me
home, I know
Why you me that kiss,
It something like this, and
me go, oh oh
You wiped my tears got rid of all my
fears,
Why you have to go?
Guess it enough to take up of
some of my love,
Guys are so hard to trust

I, not tell you, that I'm not like
that girl
The one who gives it all away-yeah?

you think that I going to give
it up to you,this time?
you think that I something I
going to do?
Don't try to me what to do,
Don't try to me what to say,
You're better off that way.

Don't that your charm
And the fact that your arm is now
around my neck
Will get you in my pants
I'll to kick your ass!
And you never forget.

I'm ask you to stop
I thought I liked you a lot

But I'm really upset..
So off my head,
Get off my bed,
Yeah that's what I !

I not tell you, that I'm not like that
Girl the one who,
Throws it all away?

you think that I was going to
it up to you, this time?
you think that it was something I
gonna to do, and cry?
Don't try to me what to do,
Don't try to me what to say,
Your better off that way.

This guilt trip that you me on,
won't, mess me up I've done
no wrong.
Any thoughts of you and me have
gone away.

you that I was going to give
it up to you, this time?
you that it was something I
gonna to do, and cry?
Don't to me what to do,
Don't to me what to say,
Your better off that way...
Better off that way...

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é estudar a formação do professor de inglês na perspectiva crítico-reflexivo na UEG. Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação. Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa. Afirmo que fui informado (a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado (a) como sujeito desta pesquisa. Estou ciente de que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e que manifeste por escrito esta preferência. Também estou ciente de que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em publicações de relatórios, apresentações, e artigos sobre a pesquisa. Desejo dar minha contribuição voluntária como participante e autorizo a gravação simultânea de entrevistas em fita cassete. Autorizo a gravação simultânea das aulas de vídeo e estou ciente de que as imagens serão usadas pela pesquisadora, apenas para esta pesquisa, e em seguida destruídas, não sendo, em hipótese nenhuma, divulgadas por qualquer meio.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome Completo:_____

Série:_____

CPF:_____

Telefone:_____

Endereço:_____

Data:_____

Assinatura:_____

Cara professora

Sou professora de inglês, aluna do curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Goiás, e estou solicitando sua colaboração no sentido de me conceder uma entrevista.

A finalidade da entrevista é coletar dados para a realização do estudo denominado "**Formação de professores de inglês crítico-reflexivos"**, para a elaboração da dissertação de mestrado do curso mencionado.

O objetivo geral da desta pesquisa é investigar a concretização da nova proposta curricular de formação de professores de inglês na UEG. O novo projeto curricular defende uma formação crítico-reflexiva de professores, uma concepção de sujeitos capazes de refletir sobre a realidade considerando os efeitos das relações sociais sobre sua prática profissional para intervir e transformar o contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva apreender as percepções dos sujeitos sobre o processo de formação de professores nessa unidade, para visualizar as limitações e possibilidades da nova proposta.

É importante esclarecer que esta pesquisa está sendo realizada de acordo com as normas éticas para a realização de pesquisa científica, perante as quais a pesquisadora assume a responsabilidade de preservar o anonimato dos sujeitos nela envolvidos, bem como a fidedignidade e confidencialidade das informações coletadas.

Vale ressaltar que sua participação é indispensável para o êxito da pesquisa. Por isso, agradeço antecipadamente.

Registro de observação

Instituição: Unidade Acadêmica da UEG.

Pesquisa: Formação de professores de inglês crítico-reflexivos.

Pesquisadora: Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares.

Observadora: a pesquisadora.

Tipo de observação: livre

Objeto da observação: a proposta curricular na prática/processo de formação de professores de inglês crítico-reflexivos

Série:

Professora:

Disciplina:

Horário de início:

Duração:

Data: