

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

**FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA
EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO E REFLEXÃO**

BELO HORIZONTE
2008

ELIANE CAROLINA DE OLIVEIRA

**FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA
EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO E REFLEXÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada.
Área de Concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:
ensino/aprendizagem, usos e culturas
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e
Paiva

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008

Tese defendida por Eliane Carolina de Oliveira em 24/03/2008 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs relacionados a seguir:

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG
Orientadora

Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV

Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG

Deise Prina Dutra – UFMG

Miriam Lúcia dos Santos Jorge –UFMG

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^{ta}. Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva por seu exemplo profissional, sua postura e compromisso ético na orientação e pela partilha de saberes.

Aos colegas do grupo Interagir que, trilhando também seus próprios caminhos rumo à tese, foram grandes companheiros: Antônio Carlos Soares Martins, Liliane Assis Resende, Júnia de Carvalho Fidelis Braga, Rita de Cássia Augusto e Valdir Silva.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À área de inglês do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG pela liberação de minhas atividades durante três anos da realização deste trabalho.

Ao amigo e colega Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelo constante apoio e interesse genuíno desde nossa época da graduação até o momento presente.

Às professoras Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos e Dr^a. Miriam Santos Jorge pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições apresentadas na ocasião do exame de qualificação deste estudo.

À grande amiga Suelene Vaz da Silva pela amizade renovada, pelo incentivo incondicional e por ter sido sempre uma interlocutora disponível durante as várias etapas deste trabalho. À Gabriela e ao Alexandre, meu obrigada, também.

À amiga Tânia Resende pela acolhida e apoio não só durante o período em que moramos em Belo Horizonte, mas também pelo coleguismo e amizade desenvolvidas.

À amiga Barbra Sabota que se tornou colega nessa função de formadora de professores. Pelo apoio e incentivo em várias etapas da pesquisa.

Agradeço, em especial, à minha família – esteio, apoio, fundamento, enfim, tudo o que precisei, sempre...

Ao meu sogro Delcídio, minha sogra Noemy, minhas cunhadas, Délia e Divina e minha sobrinha Raquel pelo apoio, pelos constantes votos de sucesso, pelo carinho e amizade.

Ao meu irmão William e minha cunhada Karla pelo constante estímulo.

À Maria Silva, que me auxiliou com meu papel de dona de casa enquanto eu desenvolvia este estudo.

Aos “tios” Valdir e Cleusa e às primas Cristiene e Cristielen e ao primo Alessandro pelo apoio e incentivo constantes e também pelo interesse em saber do meu trabalho durante esses quatro anos.

Em especial...

À minha mãe, Elizabeth, pela sólida formação que me foi dada, pelo exemplo de vida e caráter e por ter me ensinado que a força para as mudanças individuais está dentro de cada um de nós.

À Lara, a “lindinha da mamãe”, que, desde a época do Mestrado, teve que compartilhar a minha atenção com os trabalhos acadêmicos, a dissertação e, agora, a tese. Por sua paciência, compreensão, seu amor e carinho.

Ao Délcio, marido e companheiro, por sua presença constante, seu incentivo e respeito pelo meu lado profissional que, às vezes, me afastam do nosso convívio familiar. Por seu amor e apoio incondicionais.

A todos os professores participantes deste estudo por terem aceitado participar desta pesquisa, por compartilharem comigo suas histórias de formação e prática, pelo carinho com que me receberam em seus contextos de trabalho, pelas trocas de experiências, pela oportunidade, enfim, de lhes conhecer melhor (e a mim também!) como pessoas e formadores de professores.

A todos, minha gratidão!

SUMÁRIO

Lista de abreviações.....	8
Lista de quadros.....	9
Lista de tabelas, figuras e gráficos.....	10
Resumo	11
Abstract.....	12
Introdução	13
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	20
1.1 – Os docentes do ensino superior	20
1.2 – Os docentes do ensino superior – perfis	22
1.3 – Os docentes do ensino superior – os formadores de professores	25
1.3.1 – O ingresso e a formação dos docentes do ensino superior – o que diz a LDB... 28	
1.3.2 – Os docentes do ensino superior – preparação e competências	33
1.3.3 – Os docentes do ensino superior – os formadores de professores de LE.....	38
1.4 – O termo reflexão.....	41
1.4.1 – A reflexão em John Dewey	43
1.4.2 – A reflexão em Donald Schön.....	45
1.4.3 – Racionalidade técnica vs. epistemologia da prática	45
1.4.4 – Níveis de reflexão.....	48
1.5 – Estratégias de reflexão.....	50
1.5.1 – As narrativas	52
1.6 – reflexão colaborativa	54
1.7 – Formação de professores – orientações conceituais e perspectivas de formação.....	66
1.7.1 – Orientações conceituais na formação de professores	68
1.7.1.1 – A perspectiva acadêmica	68
1.7.1.2 – A perspectiva técnica.....	69
1.7.1.3 – A perspectiva prática	72
1.7.1.3.1 – Enfoque tradicional	72
1.7.1.3.2 – Enfoque reflexivo sobre a prática.....	73
1.7.1.4 – A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social	74

1.7.1.4.1 – Enfoque de crítica e reconstrução social	74
1.7.1.4.2 – Enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão	75
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	78
2.1 – A pesquisa qualitativa	79
2.2 – O contexto do estudo	82
2.2.1 – O grupo FOPLE – Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira – inglês)	82
2.2.2 – O fórum de discussões	93
2.2.3 – A lista de discussões	96
2.3 – Os participantes	99
2.4 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	102
2.4.1 – Relato autobiográfico	103
2.4.2 – Notas de campo do 1º encontro presencial	103
2.4.3 – Mensagens obtidas nas interações no fórum	105
2.4.4 – Entrevista inicial	106
2.4.5 – Notas de campo do 2º encontro presencial e questionário de avaliação do contexto	107
2.4.6 – Mensagens obtidas nas interações na lista de discussão	108
2.4.7 – Notas de campo do 3º encontro presencial	109
2.4.8 – Questionário – perfil do participante	110
2.4.9 – Entrevista final	110
2.5 – Procedimentos de análise de dados	111
Capítulo 3 – Resultados e Discussão	114
3.1 – A identidade do formador de professores	114
3.1.1 – Auto-apresentação, motivações iniciais e fatores influenciadores – o início da história	116
3.1.2 – Formação acadêmica e profissional	120
3.1.2.1 – Formação acadêmica e profissional: o curso de graduação versus os cursos de língua	122
3.1.3 – Funções e tarefas do professor formador	129
3.1.4 – Exercício profissional inicial	134

3.1.5 – Práticas profissionais no ensino superior.....	139
3.2 – A parte burocrática do ingresso na educação superior	139
3.3 – O contexto de atuação dos formadores.....	144
3.4 – A prática dos formadores.....	151
3.4.1 – Concepções de língua, de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE... 152	
3.4.2 – As orientações conceituais na formação oferecida pelos formadores	159
3.4.2.1 – Forças influenciadoras: o curso de formação inicial versus os cursos de treinamento em escolas de línguas	163
3.4.2.2 – A orientação reflexiva no trabalho com os futuros professores	167
3.4.2.3 – Orientações conceituais: dificuldades e necessidades	175
3.5 – O desenvolvimento profissional	178
3.5.1 – O processo de interação e colaboração no grupo FOPLE	188
Capítulo 4 – Considerações Finais	194
4.1 – Eixo 1 – A identidade do formador de professores	195
4.2 – Eixo 2 – A parte burocrática do ingresso na educação superior.....	196
4.3 – Eixo 3 – O contexto de atuação dos formadores	197
4.4 – Eixo 4 – A prática dos formadores	198
4.5 – Eixo 5 – O desenvolvimento profissional	199
Referências	202
Anexos.....	216
Anexo A – Exemplos de relatos autobiográficos	217
Anexo B – Requisitos da formação docente na América Latina	221
Anexo C – Mensagens contendo resumo das discussões e deliberações feitas no 1º encontro presencial	223
Anexo D – Questionário de avaliação do contexto	225
Anexo E – Termo de consentimento	226
Anexo F – Roteiro para entrevista.....	229
Anexo G – Questionário – perfil do participante	231

LISTA DE ABREVIACÕES

LE	língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
IES	Instituição de Ensino Superior
ONG	Organização Não Governamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ForGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
PEI	Prática de Ensino de Inglês
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PROFORMALI/GO	Professores Formadores de Língua Inglesa de Goiás
FOPLE	Formadores de Professores de Língua Estrangeira
UFG	Universidade Federal de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
ITTI	International Teaching Training Institute
COTE	Certificate for Overseas Teachers of English
CELiA	Centro de Estudos de Linguística Aplicada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
CLAFPL	Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Língua
ENFOPLI	Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1	Procedimentos e métodos para a promoção da reflexão na formação inicial e continuada de professores	50
QUADRO 1.2	Síntese das perspectivas de formação de professores.....	76
QUADRO 2.1	Agenda dos temas discutidos nas interações no fórum.....	95
QUADRO 2.2	Informações pessoais e profissionais dos participantes.....	100
QUADRO 3.1	Características dos cursos nos contextos pesquisados.....	144

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

TABELA 3.1	Número de participantes por faixa etária.....	110
TABELA 3.2	Grupos de professores que atuam no ensino superior segundo Behrens (2001).....	117
GRÁFICO 3.1	Distribuição dos participantes por tipo de IES.....	115
GRÁFICO 3.2	Qualificação profissional/titularidade dos participantes.....	140
FIGURA 2.1	<i>Continuum</i> representando os períodos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados utilizados.....	112
FIGURA 3.2	Síntese das formas de condução do estágio nos contextos pesquisados	170

RESUMO

Este estudo foi conduzido com um grupo de 18 formadores de professores de LE (incluindo eu mesma como pesquisadora participante) oriundos de 11 contextos universitários distintos, tanto do setor público quanto do privado, no Estado de Goiás. O objetivo da pesquisa foi duplo. Em primeiro lugar, almejou-se reunir formadores de professores de diferentes localidades do Estado para que eles pudessem discutir questões relativas ao seu trabalho com a formação inicial e continuada dos professores. Em segundo lugar, procurou-se adquirir um conhecimento mais profundo dos perfis identitários dos formadores, bem como a respeito dos seus contextos e práticas de formação inicial. Para isso, criou-se um grupo virtual de discussões que propiciaria o espaço de reunião sem limitações geográficas e facilitaria as interações.

O referencial teórico está centrado em pesquisas que apontam a carência de estudos sobre os formadores de professores por um lado (RICHARDSON, 1996; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; ALTET et al. 2003; MIZUKAMI, 2005), e, por outro, em investigações que defendem o uso de uma visão mais social e colaborativa de reflexão tanto por alunos professores quanto pelos próprios formadores de professores (ZEICHNER e LISTON, 1990; PESSOA, 2002; HAWKINS e IRUJO, 2004; JORGE, 2005).

Para conduzir esta investigação, realizou-se uma pesquisa qualitativa na qual os dados foram coletados por meio de autobiografias, entrevistas, questionários e de um conjunto das mensagens trocadas pelos participantes nas interações virtuais.

Os resultados apontam que a construção das identidades dos formadores de professores tem origem em várias fontes, inclusive em suas experiências de aprendizagem de língua inglesa em cursos livres, em cursos de treinamento realizados e no curso de graduação. A implicação é que as orientações conceituais subjacentes às práticas dos formadores são análogas àquelas que experienciaram, tanto nos aspectos práticos quanto teóricos. Os resultados demonstram ainda que o processo de engajamento em uma prática reflexiva de cunho mais colaborativo pode ser afetado pelas características pessoais de cada indivíduo.

Palavras-chave: formação de professores de língua estrangeira, reflexão, formador de professores.

ABSTRACT

This study was carried out with a group of 18 foreign language teacher educators (including myself as a research participant) from 11 different university contexts both from the public and the private sectors in the state of Goiás. The aim of the research was two-fold. First, it aimed at gathering teacher educators from different locations within the State, so that they could discuss themes concerning their work with pre-service and in-service education. Second, it sought to acquire an in-depth knowledge of the teacher educators' identities, contexts and their practices with undergraduate students. In order to do that, a virtual group was created providing the space for interactions without geographical constraints.

The studies in the theoretical background point out the lack of research concerning teacher educators on one hand (RICHARDSON, 1996; PIMENTA and ANASTASIOU, 2002; ALTET et al. 2003; MIZUKAMI, 2005) and the use of a more social and collaborative view of reflection by student teachers and teacher educators alike on the other (ZEICHNER and LISTON, 1990; PESSOA, 2002; HAWKINS and IRUJO, 2004; JORGE, 2005).

In order to conduct this investigation, a qualitative research was undertaken and data were collected by means of autobiographies, interviews, questionnaires as well as the messages exchanged by the participants in the virtual interactions.

The results show that teacher educators' identity construction draws on several sources including their own language learning experiences at language learning institutions, at teacher training courses and their language education undergraduate courses at university. As an outcome, the conceptual orientations underlying the teacher educators' practice resemble, both in practical and theoretical aspects, the models they experienced. The results also show that the process of undertaking a more collaborative reflective practice may be affected by each individual's personality traits.

Key-words: foreign language teacher education, reflection, teacher educator.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a minha carreira pedagógica como professora de inglês, eu era uma graduanda que estava em pleno processo de aprender uma nova língua. Nunca antes, eu havia tido contato com pesquisas sobre aquisição de língua materna ou estrangeira, com arcabouços teóricos diversos para o ensino de uma segunda língua, ou ainda com pressupostos científicos a respeito de orientações metodológicas para a formação de professores.

Ao longo dos diferentes níveis e contextos de ensino que freqüentei enquanto aprendiz, eu ia construindo, como afirma Lortie (2002), um entendimento pessoal sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Como aluna em cursos de treinamento, formação pré-serviço e desenvolvimento profissional, fui, ao longo dos anos, adquirindo idéias sobre o que envolveria e como deveria ser o processo de formação de um professor de LE.

Assim como ocorre com vários participantes do projeto de Paiva (2005), que relatam o gosto pela música e a vontade de entender e cantar as canções em inglês como motivações para aprender o idioma, eu também compartilhei tais desejos como aprendiz de LE. Minha própria afirmação – “Não imaginava, entretanto, estar hoje na posição de docente do ensino superior e muito menos atuando na formação de futuros professores de inglês” (relato autobiográfico – cf. Anexo A) confirma que não era meu objetivo tornar-me uma docente universitária.

O percurso que trilhei até chegar à função de formadora de professores foi circunstancial. Foram várias as eventualidades que me direcionaram para esse caminho. Primeiro, a opção pelo Curso de Letras devido ao gosto pelas músicas em língua inglesa e à admiração que eu tinha pela professora de inglês do Ensino Médio. Depois, ainda na graduação, recebi o convite para substituir uma professora ministrando aulas de inglês em uma escola pública onde fiquei por dois anos. Pouco tempo depois, recebi outro convite, desta vez da minha professora de língua inglesa da graduação, para dar aulas em um instituto privado de ensino de línguas. Já graduada e com algum tempo de experiência em

sala de aula, fui promovida ao cargo de coordenadora pedagógica daquele instituto e de outros dois cursos livres nos quais atuei posteriormente. Durante o período em que ministrei aulas em escolas de língua, participei de vários cursos de treinamento. Dentre eles, destaco o Curso Introdutório sobre Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, realizado em 1990, por dois motivos principais: primeiro, porque tal curso tornou-se um parâmetro para minhas ações na função de formadora de professores e, segundo, porque pude obter embasamento teórico para muitas das ações que eu executava intuitivamente. Em 1994, houve a oportunidade de realizar o concurso público para a vaga de professor de Língua Inglesa e de Didática e Prática de Ensino de Inglês na Universidade Federal de Goiás (UFG) e, no final do processo, a aprovação de uma única candidata – eu.

Pensando sobre meu processo de escolarização e tentando compreender as complexidades do percurso educativo que trilhei, percebo profundas impressões deixadas tanto pelas pessoas com as quais convivi, quanto pelas experiências que vivenciei no espaço escolar. Percebo igualmente que tais impressões permeiam hoje a minha prática educacional como professora de LE, supervisora de professores em formação, docente e pesquisadora universitária.

Relembrando os primeiros anos em que atuei como professora de Didática e Prática, percebo que a experiência no curso introdutório sobre ensino de inglês mencionado anteriormente serviu como apoio e modelo para o início da minha atuação como formadora no ensino superior. A repetição/imitação dos fazeres e do próprio modelo pedagógico de formação, a partir do desenvolvimento até dos mesmos conteúdos, significou, na época, uma opção pouco arriscada que me garantia a possibilidade do exercício da função com um mínimo de segurança. Ancorada naquele modelo experienciado e, portanto, conhecido, eu me sentia capaz de trabalhar com a formação naquele novo contexto.

Desde minha primeira experiência didática como professora substituta *pró-labore* em uma escola da rede pública, tive a oportunidade de vivenciar o ensino sob várias perspectivas. Aprendi muito sobre ensino e aprendizagem com a prática que obtive em escolas públicas e em cursos livres de língua, nas funções de professora e coordenadora pedagógica. Posteriormente, como formadora de professores de LE em no contexto da educação superior, meu interesse pelo tópico da aprendizagem da docência foi instigado ao observar o desenvolvimento dos alunos-professores na disciplina Didática e Prática de

Ensino de Inglês. Ter conduzido uma investigação que resultou na minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2001) possibilitou-me fazer uma série de reflexões e questionamentos acerca da minha própria formação enquanto professora de língua estrangeira e também a respeito da maneira como eu estava conduzindo a disciplina pedagógica.

A partir dessa experiência de investigação científica, o processo de reflexão mais elaborado que passei a empreender foi extremamente relevante para que eu reconsiderasse os pressupostos, as formas, os conteúdos, e também os recursos utilizados no curso de formação de professores de LE que ministrava até então. Posso afirmar que essa consideração possibilitou uma autocompreensão mais minuciosa a respeito da minha trajetória pedagógica. Resultou ainda na desconstrução de alguns conceitos e na reconstrução de novos conhecimentos e entendimentos sobre a área de formação de um futuro professor e uma maior autonomia no que diz respeito às minhas ações docentes.

Acredito, portanto, que o processo de aprendizagem profissional da docência, que fui construindo, não aconteceu apenas pelas vias acadêmicas, mas, sobretudo, pelas inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica. Tudo isso perpassado pelo viés da reflexão entendida aqui como prática formativa também para nós, formadores de professores. Entendida ainda como um processo de auto-questionamento em que pensaríamos e analisaríamos, de forma sistemática, exemplos concretos, particulares, implícitos ou não do nosso fazer para entender o entrelaçamento entre o “ser” e o “ensinar” (NÓVOA, 1995, p. 17), entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. A auto-reflexão surge, então, como uma mola-mestra possibilitando que nós formadores adotemos uma postura crítica frente às nossas práticas. É por meio da análise das experiências vivenciadas em vários âmbitos e da reflexão sobre elas, que poderemos avaliar criticamente a nossa atuação. Ao fazê-lo, poderemos desenvolver uma nova compreensão sobre nossa prática, enriquecendo nosso repertório de conhecimentos e melhorando nossa capacidade de lidar com as questões da formação profissional.

Partindo, então, do pressuposto de que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores passa pela experiência de refletir sobre a própria prática (BARTLETT, 1990; GARCIA, 1992, 1998, 1999; HATTON e SMITH, 1995; ALARCÃO, 1996; GIMENEZ

2002, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 1999; 2004), a problemática que me instigou na condução deste trabalho diz respeito, portanto, ao processo de formação de professores de LE, sendo seu cerne o formador de professores de língua inglesa. A minha própria trajetória de formadora de professores e o interesse em investigar os percursos de outros colegas foram os pontos de partida para esta investigação que tem como participantes um grupo de formadores que trabalham em vários contextos da educação superior (pública e particular) no estado de Goiás.

No meu caminhar acadêmico, por meio das leituras que tenho feito sobre a área de formação de professores, foi possível perceber um considerável aumento na condução de pesquisas em Lingüística Aplicada (LA) nos últimos anos. Dentre os vários temas investigados, houve igualmente o reconhecimento da necessidade de as investigações se voltarem para o conhecimento base e os processos de formação inicial e continuada dos professores de LE. Autores nacionais e estrangeiros como Richards (1990, 1996), Richards e Nunan (1990), Freeman (1989, 1996a, 1996b), Johnson (1992, 1994, 1996), Bailey (1990), Bailey e Nunan (1996), Bailey et al. (1996), Freeman e Johnson (1998), Almeida Filho (1999), Leffa (2001), Celani (2002), Gimenez (2002) e Vieira Abrahão (2004) têm contribuído com artigos e coletâneas completas sobre a educação dos profissionais desse campo. As temáticas abordadas nesses estudos relacionam-se, dentre outros aspectos, com os paradigmas utilizados na formação de professores de línguas, a formação inicial e continuada desses profissionais e os processos cognitivos que subjazem às suas práticas. É necessário enfatizar que tais estudos, conduzidos sob diversas óticas e em múltiplos contextos, contribuem significativamente para subsidiar melhor o trabalho dos formadores de professores do nosso país. Essas investigações, conduzidas em contextos diversos do cenário nacional, contribuem para um aprofundamento das questões que dizem respeito a aspectos como a construção do conhecimento que os professores possuem sobre o ensino de línguas, a formação docente pré-serviço e as práticas dos professores em-serviço.

A despeito do aumento considerável na condução de pesquisas que investigam o profissional de ensino, seus processos de aprender a ensinar e suas práticas educacionais, Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998) apontam uma significativa ausência de estudos direcionados a um outro importante sujeito: o formador de professores. Para os autores, é necessário que os pesquisadores adotem uma perspectiva ecológica na qual “tudo está

conectado a tudo mais”¹ (ibid, p. 168) e, dessa forma, o foco deve estar nas conexões e inter-relações entre todos os indivíduos, suas representações e seus contextos.

A falta de estudos sobre o formador de professores já havia sido apontada anteriormente por Ducharme (1986) e Richardson (1996) que acreditavam ser essa uma lacuna que, se preenchida, iria subsidiar o desenvolvimento da prática de formação de professores. Como apontado por Ducharme (1986), a maior parte do conhecimento que se tem sobre os formadores de professores baseia-se em inferências feitas a partir das pesquisas sobre professores em geral. Assim, pode-se afirmar que, teoricamente, o que a literatura atual aponta sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral vale também para a formação dos docentes de nível superior. A meu ver, entretanto, há de se cessar com tais generalizações e direcionar o foco das pesquisas para os próprios formadores de professores, de forma que se obtenham conhecimentos específicos sobre os docentes responsáveis pelo preparo dos futuros professores. O presente trabalho é, sem dúvida, um empreendimento nesse sentido.

Com esse entendimento, Villegas-Reimers e Reimers (2000) sugerem que os formadores sejam investigados sob o ponto de vista do sujeito que promove o desenvolvimento de outros profissionais ou na perspectiva de como eles, partindo do seu desenvolvimento profissional como professores, se tornaram formadores. Isso implica um desvelamento da identidade do formador por meio da investigação dos percursos trilhados, das trajetórias de formação, das ações e modos de entender o “ensinar a ensinar” e, mais importante, como todos esses fatores se entrelaçam formando um todo.

Mediante o exposto, meu interesse centra-se, sobretudo, em conhecer outros profissionais da área de formação de professores de inglês, seus espaços institucionais e suas práticas docentes no contexto da educação superior (pública e particular) no Estado de Goiás.

Outro objetivo também presente nesta investigação baseia-se na premissa de que o formador de professores pode melhor fundamentar a sua prática ao tomar parte em um processo colaborativo de reflexão. Dessa forma, visando conhecer mais ampla e profundamente os perfis, os contextos profissionais e as práticas dos profissionais da área de formação na disciplina Didática e Prática de Ensino de LE, foi construída uma

¹ Essa e as demais traduções dos textos em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

comunidade virtual de formadores. Nessa comunidade, uniríamos esforços e iniciariamos um intercâmbio de experiências visando discutir e refletir sobre os programas de formação inicial e continuada das instituições de ensino superior (IES) públicas e particulares de Goiás, haja vista a expansão e a interiorização dos Cursos de Letras Português/Inglês no ensino superior no estado.² Assim, com o objetivo de responder à pergunta “Quem são os formadores de professores de LE no contexto do Estado de Goiás?”, norteiei este estudo com base em cinco eixos que são:

1. A identidade do formador de professores:

Neste primeiro eixo, busco conhecer os formadores de professores de LE no contexto do Estado de Goiás: seus perfis profissionais, suas formações, bem como seus entendimentos sobre as funções e tarefas que desempenham.

2. A parte burocrática do ingresso na educação superior:

As condições legais exigidas para se exercer a função de formador de professores e como se dá o processo de ingresso nas instituições de ensino superior me guiam neste segundo eixo.

3. O contexto de atuação dos formadores:

Meu objetivo neste eixo é obter um panorama sobre as condições apresentadas pelos diversos contextos institucionais (ensino público e privado) para o desenvolvimento da disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa em Goiás.

4. A prática dos formadores:

Este quarto eixo constitui-se por questões relativas à abordagem de ensinar dos formadores: as concepções de língua/linguagem, de aquisição/aprendizagem de LE, bem como as orientações conceituais de formação que permeiam seu trabalho. Busco desvelar a origem dessas concepções/orientações e em que medida elas influenciam as práticas de formação dos formadores. Procuro,

² Essa política de expansão e interiorização da educação superior foi efetivada com a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999 a qual conta, atualmente, com 15 pólos universitários e 39 unidades universitárias espalhadas por todas as regiões do estado.

ainda, identificar, por meio dos dados coletados, o tipo de abordagem de formação os formados relatam utilizar.

5. O Desenvolvimento profissional:

Neste último eixo, meu interesse centra-se nas interações *on-line* do grupo, especificamente sobre os resultados advindos dessa interação virtual com outros colegas da área.

Orientada por esses cinco eixos, discuto, no primeiro capítulo desta investigação, questões teóricas relativas a três temas: o professor do ensino superior, com destaque para o formador de professores; a origem, a aplicação e o desenvolvimento da orientação reflexiva na formação do docente e as diferentes orientações conceituais que têm fundamentado os programas de formação de professores, com ênfase na perspectiva da reflexão colaborativa.

O segundo capítulo centra-se na apresentação do referencial metodológico utilizado. Início com considerações sobre a pesquisa qualitativa, situando o trabalho no seu escopo. Em seguida, descrevo o contexto do estudo nos seus dois momentos, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados, bem como para a análise.

No terceiro capítulo, orientada pelos eixos norteadores da pesquisa, apresento os resultados obtidos por meio da análise e discuto-os à luz do referencial teórico.

No quarto capítulo, encerro o trabalho sintetizando e avaliando os resultados e o processo da pesquisa como um todo. Apresento, ainda, algumas implicações pessoais e profissionais do estudo.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – Os docentes do ensino superior

Comparando-se com os demais níveis, a docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas (MIZUKAMI, 2005). A produção científica sobre essa temática se caracteriza na atualidade como escassa, isolada e descontínua (MOROSINI, 2000). Segundo análise de estudos publicados na América Latina e no Caribe, realizada por Vaillant (2003), poucos são os trabalhos que exploram a temática dos formadores. Segundo a autora, o formador latino americano dispõe de poucas informações e conhecimentos em que possa apoiar suas atividades de formação. De fato, diferentemente da área de formação inicial e continuada de professores, o tema do professor do ensino superior ainda não se constituiu área de sólida produção científica (MOROSINI, 2000; MIZUKAMI, 2005).

Na literatura sobre formação de professores, especificamente de LE, não é difícil encontrar estudos que tratam dos processos de aprender a ensinar e dos fatores que neles interferem, bem como trabalhos que abordam a prática de professores atuantes – dentre eles, professores universitários. Tanto no contexto nacional quanto internacional, coletâneas completas sobre a educação dos profissionais de ensino de língua foram publicadas a partir da década de 90, em reconhecimento ao fato de que os profissionais de ensino estão constantemente construindo interpretações acerca da sua própria disciplina e dos contextos educacional e social nos quais estão inseridos (BAILEY e NUNAN, 1990; FREEMAN e RICHARDS, 1996; ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA ABRAHÃO, 2004). Com efeito, as investigações relatadas nessas coleções de estudos contribuem para um aprofundamento das questões que dizem respeito a vários aspectos como, por exemplo, a construção do conhecimento que os professores possuem sobre o ensino de línguas, a formação universitária dos futuros docentes e as práticas dos professores já atuantes na área.

Nesse sentido, houve o que Freeman e Johnson (1998) chamaram de uma reconceitualização sobre o conhecimento base do professor, ou seja, passou-se a constatar que

o conhecimento profissional dos professores a respeito de ensino é largamente experiencial e se caracteriza por ser construído socialmente a partir dos seguintes âmbitos:

- a) suas experiências anteriores em sala de aula como alunos;
- b) suas experiências práticas adquiridas nas suas próprias salas de aula;
- c) suas crenças e valores; e
- d) suas experiências no local de trabalho.

Como mencionado no capítulo introdutório, um aspecto que parece ignorado nas pesquisas é o dos próprios formadores de professores, cujos conhecimentos práticos e pressupostos sobre o processo de educar profissionais de ensino são também fundamentais e pertinentes nas pesquisas sobre a formação docente. Neste trabalho, meu objetivo é focalizar os formadores de professores, de modo que se obtenham conhecimentos específicos sobre eles e, dessa forma, contribuir na construção de uma base de conhecimento que contemple esses profissionais da docência.

Reitero o argumento que as pesquisas sobre os processos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino, são deveras relevantes. Porém, qual o conhecimento base que se tem sobre os docentes do ensino superior? Quem são eles? O que fazem? Quais são suas formações? Quais são as condições legais para sua atuação nesse nível de ensino? Se todo profissional passa por um processo de formação, seja ele empírico ou acadêmico, como é esse processo para os formadores de professores? Quais orientações conceituais³ embasam suas práticas de formação?

Com base em tais questionamentos, esboço, a seguir, os perfis dos docentes mais comumente encontrados nas IES brasileiras e, em particular, dos docentes responsáveis pela condução das disciplinas pedagógicas no âmbito dos cursos de licenciatura.

³ Feiman-Nemser (1990, p. 212) define orientações conceituais na formação de professores como um “conjunto de idéias acerca das metas da formação de professores e dos meios para alcançá-las.” Elas serão discutidas no item 1.7 deste capítulo.

1.2 – Os docentes do ensino superior – perfis

O magistério nas IES tem sido exercido por profissionais oriundos das mais diversas áreas do conhecimento. De acordo com Behrens (2001), encontram-se exercendo a docência universitária, quatro grupos de professores:

- a) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral;
- b) profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- c) docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam tanto no ensino básico quanto no superior;
- d) profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Os que atuam no primeiro grupo caracterizam-se, segundo a autora, por um envolvimento mais efetivo em relação aos alunos, aos seus pares, ao departamento e à instituição, além de responderem pela maior parte das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico. Em contrapartida, muitos docentes deste grupo ensinam o que nunca experimentaram, quer dizer, não atuam ou estão distantes das exigências que o mercado de trabalho específico vem impondo aos (futuros) profissionais. Muitas vezes, a situação agrava-se quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua própria formação, tão-somente repassando conhecimentos.

Reconheço que há, sem dúvida, os que superam as dificuldades e buscam aprimorar seus conhecimentos e competências. De certa forma, tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. A respeito de não terem prática no campo específico de atuação do curso no qual atuam, na minha opinião seria desejável que o professor tivesse experiência profissional ou que, pelo menos, buscasse estar em contato mais direto com ele. Isso poderia dotá-lo de uma visão mais concreta e ampla acerca da realidade fora do âmbito da academia e possibilitar o relacionamento entre a formação oferecida aos futuros profissionais e o que, de fato, eles encontram ao adentrarem o campo profissional.

No segundo grupo, de acordo com Behrens (2001), encontram-se, dentre outros, médicos, advogados, engenheiros, psicólogos, profissionais da informática, todos renomados e bem-conceituados nas suas áreas específicas e que têm o exercício do magistério como uma atividade secundária. Em destaque nesse grupo está a significativa contribuição que tais profissionais trazem para os acadêmicos dada a sua larga experiência profissional no mercado de trabalho. Vasconcelos (2000, p.27) afirma que, dessa forma, “o professor trará para dentro da universidade dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, possibilitando, assim, uma resposta mais coerente com a vida real, em termos não só de mão-de-obra qualificada, mas também de encaminhamento das pesquisas efetivamente necessárias”. É relevante afirmar que há profissionais nesse grupo que buscam, por meio de ações que incluem leituras e capacitações diversas, aumentar seu conhecimento pedagógico sobre a área.

Um aspecto negativo, no entanto, é que, sem formação pedagógica para capacitá-los na função de professor e dedicando-se poucas horas por semana a essa atividade, o envolvimento dos participantes desse grupo com os alunos, os colegas e a instituição é ínfimo, pois o exercício do magistério é uma atividade adicional e eles nem cogitam abandonar suas profissões de origem (VASCONCELOS, 2000). Corre-se o risco de a formação que esses profissionais oferecem, com base em uma caminhada acadêmica cheia de “erros e acertos” (BEHRENS, 2001, p. 60), supervalorizar o conhecimento prático em detrimento do teórico⁴.

Os docentes do terceiro grupo têm dupla função no magistério, uma vez que atuam nas IES e também nos ensinos fundamental e médio. Essa atuação simultânea possibilita aos professores compartilharem com os alunos a experiência cotidiana nos dois contextos. Dado o grande volume de trabalho ocasionado por essa opção profissional, é desafiador, por parte desses docentes, ministrar uma formação de qualidade aos alunos sob sua responsabilidade (BEHRENS, 2001).

⁴ Considero que a integração entre teoria e prática é fator que contribui para a competência na preparação e no exercício profissional. Não podemos pensar se devemos privilegiar *ou* uma *ou* a outra, numa clara dicotomia entre os conhecimentos produzidos e a aplicação de tais conhecimentos. Devemos, pois, privilegiar a teoria *e* a prática articulando-as e fazendo com que perpassem todo o curso de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas – disposição essa presente nas novas diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica.

O quarto grupo abarca os profissionais da área de educação e das licenciaturas com dedicação exclusiva ao magistério superior. Em tese, seria um grupo ideal para a formação de professores, pois se dedicam, integralmente, a orientar os licenciandos para atuar nas escolas. Entretanto, como apontado por Behrens (2001, p. 60-61), alguns dos docentes deste grupo “nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram”. Cabe indagar aqui: como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente no nível de ensino em que o docente nunca atuou? A formação dos alunos pode ficar prejudicada, pois “a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação” (BEHRENS, *ibid*).

A atuação no nível de ensino para o qual se prepara o futuro docente não constitui um pré-requisito ou condição *sine qua non* para todo professor do ensino superior. Como afirmei anteriormente, seria importante que esse profissional pudesse falar com conhecimento de causa, demonstrando, aos seus alunos, que conhece as reais exigências da prática escolar. Na ausência dessa experiência, acredito ser igualmente importante que o docente busque ter um contato mais direto e menos vicário com o campo de atuação dos futuros professores. Isso lhe possibilitará compreender melhor os contextos sócio-educacionais e as questões contemporâneas com os quais seus alunos estarão envolvidos.

Nessa complexa tarefa de compor o corpo docente da IES, Behrens (2001) salienta o impasse com o qual as universidades se deparam: para atuar no ensino superior, deve-se optar pelo *professor profissional* ou pelo *profissional professor*? Para ela, a questão fundamental não é optar por um determinado grupo, mas, sim, buscar estruturar o quadro docente com profissionais de todos os grupos mencionados, garantindo, assim, diversidade e riqueza na composição do currículo dos cursos de formação profissional. A esse respeito, concordo com Vasconcelos (2000, p. 31) quando afirma que

[...] só estará em sintonia com seu alunado, preparando-o para esta sociedade que aí está em constante e acelerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis.

Como o interesse desta investigação centra-se nos docentes do curso de licenciatura, especificamente nos responsáveis pela condução das disciplinas pedagógicas no âmbito da formação de professores de inglês, abordo tal tema no item a seguir.

1.3 – Os docentes do ensino superior – os formadores de professores

Há uma unidade maior no grupo de docentes que atuam nas licenciaturas. Como afirmado por Altet, Paquay, Perrenoud et al. (2003, p. 10), na área de formação de professores “há menos estranhos em casa.” A maioria dos que formam os professores procede do mundo dos professores. Dinkelman (2002) ratifica essa afirmação declarando que a carreira pedagógica da maioria dos professores universitários começa nas salas de aula da educação básica. Muitos já atuaram, ou ainda atuam, em escolas regulares dividindo-se entre seu estabelecimento de ensino e suas funções de formadores. Outros atuam exclusivamente no ensino universitário. Desse ponto de vista, “a heterogeneidade é menor do que, por exemplo, em uma instituição que forma assistentes sociais, onde os profissionais desse ofício convivem com juristas, sociólogos, psicólogos, economistas, médicos, filósofos, os quais oferecem, cada um, algum saber de referência considerado útil para a prática.” (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD et al., 2003, p. 10).

Mesmo com uma maior homogeneidade, não é fácil circunscrever o universo dos formadores de professores. O próprio título de “formador de professores” é ambíguo (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD et al., 2003). No estudo de Vaillant (2003), na América Latina, a figura do formador é definida como a do próprio docente que tem contato direto com seus alunos, seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário. A autora leva em consideração o fato de que todos os professores, independentemente das disciplinas e dos níveis que lecionam, são formadores, pois contribuem para a construção da identidade de professor, mesmo que não estejam conscientes disso. De fato, não há como negar a propriedade dessa definição, haja vista a recorrente referência à ex-professores que se tornaram modelos (ou contra-modelos) de comportamento pessoal ou profissional para muitos docentes.

Sobre a questão da identidade, Dubar (1997) afirma que ela não é algo que é conferido ao ser humano no início do seu percurso de vida, mas, sim, uma construção, a um

só tempo, individual e coletiva. No plano individual, nossa identidade corresponde ao que pensamos que somos, às idéias e representações que desenvolvemos sobre nós mesmos em função da nossa biografia. No plano coletivo ou social, ela indica os papéis que desempenhamos em cada grupo social ao qual pertencemos. Como enfatizado por Moita (1995, p. 115), “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades”. Baseada na definição de identidade como resultado de “relações complexas” elaboradas entre a “definição de si e a percepção interior [...] entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal”, a autora sustenta a impossibilidade dessa separação, pois é no interior destas relações que “situa-se a questão da identidade profissional”.

Autores como Nóvoa (1995), Pimenta (2002) e Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a identidade não é um dado imutável nem externo, não é tampouco um produto pronto e acabado que possa ser adquirido, mas um processo de construção contínuo que se dá nas dimensões sociais, históricas e culturais. Isso significa que, por influência das circunstâncias existentes num dado momento histórico e social e das necessidades postas pela sociedade, algumas profissões surgem, se transformam e outras praticamente deixam de existir.

Nóvoa (1995) afirma que é mais adequado falar em processo identitário, uma vez que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (NÓVOA, *ibid*, p. 16, grifo do autor). A identidade de professor constrói-se, também, como lembrado por Pimenta (2002, p. 42) e Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. Moita (1995, p. 116) corrobora tal entendimento afirmando que essa identidade vai sendo engendrada não só a partir do “enquadramento intraprofissional”, mas também nas redes de relações que vão se estabelecendo entre “o universo profissional e os outros universos socioculturais.” Entendo, portanto, que a identidade de professor é uma síntese constituída pela soma das

várias relações estabelecidas pela pessoa do professor e pelo profissional professor ao longo da sua vida, sendo, dessa forma, um processo em constante mutação.

Retomando a questão de quem são os formadores de professores, Mizukami (2005, p. 3) já delimita mais o escopo ao afirmar que

formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

No âmbito administrativo, os *Referenciais para Formação de Professores*, documento da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, afirmam que o termo “formador” refere-se a todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial ou continuada de professores. São considerados formadores todos os professores de cursos de habilitação em nível médio ou superior, bem como os profissionais técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de Organizações Não Governamentais (ONGs) que desenvolvem práticas de formação em serviço, docentes universitários das áreas pedagógicas e demais disciplinas e tutores dos programas de formação à distância.

No contexto deste trabalho, é pertinente especificar que os formadores de professores são entendidos como os professores responsáveis pelas disciplinas de Didática/Prática de Ensino e supervisores do estágio. São aqueles que, nos cursos de licenciatura, se responsabilizam pela orientação dos futuros professores no seu contato com a realidade educativa, geralmente ocorrida nos últimos semestres do curso ou a partir da segunda metade do curso nas novas grades curriculares. Há de se ressaltar igualmente que não desconsidero o papel importante dos demais profissionais da área técnica e professores, sejam da educação básica ou superior de diferentes disciplinas, no processo de formação de um futuro professor. Reconheço que a aprendizagem da docência inicia-se muito antes de o aluno ingressar em um curso de formação universitária. Porém, como afirmado na parte introdutória desta tese, meu interesse centra-se nos formadores de professores, função essa que, como formadora de professores que sou, pretendo compreender melhor.

No item a seguir, trato da questão legal para o ingresso e atuação dos professores no ensino superior.

1.3.1 – O ingresso e a formação dos docentes do ensino superior – o que diz a LDB

No Brasil, a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade de importância inexpressiva. Segundo Masetto (2001), os docentes universitários eram, inicialmente, pessoas formadas pelas universidades européias, mas, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, procurou-se compor o quadro docente das faculdades com profissionais renomados e exitosos em suas atividades profissionais, os quais eram convidados a ensinar os alunos a se tornarem tão bons como eles. Para o autor, a prova da crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2001, p. 11) seria o fato de que, até a década de 70, para ensinar nas universidades e faculdades brasileiras bastava possuir o bacharelado e exercer a profissão de forma competente. Acreditava-se na época, embora ainda hoje se encontre igualmente tal situação, que os únicos requisitos para o candidato a professor do ensino superior fossem o domínio dos conhecimentos da sua área específica e o exercício competente de sua profissão.

Uma outra evidência da pouca importância dada à formação do professor universitário encontra-se na própria legislação brasileira sobre educação, especificamente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que é omissa em relação à formação didático-pedagógica desses profissionais (PACHANE e PEREIRA, 2004a, 2004b, 2005). A parte que trata da formação do profissional para atuar no ensino superior, desde o primeiro projeto de LDB até o texto final, sofreu várias modificações como pode ser observado a seguir.

O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988, estabelecia, no artigo 54, que as condições para o exercício do magistério superior em nível de 3º grau seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 2003, p. 49). Com a apresentação do “Substitutivo Jorge Hage” ao projeto original, instituiu-se que essa formação deveria ocorrer, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos de

mestrado e doutorado. Aprovado na Comissão de Educação em 28/06/1990, o substitutivo Jorge Hage não foi o único projeto sobre a legislação educacional a tramitar nas instâncias governamentais. Como explicitado por Saviani (2003), outras iniciativas paralelas surgiram no Senado: o projeto n.º 208, de 1989, de autoria do Senador Jorge Bornhauser versava sobre o ensino superior. Porém, sua tramitação foi suspensa por intermédio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que argumentou que tal matéria era parte da LDB, não sendo desejável, portanto, sua discussão à margem do projeto em tramitação na Câmara. Outra iniciativa de apresentação de projeto de LDB foi feita pelo Senador Marco Maciel, que, após acordo com Jorge Hage, concordou em suspender não só a sua, mas também quaisquer outras tentativas de apresentação de projeto enquanto não chegasse ao Senado o projeto em tramitação na Câmara dos Deputados. Entretanto, como acrescenta Saviani (2003), um projeto integral de LDB, caracterizado por ter uma concepção e um conteúdo inteiramente diverso, foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro com o aval de Marco Maciel que também o assinava.

A preocupação com a formação do professor do ensino superior era contemplada na primeira versão do texto da LDB apresentado por Darcy Ribeiro. O conteúdo do artigo 74, Título VI, Capítulo II, intitulado “Dos Profissionais da Educação”, evidencia a preocupação com a formação pedagógica do professor do ensino superior, inclusive contemplando a necessidade de formação para o uso das tecnologias de ensino, como pode ser observado a seguir:

art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 2003, p. 144)

Se, por um lado, essa primeira versão advogava a necessidade de preparação pedagógica para atuar no ensino superior, por outro ela ratificava a crença de que para ser docente nesse nível de ensino bastava o conhecimento específico de uma determinada área, pois “é assegurado o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber” (SAVIANI, 2003, p.144). É também pertinente acrescentar que tal proposta desconsiderava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades

práticas, como se verifica no artigo 73: “a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (SAVIANI, 2003, p. 144).

Após várias emendas, substitutivos e discussões que duraram cerca de quatro anos, o texto final da LDB teve sua última versão aprovada no Plenário do Senado em 08/02/1996. Em 17/12/1996, o projeto foi finalmente aprovado no Congresso Nacional e, em 20 de dezembro – data que se comemorava o 35º aniversário da primeira LDB – foi encaminhado e sancionado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A Lei nº 9.394/96, posteriormente conhecida como Lei Darcy Ribeiro, entrou em vigor em 23/12/1996, data de sua publicação. Tendo sofrido “pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses poderiam ser contrariados com a exigência de uma maior capacitação docente” (PACHANE e PEREIRA, 2004a, p. 2), suprimiu-se do texto a questão da formação pedagógica dos professores, como pode ser observado na redação final do artigo:

art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a LDB “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas, sim, como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (p. 40, grifos no original). A não-exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, resultou, de acordo com as autoras, em um crescimento na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) por parte de várias instituições de ensino superior.

Apesar dessa exigência legal de maior titulação do professorado para todas as IES brasileiras, ressalta-se uma clara discrepância em relação à qualificação do corpo docente nas universidades públicas e nas privadas. Segundo o jornal *O Estado de São Paulo*, de 15/10/2004, nunca, na história do ensino superior do País, as instituições universitárias tiveram tantos professores com pós-graduação como na atual década. Não obstante, as instituições particulares têm registrado avanços muito inferiores aos das públicas no que tange à questão da titularidade. Isso pode ser atribuído, em parte, por questões financeiras.

Com efeito, a contratação de um maior número de especialistas – em detrimento de mestres e doutores – significa pagamento de salários mais baixos pelos empresários da educação que têm uma despesa menor com pessoal e, ao mesmo tempo, cumprem com a exigência legal de se ter “um terço do corpo docente, *pelo menos*, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (SAVIANI, 2003, p. 178, grifo meu).

Vaillant (2003) fez um levantamento sobre os requisitos para a atuação de docentes nos países da América Latina desde a educação primária até o ensino superior – nível esse de interesse na presente investigação (veja Anexo B). Observou-se que as exigências variam, porém a tendência é pela capacitação em nível de pós-graduação e pela titularidade (mestrado ou doutorado). Com base nas informações disponibilizadas pela autora, verifica-se também que são poucos os países que mencionam a questão da formação específica para atuar no ensino superior. Países como Chile, Costa Rica, Cuba, Jamaica, México e Paraguai distinguem-se pelo fato de contemplarem, ainda que no nível das orientações, uma preparação exclusiva para os docentes atuarem na educação superior. O Equador também se sobressai dentre os demais por ser o único a mencionar exames de capacitação para os docentes que objetivam atuar nesse nível de ensino.

A respeito da formação docente para atuar no nível universitário, Benedito (1995),⁵ citado por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 36), destaca a inexistência de uma formação específica para atuar nesse nível e acrescenta que “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou (...) seguindo a rotina dos ‘outros’.” Esse dado foi também obtido em pesquisas de autores nacionais da área de Linguística Aplicada, como Reis (1998), Sol (2004) e na presente investigação como será discutido posteriormente. Mesmo constatado tal despreparo, o docente universitário encontra pouco amparo por parte da instituição para melhor desenvolver sua profissão. Em geral, não há projetos de formação complementar que abordem temáticas de cunho educacional, como, por exemplo, os processos de ensino-aprendizagem, de planejamento e de avaliação. Reconheço que há algumas iniciativas nesse sentido como a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação e o oferecimento aos professores recém-contratados, durante o chamado estágio probatório,

⁵ BENEDITO, V. et al. *La Formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

dessa disciplina de caráter didático. No entanto, além de serem iniciativas esparsas, somente uma disciplina de 60 horas não é suficiente.

Concordo com as proposições do documento síntese da ForGRAD 2005-2006 sobre Formação Docente para o Ensino Superior que apontam a necessidade de haver, no âmbito das políticas educacionais, uma discussão e, conseqüentemente, a elaboração de uma política nacional de formação de docentes para o ensino superior. No âmbito das universidades, é preciso igualmente instituir programas de formação contínua e um acompanhamento permanente na forma de assessorias pedagógicas, encontros com professores já atuantes no ensino superior, cursos e oficinas, seminários e palestras, inclusive na modalidade *on-line*, que visem à capacitação didático-pedagógica do docente universitário. Também é preciso que os próprios docentes percebam tais iniciativas como oportunidades de preparação para atuar nesse nível, de reformular concepções e refletir sobre a própria prática – oportunidades que, como já mencionado, não são comumente oferecidas.

Em relação ao ingresso na carreira docente, percebe-se que ele ocorre de maneira distinta nas instituições públicas e particulares. Enquanto nas primeiras há a existência de regulamentações que regem as contratações, nas segundas o processo de contratação dos profissionais é geralmente informal (MELO e LUZ, 2005). O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 08/10/1997, fixou as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instituindo no artigo 3º que, nos três níveis de ensino, o ingresso na carreira do magistério público se dê por concurso de provas e títulos. Em algumas instituições privadas de notória representatividade, o sistema de ingresso é semelhante ao das instituições públicas. Porém, na maior parte delas, o processo de seleção é geralmente simplificado, constando apenas de uma entrevista e análise do currículo do candidato (MELO e LUZ, *ibid*).

Não desconsiderando a importância da titulação para a formação profissional dos docentes do ensino superior, é necessário considerar que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Cabe destacar, entretanto, que um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior. Essa qualificação deve

ser efetiva em outros âmbitos e, mesmo que o profissional exerça o magistério como sua única atividade, ou seja, em dedicação exclusiva ou como uma atividade complementar, a docência no 3º Grau exige competências específicas, como abordarei no próximo item.

1.3.2 – Os docentes do ensino superior – preparação e competências

Para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é necessário que o candidato a docente faça o curso normal ou superior em Pedagogia; para a segunda fase do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, os cursos de licenciatura são exigidos. Tanto no primeiro caso quanto no segundo, os alunos-professores cursam, entre outras, disciplinas pedagógicas como Psicologia da Educação e Didática e Prática de Ensino que objetivam capacitá-los para exercer suas atividades docentes. Para a função de docente do ensino superior, exige-se que 1/3 do professorado tenha título de mestre ou doutor, como já apontado anteriormente. Não obstante, a formação didático-pedagógica desses docentes, especificamente para esse nível, não é sequer mencionada como condição básica para o exercício da docência universitária.

Há mais de 55 anos, concluiu-se, em uma conferência da *American Council on Education*, que

[o] professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competências e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão. (BALZAN, 1997, p. 1)

Tal situação, referente aos Estados Unidos na época, se aplica igualmente ao nosso país na época atual, não só em relação aos docentes universitários das diversas disciplinas, mas também aos “professores formadores”, aqueles que “ensinam a ensinar”. O que se observa é que não há programas específicos de formação para “formadores de professores” (VASCONCELOS, 2000; ALTET; PAQUAY; PERRENOUD et al., 2003; MIZUKAMI, 2005). A preparação do professor formador, isto é, daquele que irá conduzir a formação inicial de professores, não é oficializada por meio de cursos oferecidos em instituições de ensino. Uma “explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que

contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar” é inexistente (MIZUKAMI, 2005, p. 8).

Retomando a questão do preparo e das competências dos profissionais que atuam na formação do futuro professor, observa-se que um pressuposto amplamente aceito sem questionamento é o de que um bom professor também se tornará um bom formador. No entanto, concordando com Korthagen et al. (2005), ser um professor formador requer que o profissional lide com um papel duplo, ou seja, ele atua tanto como mediador no processo de aprender a ensinar dos futuros professores, mas também, ao fazê-lo, serve de modelo para os papéis que os alunos-professores irão – ou não, eu acrescentaria – desempenhar no futuro.

Loughram (2004) também discorda da idéia de que ser um bom professor capacite alguém para se tornar um bom formador. Ele argumenta que esse profissional pode simplesmente transferir para os alunos-professores receituários de idéias – o que condiz com a perspectiva da formação prática que será explicitada no item 1.7.1.3. Apesar de contemplar as expectativas iniciais dos aprendizes e de, supostamente, fornecer a eles uma impressão real do que acontece nas aulas, essa perspectiva de formação prática não capacita os alunos-professores para lidar com as várias situações não antecipadas que eles irão experimentar posteriormente como alega Schön (1983, 1987). Argumento, assim, que ensinar alguém a ensinar exige uma atitude de estar explicitamente atento às suas próprias ações e decisões pedagógicas, ao seu próprio processo de reflexão, além de criar oportunidades semelhantes para seus alunos fazerem o mesmo. O formador de professores deve ainda saber mobilizar seus próprios saberes e capacidades com consciência e criticidade para desenvolver, nos alunos-professores, um conjunto de competências que os habilite a atuar também de forma consciente e crítica.

Como observei anteriormente, possuir conhecimentos e capacidades por si só não faz de um professor um profissional competente. Pode-se saber a língua, seu léxico, sua estrutura e funcionamento e não saber utilizá-la apropriadamente ou, em situações de formação, saber sobre os diferentes métodos e abordagens de ensino de uma língua, mas revelar-se incapaz de utilizá-los na prática ou ainda não discutir a respeito do como e do porquê (ou não) utilizá-los em um determinado contexto. A competência do formador de

professores envolve, portanto, a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes e capacidades, para enfrentar uma série de situações (PERRENOUD, 2000). De acordo com Koster et al. (2005), dentre as competências dos formadores de professores destacam-se:

- **Competências de conteúdo:**
 - ser capaz de discutir sobre o campo profissional com outros;
 - se sentir à vontade com o conteúdo da sua área;
 - ter conhecimento a respeito do aspecto pedagógico de sua área;
 - conhecer a situação atual de sua área de atuação;
 - ser capaz de antecipar novos desenvolvimentos.

- **Competências comunicativas e de reflexão:**
 - ser capaz de avaliar a própria prática e efetuar mudanças se for necessário;
 - ser capaz de refletir sobre as formas de agir e desenvolver alternativas de ações;
 - ser capaz de comunicar-se com os alunos de diferentes .
 - ser capaz de dar bons exemplos nas interações com os alunos.
 - ter excelente habilidade comunicativa;
 - ser capaz de gerenciar processos grupais;
 - ser capaz de articular claramente suas próprias opiniões;
 - ter uma atitude voltada para o questionamento.

- **Competências organizacionais:**
 - ser capaz de trabalhar em grupo;
 - ser capaz de interagir com supervisores escolares;
 - ser capaz de estabelecer equilíbrio entre atividades de trabalho e de lazer;
 - ser capaz de desenvolver uma visão conjunta e implementá-la;
 - ser capaz de estabelecer contatos fora da instituição;
 - ser capaz de lidar eficazmente com aspectos administrativos.

- **Competências pedagógicas:**
 - ser capaz de planejar e organizar as próprias atividades de ensino, atentando para as competências que os alunos já possuem e buscar desenvolver outras;
 - ser capaz de auxiliar os alunos a superar suas próprias dificuldades de aprendizagem;
 - saber explicitar sua própria abordagem pedagógica;
 - ser capaz de ajustar os componentes do curso ao currículo;
 - ser capaz de atuar a partir das experiências dos alunos;
 - ser capaz de fornecer aos alunos diretrizes concretas para sua prática de ensino;
 - ser capaz de servir como modelo para as habilidades pedagógicas e comunicativas;
 - ser capaz de desenvolver e usar sistemas de avaliação e auto-avaliação para as competências profissionais;
 - ser capaz de utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sua própria prática;

ser capaz de estimular a aprendizagem entre professores da área. (KOSTER et al., 2005, p. 167)

É relevante adicionar uma competência que, a meu ver, acrescenta uma nuance importante aos conjuntos citados anteriormente. Seria o que Filgueiras do Reis (1992, p. 75) denominou de *metacompetência* do professor de Prática de Ensino de Inglês (P.E.I.):

O que é essa metacompetência? O que quer dizer meta? É um prefixo grego que [...] significa *ir além, transcender, refletir criticamente sobre*. Pois bem: a metacompetência é aquela que propicia meios para que o professor de P.E.I. reflita crítica e constantemente sobre seus conceitos e posturas a respeito da língua a ser ensinada – sua estrutura, funcionamento e uso (metacompetência técnica); as possíveis maneiras de se ensinar essa língua (metacompetência pedagógica), e a metacompetência política que é a que permite reflexão sobre o porquê e como ensinar o futuro mestre a atuar criticamente. Todo esse conjunto que estamos chamando de metacompetência do professor de P.E.I. nada mais é do que o traço que falta para que este possa desenvolver seu aluno mais integralmente. Em outras palavras, um professor de P.E.I. metacompetente poderá mais provavelmente formar futuros profissionais que sejam também metacompetentes. (grifos no original)

O que a autora parece sugerir é que os formadores procurem se conscientizar a respeito do próprio exercício profissional, não só na dimensão externa, concreta das ações, mas também, e principalmente eu diria, na dimensão implícita, ou seja, nos significados subjacentes a sua prática.

Os argumentos apresentados por Filgueiras do Reis (1992) nos remetem ao conjunto de competências proposto por Almeida Filho (1999, 2002) ao tratar da abordagem de ensinar de um professor de LE. Para ele, o que nos faz ensinar da forma como ensinamos é um conjunto de idéias, pressupostos e crenças – em geral implícitas – sobre língua, linguagem, LE, sobre ensinar e aprender. Nossas histórias de vida e percursos profissionais, inter-relacionadas às condições de trabalho que experienciamos, originam grande parte dessas idéias determinando nosso fazer. Analisar nossa abordagem de ensinar é, portanto, fundamental na descrição do como e na compreensão e explicação do porquê ensinamos como ensinamos.

Fazendo um paralelo com a abordagem de ensinar do formador de professores, é possível afirmar que, inicialmente, o profissional pode pautar seu trabalho com base em um entendimento individual do que seja formar um futuro professor. Concepções pessoais de formação adquiridas em experiências formativas diversas, teorias práticas e intuição irão compor a mais básica das competências: a implícita. Na medida em que avançar na sua profissionalização, o formador pode equilibrar essa prática inicial, de natureza mais empírica, com o desenvolvimento de concepções mais teóricas que o auxiliarão a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permitirão teorizar seu próprio trabalho, ou seja, explicar teoricamente porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém (competência aplicada). Permeando todas as demais, teríamos a competência profissional que capacita o formador a conscientizar-se das suas responsabilidades e potencialidades como educador para viabilizar seu desenvolvimento profissional e o de seus alunos.

Como já destaquei, o desenvolvimento das competências dos formadores de professores constrói-se em serviço, ou seja, grande parte desses docentes aprende o “ofício” por meio do exercício da própria função, sem preparo específico como já foi ressaltado e, geralmente, com pouco ou nenhum suporte de colegas mais experientes (GIL, 1997; VASCONCELOS, 2000; ALTET; PAQUAY; PERRENOUD et al., 2003; KORTHAGEN et al., 2005; ZEICHNER, 2005).

É por um processo de iniciativa pessoal, de auto-formação,⁶ que os docentes buscam adquirir as competências necessárias para exercer a função de formadores. Analisando alguns aspectos do seu próprio processo de transição de professor mentor⁷ para professor formador, Zeichner (2005) faz algumas importantes declarações. Segundo ele, foi a consciência de não ter tido nenhum preparo especial, aliado ao desejo de fazer um trabalho melhor, que o levou a buscar auxílio em diferentes fontes: de colegas já atuantes na função, de professores universitários e do próprio estudo teórico em nível de doutorado. Zeichner (2005) recomenda igualmente que o formador se engaje no mesmo processo de auto-

⁶ Auto-formação é entendida aqui como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que contribuirão para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências.

⁷ Entendo *professor mentor* como o docente do ensino fundamental ou médio que, em parceria com o professor da disciplina pedagógica, se responsabiliza por receber, acompanhar, orientar, supervisionar e também avaliar os estagiários.

reflexão que solicita de seus alunos. O objetivo seria possibilitar que ele veja sua própria prática como formador sob novas formas e desafie os referenciais/conhecimentos tácitos adquiridos anteriormente. Reconheço a legitimidade das afirmações de Zeichner, porém acrescento que os professores das outras etapas da escolarização, a vivência enquanto aluno e os próprios alunos dos cursos de formação são também fontes valiosas nesse processo de auto-formação. Refletir sobre esses aspectos e sobre o modo como eles influenciam nossas concepções e ações como formadores também nos auxilia.

Nos três itens anteriores, tratei do docente do ensino superior, seu perfil e sua identidade, as exigências legais para ingressar e atuar no nível universitário e a preparação e as competências dos professores do nível superior. Dessa forma, abordo, a seguir, o tema do formador de professores, especificamente o de LE.

1.3.3 – Os docentes do ensino superior – os formadores de professores de LE

A preparação do professor formador, isto é, daquele que irá conduzir a formação inicial de professores, não é oficializada por meio de cursos oferecidos em instituições de ensino. Em outras palavras, não há programas específicos de formação para “formadores de professores” (VASCONCELOS, 2000; ALTET; PAQUAY; PERRENOUD et al., 2003; MIZUKAMI, 2005). Há mais de uma década, Filgueiras dos Reis (1992) já afirmava que muitos professores de Prática de Ensino de LE não tinham a formação específica para ministrar a disciplina. Mais recentemente, Gimenez, Reis, e Ortenzi (2000) ratificaram tal declaração, expondo que, geralmente, são professores graduados em cursos de Letras, sem qualquer experiência prévia na área, que assumem o papel de formadores, trazendo para essa função fortes convicções dogmáticas.

Na revisão bibliográfica para este estudo, a investigação de Filgueiras dos Reis configura-se como pioneira na área de formação de professores de LE quando o tema é o professor de Prática de Ensino. Conduzida com formadores oriundos de instituições de ensino do Norte do Paraná, a investigação revelou que os docentes participantes da pesquisa estavam direcionando seus cursos de formação de professores para o nível do

treinamento e não para os níveis de treinamento e desenvolvimento⁸ simultaneamente, como é defendido por autores como Richards e Nunan (1990), Freeman (1998), Richards (1998) e Leffa (2001) e com os quais também concordo.

Na época, Filgueiras dos Reis questionou a postura daqueles formadores de professores ao adotarem somente a perspectiva do treinamento, chegando a afirmar que “profissionais alienados, acríticos, acatadores passivos de autoridades que vão desde livros didáticos inadequados, métodos e técnicas de ensino incompatíveis com nossa realidade” (FILGUEIRAS DOS REIS, 1992, p. 73) poderiam estar reproduzindo uma ideologia neocolonizadora em seu próprio país. Outro resultado também revelado pela pesquisa de Filgueiras dos Reis diz respeito à diversidade no estabelecimento de objetivos, na metodologia utilizada e na forma de conduzir o estágio entre os professores pesquisados. A autora atribuiu esse dado ao despreparo dos docentes responsáveis pela disciplina Prática de Ensino e argumentou que ensinar alguém a aprender uma LE não é o mesmo que ensinar alguém a ensinar alguém a aprender uma LE. De fato, a profissão de formador de professores implica o desenvolvimento de competências e saberes específicos que, geralmente, não são mobilizados no contexto da formação inicial.

Outra pesquisa que se encontra entre as poucas que examinam a temática do professor formador de LE é a de Reis (1998) que foi conduzida em uma IES pública paranaense. O trabalho, ao focar uma professora iniciante na disciplina Prática de Ensino de Inglês (PEI), aborda as várias imagens da participante sobre si mesma, os alunos e os colegas. Tais imagens foram construídas ao longo das suas experiências educacionais anteriores e durante seu exercício profissional no nível universitário.

A pesquisa demonstra que a participante, inicialmente insegura devido ao desconhecimento do seu papel de formadora e a atitudes de insolidariedade dos colegas, consegue reverter esse quadro devido, supostamente, à sua biografia pessoal e à capacidade de articular conhecimentos de várias partes do panorama de conhecimento profissional: seu conhecimento na ação ou talento artístico e seu conhecimento prático pessoal. Reis (1998)

⁸ Sob a ótica do *treinamento*, os professores devem ser capacitados do ponto de vista técnico para lidar com o ensino, isto é, a sua formação envolveria dominar técnicas e procedimentos considerados eficientes e aplicá-los em sala para se obter sucesso no ensino da língua. Em contrapartida, o termo *desenvolvimento*, geralmente utilizado em oposição ao primeiro, preconiza que a preparação dos professores iria além dessa questão técnica e incluiria o engajamento dos professores na exploração de aspectos que subjazem à sua prática, como, por exemplo, seus processos cognitivos durante a execução das ações na sala de aula (FREEMAN, 1998; RICHARDS e NUNAN, 1990; RICHARDS, 1998; LEFFA, 2001).

aponta ainda a influência da biografia da professora participante nas suas percepções e ações pedagógicas. Nas palavras da autora,

[e]m grande parte devido a sua biografia, assim como a sua capacidade de questionar e de buscar respostas a suas perguntas, Helena não somente sobrevive ao seu primeiro ano na PEI, mas sente-se, por um lado, forte o bastante para prosseguir nesse contexto de ensino. (REIS, 1998, p. 97)

A trajetória pessoal da participante influenciou também na maneira como ela se dispôs a conduzir a PEI, propondo uma maior ênfase na dimensão prática da formação. A rejeição ao que ela chamou de “molde de formação” experienciado como aluna-professora levou-a a dar maior atenção a questões mais práticas e de aplicabilidade imediata – em oposição à dimensão teórica – visando preparar os alunos para a realidade escolar com o objetivo de evitar um choque para os futuros professores. Vê-se, portanto, que a biografia se mostra um importante elemento que serve para negar ou promover determinadas práticas, atuando, inclusive, como um filtro por meio do qual novas experiências são entendidas (REIS, 1998).

Mais recentemente, Sol (2004) realizou uma investigação com uma formadora de professores e duas alunas-professoras que atuavam em um curso de formação continuada de professores de LE na Universidade Federal de Minas Gerais. Os objetivos foram identificar os tipos de supervisão e reflexão utilizados pela formadora e quais seus efeitos nas ações das outras duas participantes. A pesquisa de Sol (2004) confirma que as ações da formadora são, em grande parte, guiadas pelo saber da experiência, pela intuição e não se baseiam em um referencial teórico que a própria formadora reconhece ser necessário. Suas experiências anteriores também influenciam suas ações, como pode ser observado na tentativa de desenvolver laços afetivos com as alunas-professoras. Segundo Sol (2004, p. 57), “ela não quer agir como agiram com ela, de maneira autoritária, por isso ela privilegia a relação amistosa. [Ela] teme ser considerada um ‘vigia’, em suas palavras: ‘Aquele que aponta os erros’.” De forma semelhante, portanto, tanto a participante do estudo de Reis (1998) quanto a da pesquisa de Sol (2004) adotam características e traços contrários àqueles considerados negativos nos “moldes de formação” experienciados por elas.

Além dos estudos anteriormente descritos, uma iniciativa que vem contribuir significativamente com a área de formação de professores de línguas no nosso país foi a

coletânea de trabalhos reunidos em Vieira Abrahão (2004) sobre as práticas de professores formadores de LE. Ciente de que “nada existe no mercado brasileiro até o momento que possa auxiliar o professor de prática de ensino, que são inúmeros, considerando o grande número de cursos de Letras existentes no país”, Vieira Abrahão (2004, p. 7) reuniu trabalhos de especialistas de várias universidades brasileiras, objetivando contribuir com a problemática referente à prática do formador de professores e à formação do futuro professor de LE. Abordando temas como o processo de tornar-se um professor de inglês (GIMENEZ, 2004), crenças, conhecimento, expectativas e dificuldades trazidas pelos alunos para os cursos de formação pré-serviço (BARCELOS et al., 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004), relação teoria e prática na educação inicial e continuada de professores (DUTRA e MELLO, 2004), limitações de programas de formação (OLIVEIRA, 2004), estágio supervisionado (ALVARENGA, 2004) e aumento das horas de prática (XAVIER e GIL, 2004), dentre outros, a coletânea colabora no intuito de tornar a prática dos formadores de professores menos intuitiva e baseada em conhecimentos e experiências vicárias e mais formalmente fundamentada em estudos conduzidos por renomados profissionais da área de formação de professores de LE no nosso país.

A publicação de Vieira Abrahão (2004) contribui ainda para percebermos que, de forma geral, a perspectiva de formação reflexiva permeia vários relatos das práticas dos formadores participantes da coletânea. Compreender tal perspectiva de formação é um aspecto importante no presente trabalho. Portanto, na parte a seguir, trato da origem da orientação reflexiva na formação do docente, caracterizo o que vem a ser reflexão, professor reflexivo e prática reflexiva, e trago ainda outros autores que tratam dessa abordagem de formação, expandindo-a ou criticando-a.

1.4 – O termo reflexão

Na literatura educacional em vigor, é raro encontramos um texto sobre ensino e, particularmente, sobre a formação de professores que não defenda a reflexão sobre a prática como uma função considerada fundamental ao docente (GARCIA, 1992, 1999; CONTRERAS, 2002).

Documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE), afirmam ser “necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática” (1998, p. 109), e sugerem a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida como exemplos de práticas de reflexão.⁹

Afirmar que a reflexão deve ser “entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora” (PCNs-LE, 1998, p. 109), é simplesmente uma prescrição e em nada auxilia o professor em formação ou aquele já em exercício na profissão a engajar-se num processo de análise da própria prática.

De forma semelhante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras mencionam somente que a reflexão deve ser uma capacidade a ser adquirida durante o período de formação inicial. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 traz conteúdo semelhante no artigo 5º, item V, parágrafo único, o qual afirma que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.”

Por outro lado, encontrei nos Referenciais para a Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental um avanço no sentido de tratar o termo *reflexão* de forma mais extensa e detalhada, inclusive abordando temas como *a aprendizagem pela experiência* (LORTIE, 2002; BAILEY et al., 1996), o conhecimento na ação e a *reflexão na e sobre a ação* (SCHÖN, 1983, 1987).

Por ser um termo utilizado amplamente, apropriado e generalizado nos meios educacionais em áreas distintas do conhecimento, ele acaba por esvaziar-se de conteúdo como evidenciam autores como Perrenoud (2002) e Pimenta e Ghedin (2005). O processo de reflexão acaba perdendo ou adquirindo diferentes significados daquele originalmente

⁹ A pesquisa-ação pode ser entendida como um tipo de investigação desenvolvida pelos professores sobre suas práticas na sala de aula; a pesquisa colaborativa é caracterizada por uma investigação colaborativa entre um pesquisador externo e o professor; e a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida envolve essencialmente as narrativas do professor sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho. (PCNs-LE, 1998, p. 109)

proposto por John Dewey – considerado o precursor do pensamento reflexivo. É a proposta desse filósofo estadunidense que trato no item a seguir.

1.4.1 – A Reflexão em John Dewey

As origens do termo *reflexão* remontam a John Dewey para quem a educação tem o propósito de oferecer condições aos aprendizes de solucionar por si mesmos os problemas que lhes são apresentados e não formar os estudantes segundo modelos previamente determinados. Para ele, o pensar reflexivo abrange “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22).

A influência deweyana nas concepções de Schön fica evidente quando este afirma que, mediante situações inusitadas oriundas das experiências práticas com as quais o professor se depara, ele age e toma decisões com base em ponderações advindas do seu próprio exercício profissional. Em suas próprias palavras,

[o] profissional permite sentir-se surpreso, intrigado ou confuso em uma situação que considera incerta ou peculiar. Ele reflete sobre o fenômeno que se lhe apresenta e sobre os entendimentos prévios que subjazem às suas ações. Ele conduz uma experiência que serve para gerar tanto um novo entendimento do fenômeno quanto uma mudança na situação. (SCHÖN, 1983, p. 68)

Dewey caracteriza o pensamento reflexivo, ou reflexão, como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Para ele, ao pensarmos de forma reflexiva, fazemos um exame prolongado e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos argumentos que as sustentam e das conclusões a que tendem. Isso deve ser feito, segundo o autor, com o objetivo de “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (ibid, p. 105-106). Complementando tal caracterização, Dewey afirma que pensar por meio de uma sucessividade de idéias ainda não constitui o pensar reflexivo. Teremos o

pensamento reflexivo apenas quando houver uma ordem consecutiva na qual cada idéia deriva e gera uma outra se apoiando na antecessora ou a ela se referindo.

Para o autor, uma atividade reflexiva abrange cinco fases ou aspectos:

- *Sugestão* – nesta fase, mediante o estado de dúvida, hesitação ou perplexidade surgem várias possibilidades, várias idéias que originam o ato de pensar, mas que também nos deixam confusos e, momentaneamente, sem ação;
- *Intelectualização do problema* – nesta fase, há o desenvolvimento de uma determinada solução ou idéia mediante o raciocínio;
- *Idéia-guia ou hipótese* – etapa de observação e experiência durante a qual se procura apurar as várias hipóteses formuladas;
- *Raciocínio* – fase que equivale a uma re-elaboração intelectual das primeiras sugestões ou hipóteses de partida, podendo-se inclusive formular novas idéias e, eventualmente, descartar as inadequadas;
- *Verificação da hipótese pela ação* – a quinta fase é a que pode consistir na aplicação prática das idéias re-elaboradas ou simplesmente em novas observações ou experimentações probatórias.

Dewey acrescenta ainda que para seguir tais etapas do pensar reflexivo e experienciar uma reflexão realmente significativa, os profissionais necessitam de três atitudes basilares: abertura de espírito (*open-mindedness*), dedicação de “todo coração” (*whole-heartedness*) e a atitude de ser responsável (*responsibility*).

Como profissionais reflexivos, é importante termos abertura mental para considerar as situações do contexto pedagógico sob várias óticas, atentando para outras perspectivas e alternativas além daquelas que comumente consideramos. Igualmente importante é a capacidade de nos engajarmos ou nos empenharmos “de todo o coração” na realização do trabalho profissional, o que deve ser feito com responsabilidade, com ponderação em relação às atitudes que tomamos e cientes das eventuais conseqüências que advirão tanto para nossos alunos quanto para nós mesmos. Algumas dessas características encontram-se na definição de Shulman (1987), para quem reflexão é o que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem e reconstrói os conhecimentos, os

sentimentos, as ações e as realizações ocorridas. É o processo pelo qual ele “aprende a partir da experiência” (p.19).

No pensamento deweyano ficam evidentes três importantes princípios para a educação: *experiência*, *investigação* e *reflexão*. São esses elementos que influenciam a concepção schöniana do professor como prático reflexivo e ainda a proposta de Zeichner de reflexão como prática social que abordo nos itens a seguir.

1.4.2 – A Reflexão em Donald Schön

Renomado contribuinte na difusão do conceito de reflexão e um dos principais autores da corrente que concebe o profissional como um prático reflexivo, Donald Schön reconheceu e valorizou a construção pessoal do conhecimento, contrapondo-se à visão tecnicista da prática profissional.

A importância da contribuição schöniana foi destacar que “a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (GARCIA, 1992, p. 60). A essa noção, Schön dá o nome de talento artístico (*artistry*). Além desse termo, outros utilizados por Schön (1983, 1987) foram *racionalidade prática*, *prático reflexivo* e *conhecimento na ação*. O autor propôs igualmente três tipos de reflexão: *na ação*, *sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, os quais são abordados no item a seguir.

1.4.3 – Racionalidade técnica vs. epistemologia da prática

Uma questão debatida por Schön (1983, 1992) diz respeito à formação profissional fundamentada na perspectiva da racionalidade técnica. Esse modelo prescreve a apropriação de conhecimentos advindos das universidades e centros de pesquisas por profissionais que, como especialistas, se limitariam a implementá-los nas suas práticas em situações específicas. A formação é concebida, sobretudo, como um processo de preparação técnica que, no caso dos docentes, os capacitaria para a resolução dos problemas do contexto educacional.

O autor argumenta que, nas “regiões pantanosas” (SCHÖN, 1983, p. 83) da prática profissional, os professores fazem uso não do conhecimento técnico prescrito, mas de um conhecimento prático, uma epistemologia da prática, que deveria ser a base da formação profissional. A perspectiva da *racionalidade prática*, assim denominada por Schön, valoriza a prática profissional e os conhecimentos advindos dela, caracterizando-os como legítimos e passíveis de contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre as práticas docentes.

Ao propor essa epistemologia da prática, ele introduz ainda as idéias do *conhecimento na ação* e três tipos distintos de reflexão. O *conhecimento na ação* diz respeito a um conhecimento sobre como fazer as coisas, um conhecimento tácito, dinâmico, intuitivo e espontâneo que se revela no decorrer da ação. É um conhecimento que o professor, como *prático reflexivo*, manifesta ao executar uma ação, embora nem sempre consiga verbalizá-lo. Contreras (2002, p. 107, grifo do autor) avança nessa descrição ao afirmar que esse conhecimento “não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um *conhecimento na ação*.”

Em relação aos tipos de reflexão, Schön (1983, 1992) afirma que, em várias ocasiões, os professores se deparam com situações incomuns que fogem do seu cotidiano. O próprio caráter inusitado da situação leva-os a se distanciarem brevemente dela, enquanto estão ainda vivenciando-a, para pensarem e reformularem o que estavam fazendo, para terem um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. A este processo que ocorre concomitantemente à ação sem que haja uma interrupção desta pelo professor, Schön denomina *reflexão na ação*. Por outro lado, se ele reconstrói mentalmente tal ação para analisá-la retrospectivamente, ele está *refletindo sobre a ação*.

Contreras (2002) observa que a reflexão na ação não é algo pontual e rápido, podendo ultrapassar os limites da aula e se prolongar por um período mais longo dependendo da natureza da questão a ser analisada. Esse processo transforma o docente em um “pesquisador no contexto da prática” (SCHÖN, 1983, p. 69), afastando-o, dessa forma, da racionalidade técnica na qual ele depende das teorias e técnicas preestabelecidas e o ensino é concebido como uma atividade distinta da pesquisa.

Complementando os dizeres de Contreras (2002), Perrenoud (2002, p. 33) critica especificamente a questão da reflexão “durante o calor da ação” e afirma que, no ardor da

ação pedagógica, dispomos de pouco tempo para refletir e decidir nossa próxima ação. Esse mesmo posicionamento já havia sido apontado anteriormente por van Manen (1977), que questiona quão reflexivos podemos ser no momento em que nos encontramos no processo ativo e dinâmico de uma situação de conflito em sala de aula, por exemplo.

Considerar todo o escopo de possíveis significados, ações alternativas, pesando suas prováveis conseqüências para decidir o que será feito e, em seguida, fazê-lo, ou seja, refletir na ação é por demais desafiador para um professor que, a longo prazo, poderia ser levado a aplicar as mesmas ações a variadas situações sem atentar para as peculiaridades dos eventos. Concordo com a opinião dos autores e aponto igualmente uma certa limitação do escopo da reflexão, em todas as suas nuances temporais, no processo de formação inicial. Nesse estágio, os alunos-professores geralmente estão em processo de adquirir procedimentos e práticas rotineiras de sala de aula e, portanto, mais voltados para os aspectos imediatistas da prática. É possível argumentar que, em muitos casos, lhes falta conhecimento de práticas alternativas que poderiam auxiliá-los, fato esse que foi constatado em minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2001).

Uma outra fase ou tipo, a *reflexão sobre a reflexão na ação*, é geralmente realizada posteriormente à ação e constitui-se no levantamento das características e processos utilizados no agir profissional e em sua análise. É um processo mais elaborado no qual o próprio professor busca uma compreensão da ação de forma a ter condições de vislumbrar alternativas para aquela situação. Pérez Gómez (1992, p. 105) afirma que o termo *reflexão sobre a representação* ou *reconstrução a posteriori da ação* seria ainda mais apropriado a esta etapa do processo. A realização contínua e prolongada dessa análise da prática construindo formas novas e pessoais de determinar ações, compreender problemas e encontrar soluções pode levar o indivíduo a desenvolver-se profissionalmente. Nesse sentido, outra crítica foi levantada por Zeichner (1993, 2003) e Zeichner e Liston (1996), que consideram a reflexão proposta por Schön individualista e introspectiva e buscam situá-la num âmbito mais social e crítico. Para os autores, ponderando conjuntamente sobre suas próprias práticas, os professores devem também focalizar suas reflexões sobre as condições culturais e institucionais de seus contextos, envolver-se nas mudanças e tornar-se agentes do seu próprio desenvolvimento profissional.

1.4.4 – Níveis de reflexão

Tanto os pressupostos deweyanos quanto os schönianos são de inegável importância na compreensão desse paradigma reflexivo de formação inicial e continuada de professores. De fato, a reflexão, na acepção deweyana tratada anteriormente, não é uma capacidade que, comumente, os alunos-professores trazem para seus cursos de graduação. Mesmo professores que possuem vários anos de experiência podem ser iniciantes no que concerne à reflexão sobre a própria prática. Portanto, para avançarmos no entendimento desta orientação é fundamental o reconhecimento de que “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos alunos e entre os alunos” (ZEICHNER, 1993, p. 50).

Com esse propósito, é pertinente apresentar a proposta de van Manen (1977) que sugere a existência de uma hierarquia nos níveis de reflexão que acompanham o profissional ao passar do estágio de novato para o de um professor mais experiente: o nível técnico, o nível prático e o nível crítico ou emancipatório.

No nível técnico, o processo de reflexão centra-se na eficácia e eficiência da aplicação dos meios para se atingir determinados fins. Utilizando conhecimentos provenientes de teorias e técnicas, o profissional preocupa-se com a escolha da melhor ação para conseguir os resultados almejados e não leva em conta nem o contexto, nem as pessoas nele envolvidas.

O segundo nível de reflexão, o prático, se baseia em uma concepção de caráter prático que se preocupa em analisar os meios utilizados, os propósitos e os pressupostos que fundamentaram os resultados, avaliando, assim, as conseqüências resultantes. O professor empenha-se em examinar se e como os objetivos foram atingidos, bem como em avaliar as conseqüências de um determinado curso de ação.

O terceiro nível, o da reflexão crítica, engloba os dois anteriores e põem em foco as questões éticas, sociais e políticas que podem restringir as ações das pessoas. Nele, o docente preocupa-se em ir além dos objetivos, dos processos e do contexto institucional da sua prática profissional para, assim, situar suas ações dentro de um universo maior de possibilidades que, ao serem avaliadas, podem ser consideradas tanto potenciadoras quanto limitadoras para o processo educacional.

Como esclarecem Hatton e Smith (1995), diferentes contextos e programas de formação de professores podem enfatizar um tipo ou nível de reflexão em detrimento de outros. No estudo que eles conduziram no contexto australiano durante um período de quatro anos, os alunos em formação pré-serviço completaram várias atividades elaboradas para encorajar a reflexão. Dentre tais atividades encontravam-se diários, narrativas, entrevistas em pares e relatos escritos nos quais eles refletiam sobre os fatores que influenciaram seus pensamentos e ações.

Observou-se uma seqüência no desenvolvimento dos níveis de reflexão dos alunos participantes denominados pelos pesquisadores de descritivo, dialógico e crítico. Seguindo tal seqüência, eles iniciavam com uma análise de suas ações, justificando-as, para, em seguida, explorar formas alternativas de ação para uma determinada situação. Por fim, procuraram observar os resultados dessas ações nos demais participantes sob o ponto de vista sócio-político cultural, níveis estes bastante semelhantes aos propostos por van Manen (1977). Hatton e Smith (1995) chegaram à conclusão de que há constatações mais freqüentes no uso da reflexão dos tipos técnico e prático, e que a reflexão crítica foi raramente evidenciada. Entretanto, os autores acrescentam que a reflexão técnica é um aspecto importante no desenvolvimento de professores iniciantes e que, mais tarde, pode evoluir para os outros níveis. Cabe ressaltar aqui que limitar a formação do futuro docente prioritariamente neste nível é retomar a tão criticada perspectiva técnica de formação. Portanto, concordo com Hatton e Smith (1995) quando afirmam que os fatores *tempo e oportunidade de desenvolvimento* são necessários para o estabelecimento dos vários níveis. Há de se legitimar o argumento de que a reflexão sobre as situações mais prementes com as quais os professores em formação se deparam serve como instrumento iniciador que, eventualmente, poderá possibilitar o desenvolvimento dos outros níveis de reflexão. Nas palavras de Hatton e Smith (1995),

[p]arece ser necessário adotar uma abordagem desenvolvimentista na qual as preocupações iniciais dos aprendizes com as habilidades de sobrevivência possam ser abordadas por meios técnicos que, então, se tornam foco dos esforços no nível descritivo por meio de *narrativas e biografias*. Estas, por sua vez, podem fornecer as bases para que se alcancem as outras formas de reflexão que remetem a um escopo maior de fatores, inclusive os de natureza sócio-política. (p. 37, grifos meus)

É relevante mencionar ainda que o estudo desses autores indicou igualmente as atividades de caráter mais participativo como potencialmente encorajadoras e facilitadoras do processo de reflexão. O que se conclui é que o pensamento reflexivo, como afirma Alarcão (1996), é uma capacidade passível de ser desenvolvida mediante condições favoráveis que incluem, dentre outros aspectos, as estratégias de reflexão utilizadas, como trato a seguir.

1.5 – Estratégias de reflexão

Fazendo um levantamento dos diferentes procedimentos e métodos mencionados na literatura sobre formação inicial e continuada de professores de LE com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva dos participantes, Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) sintetizam os mais comumente empregados em um quadro que apresento a seguir, ao qual acrescento três outras estratégias de promoção da reflexão não elencadas pelas autoras.

QUADRO 1.1: Procedimentos e métodos para a promoção da reflexão na formação inicial e continuada de professores (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI, 2004, p. 3)

Procedimentos e Métodos	Descrição
Diários reflexivos	Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. Esta escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e por que fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto à forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e Reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?)
Diários reflexivos ou introspectivos	Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observação e coleta de evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar por que o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionamento de idéias e estruturas que embasam a prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (busca de caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas idéias).
Questionários	Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas

	mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las” (LIBERALI, 2000)
Sessões reflexivas	Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em-serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as conseqüências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática.
Observação de aulas e sessões de visionamento	Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (<i>peer observation</i>). Nesta última, é proposto que o observador limite-se a assistir e coletar dados para que então, com auxílio deste ‘outro olhar’, o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática.
Redação e análise de casos*	Consistem em apresentar aos professores um “caso”, ou seja, uma situação de ensino na qual são descritas de forma detalhada as características do contexto, dos participantes (professores e alunos) e ainda as características pedagógicas da situação. Os professores podem ler e analisar casos já elaborados e podem também redigir casos relacionados a experiências próprias vividas em situações de ensino.
Portfólios*	Coleções de trabalhos que contam a história e demonstram o desenvolvimento, o esforço, as realizações e o progresso dos profissionais através do tempo. Essa coleção de evidências explicita processos de aprendizagem individual, descreve processos metacognitivos particulares e relata igualmente processos sócio-afetivos dos grupos. Apresenta, ainda, julgamento sobre o desempenho integral do indivíduo, avalia os objetivos atingidos e o desenvolvimento de competências, além de estabelecer futuras metas para o progresso pessoal e profissional da pessoa.
Narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras *	Descrições de “seqüências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem.” (PAIVA, 2007, p. 2)

* Procedimentos acrescentados ao quadro original

Dentre as estratégias mencionadas pelas autoras, discuto de forma mais detalhada a que permeou vários dos instrumentos de coleta de dados utilizados no trabalho: as narrativas, ou melhor, a estrutura narrativa.

1.5.1 – As narrativas

Apesar de não figurar no quadro de Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) como um procedimento para a promoção da reflexão, a narrativa, ou melhor, a estrutura narrativa está subjacente nos vários instrumentos sintetizados pelas autoras. Como estratégia de formação profissional e de promoção da reflexão, as narrativas vêm crescendo no âmbito do ensino e das pesquisas em ciências sociais e humanas. Parte desse crescimento deve-se ao reconhecimento do fato de que nós, seres humanos, somos, por natureza, contadores de histórias (CLANDININ e CONNELLY, 1995). Temos uma aptidão ou predisposição para organizar nossas experiências de forma narrativa, sendo esta um modo de pensamento e uma ferramenta valiosa e importante para a construção de significados em nossa cultura (GUDMUNSDOTTIR, 1991; BRUNER, 2002). Como seres sociais, adotamos as narrativas ao tentar entender melhor as situações sociais complexas que experienciamos, como evidencia o seguinte relato de uma educadora de professores, ilustrado por Fowler (2000, p. 2):

Quando escrevo uma história (ingênua) sobre ensinar (talvez sobre temas como a raiva que senti durante um incidente com um aluno ou um grupo de alunos), eu removo as camadas de meu eu-professor e isso me surpreende muito me fazendo perceber uma dificuldade específica quando ensino. Concentro-me no cerne de tal dificuldade. Escrevo a história, leio-a mais uma vez, e, então, reflito novamente, primeiramente como uma escritora e leitora [...] Uma vez terminada, antes mesmo que o primeiro esboço esteja completo, sou surpreendida ao vê-la revelada, em forma de narrativa longa o suficiente para ser estudada como um texto de experiência vivida. A história é um lugar seguro no qual se observam questões sobre ensino.

Nesse exemplo, observa-se que escrever é uma forma de auto-conhecimento profissional (e por que não pessoal?), obtido tanto por meio do próprio ato da escrita quanto pela análise das narrativas. A autora utiliza a narrativa com o objetivo de apreender o conhecimento prático que demonstra. Relatando os fatos vivenciados, ela reconstrói o percurso trilhado e dá novos significados aos eventos. Confirma-se, assim, o argumento de que é possível vislumbrar o conhecimento prático do professor por meio das narrativas, pois elas constituem a melhor forma de representar e entender a experiência

(GUDMUNDSOTTIR, 1991; CLANDININ e CONNELLY, 2000). Na verdade, o exemplo traz uma “seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 2000, p. 46) sobre o próprio ato de escrever uma história.

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido, segundo Cunha (1997). Como estratégia de reflexão, a narrativa pode causar transformações na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. De fato, ao “ouvir” a nós mesmos ou ao “ler” nosso relato, é possível teorizar a própria experiência, sendo este um processo emancipatório, “em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (CUNHA, 1997).

Paiva (2007) sustenta que o entendimento individual do processo de aprender uma língua revela tanto traços comuns quanto singulares. O acesso a eles, por meio das narrativas, pode suscitar *insights* importantes quando se observa a recorrência de fenômenos nesse processo. A pesquisadora coordena o projeto *AMFALE: Aprendendo com memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras* que tem como objetivo investigar aspectos diversos dos processos de aquisição de LE e de formação de professores de LE por meio das narrativas de aprendizagem. Nesse intuito, o projeto conta com a participação de pesquisadores de várias universidades brasileiras e colaboradores internacionais (cf. <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>) contribuindo para a formação de um *corpus* de narrativas de aprendizagem de diversas línguas estrangeiras. Várias pesquisas sobre temas diversos como autonomia, complexidade, motivação, perfis de professores de LE, entre outros, já foram realizadas a partir desse *corpus*.

É pertinente mencionar que a narrativa é, ao mesmo tempo, o processo e o produto de uma pesquisa (CLANDININ e CONNELLY, 2000; KRAMP, 2004). Como processo, tem-se o narrador/participante contando a história, sendo esta o produto. A narrativa é, portanto, o meio utilizado pelo pesquisador para coletar dados – como será mais bem explicitado no capítulo de Metodologia – e a forma como os dados coletados se encontram, sendo, por vezes, até a forma escolhida para escrever e relatar a pesquisa.

No presente trabalho, como já pontuado, interessava-me conhecer os processos de formação dos formadores de professores, bem como seus fazeres pedagógicos. Nesse sentido, as narrativas, especificamente as narrativas pessoais ou autobiográficas, foram os

meios de acesso às experiências pessoais e acadêmicas que permeiam as trajetórias dos participantes e influenciam suas ações. Os professores, neste estudo, foram considerados

[...] contadores de histórias. Possuidores de vozes. Professores com histórias para contar, ouvir, escrever. Professores escrevendo e contando histórias para melhor compreender suas próprias vidas e ouvindo histórias de outros para perceber a si mesmo dentro da sua comunidade. Professores e educadores vivenciando situações nas quais a necessidade de aprendizagem e de crescimento profissional contínuos é um aspecto fundamental na profissionalização. (COQUARD, 1999, p. 1)

É nessa imbricada relação entre narrativa e reflexão que esta investigação se fundamenta. Particularmente, uma reflexão vista sob uma perspectiva mais social e colaborativa ao invés de individual e introspectiva (CONVERY, 1998). Considero que um enfoque mais coletivo pode possibilitar aos professores a percepção de que suas trajetórias, seus problemas e experiências têm muito em comum com as de outros profissionais e estão relacionadas com todo o sistema de ensino. Partindo-se da prática docente de cada profissional, a prática da reflexão conjunta de professores que se apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros pode auxiliar na geração de conhecimentos e na construção de saberes sobre a própria profissão, inclusive em relação à construção dos saberes dos profissionais que formam os futuros professores. Abordo esse tema no item a seguir.

1.6 – Reflexão colaborativa

“É por meio da reflexão sobre a nossa prática que podemos nos tornar mais hábeis, capacitados e, em geral, melhores professores”, nos dizem Zeichner e Liston (1996, p. xvii). Os autores argumentam ainda que, apesar de poder ser um processo solitário, somente entre o professor e sua prática, a reflexão feita de forma individual e introspectiva tem um enfoque limitado e reducionista. Perspectivas mais atuais apontam na direção da reflexão como prática social, a qual envolve outros participantes sem os quais o desenvolvimento pode ser inibido.

Sobre esta questão da reflexão individual e solitária, tradicionalmente, o contexto escolar tem sido um ambiente que tende a isolar os professores em suas próprias salas de

aula. Eles trabalham e aprendem de forma relativamente isolada. A sobrecarga de trabalho e a conseqüente falta de tempo raramente permitem a troca de idéias, o planejamento conjunto, a observação das aulas uns dos outros ou a ajuda mútua em busca de desenvolvimento profissional. As conversas com os colegas restringem-se, na maioria das vezes, aos problemas do dia-a-dia e são geralmente superficiais. Há igualmente poucas oportunidades de pensar conjuntamente, de forma metódica, a própria prática por meio da colaboração que poderia ser um importante elemento para romper com esse isolamento inerente à profissão de professor.

Autores como Day (1999, 2001), Boavida e Ponte (2002), Ponte e Serrazina (2003) e Ponte (2004, 2008) sublinham a importância do trabalho colaborativo entre professores e defendem que a colaboração é essencial tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o aperfeiçoamento da própria escola. Um dos aspectos mais significativos neste tipo de trabalho é a possibilidade de os professores poderem compartilhar idéias, interesses e compreensões por meio da exposição de seus pensamentos, das suas condições de trabalho e das próprias práticas – o que vem sustentar meu argumento nesta tese.

Boavida e Ponte (2002) enfatizam que a colaboração é um valioso meio para desenvolver projetos educativos em geral e também investigações sobre práticas escolares. Os autores destacam que, devido à complexidade de se desenvolver um projeto investigativo sobre a prática, a colaboração torna-se um recurso fundamental, pois

Juntando diversas pessoas que **se empenham num objetivo comum**, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;

Juntando diversas pessoas com **experiências, competências e perspectivas diversificadas**, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;

Juntando diversas pessoas que **interagem, dialogam e refletem em conjunto**, criam-se sinergias que possibilitam uma **capacidade de reflexão** acrescida e um aumento das possibilidades de **aprendizagem mútua**, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 01-02. Ênfases minhas)

Boavida e Ponte (2002) salientam ainda que o trabalho conjunto de diversas pessoas não significa que estejamos, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na perspectiva dos autores, o termo colaboração é apropriado nas situações em que os vários participantes trabalham conjuntamente, numa relação não-hierárquica, de forma igualitária e por meio de ajuda mútua, sendo que os objetivos a serem atingidos deverão beneficiar a todos. Este ponto de vista é compartilhado também por Day (1999) para quem a colaboração pressupõe negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes.

Os efeitos da colaboração são também benéficos no que concerne aos aprendizes de LE. Na coletânea de trabalhos reunidos por Figueiredo (2006a), há estudos abordando o uso da abordagem colaborativa na aprendizagem de LE em diversos contextos educacionais, seja por meio da interação face a face, seja por meio das interações mediadas pelo computador. No texto inicial, Figueiredo (2006b) trata de algumas considerações conceituais e terminológicas como a distinção entre os termos colaboração e cooperação que é de interesse no presente trabalho.

Os conceitos de colaboração e cooperação referem-se a atividades desenvolvidas em grupo com objetivos comuns, apresentando, porém, diferenças fundamentais segundo Panitz (1997, p. 1). Esse autor entende a colaboração como “uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo a aprendizagem e o respeito às habilidades e contribuições de seus pares”. Já a cooperação seria “uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou um objetivo específico por meio de pessoas trabalhando conjuntamente em grupos.” Para o autor, a colaboração implica em um processo mais aberto, no qual os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo comum, ao passo que a cooperação apresenta-se como um conjunto de técnicas e processos que grupos de indivíduos aplicam para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo administrador do grupo. Portanto, pode-se afirmar que, de maneira geral, o processo de cooperação é mais centrado no administrador e controlado por ele, enquanto que na colaboração os integrantes do grupo possuem um papel mais ativo. Como será tratado no capítulo 3, o processo que

experienciamos no grupo FOPLE teve um caráter mais cooperativo do que colaborativo em virtude de vários fatores.

Retomando a questão da reflexão colaborativa, Osguthorpe (1999) comenta que ela ocorre quando duas ou mais pessoas trabalham conjuntamente por meio de um processo investigativo que tem por objetivo o aperfeiçoamento da prática profissional, dos programas nos quais os profissionais estão envolvidos, bem como das diretrizes que orientam sua profissão. Refletir de forma colaborativa estende-se além das discussões triviais que normalmente temos. É um trabalho conjunto, duradouro e contínuo em busca de (auto)aprimoramento profissional e também do comprometimento em auxiliar outros colegas nesse mesmo processo.

Fazendo parte do contexto educacional, os formadores de professores vivenciam uma situação não muito diferente no que diz respeito às práticas colaborativas de reflexão. Muitos de nós também não dispomos de tempo, nem de uma estrutura organizacional, um grupo de colegas com os quais pudéssemos refletir, de forma sistemática, sobre o nosso próprio trabalho. Muitos de nós promovemos e incorporamos várias estratégias de reflexão como diários dialogados, conversas reflexivas, observações e gravações de aulas e sessões de visionamento e *feedback* nos nossos cursos de formação inicial e continuada. A ironia, entretanto, é que nós mesmos não nos engajamos em tais práticas. É certo que buscamos parcerias para promover e conduzir cursos de extensão e realizar pesquisas. Divulgamos ainda informações sobre questões relativas ao nosso trabalho e às nossas investigações por meio de *sites* pessoais, em artigos de periódicos ou em comunicações orais em congressos – o que não suscita questionamentos mais profundos ou intercâmbios duradouros, na maioria das vezes.

A realidade é que, de forma geral, conduzimos nossa prática profissional isolados uns dos outros, sem as iniciativas da prática reflexiva que defendemos em nosso discurso. A tese defendida neste trabalho é, portanto, que o processo de reflexão colaborativa, geralmente associado à formação universitária e continuada dos professores, constitui-se um elemento primordial também na auto-formação do professor formador e do docente universitário de forma geral. Concordo, portanto, com Pimenta, Garrido e Moura (2001) que, sem a concretização de iniciativas que favoreçam tal prática, privamo-nos de valiosas oportunidades de problematizar, examinar e compreender nosso próprio exercício

profissional e de produzir conhecimentos ou redefinir entendimentos que permitam orientar nosso trabalho de forma mais deliberada.

Seja de forma individual, na interação com um parceiro mais experiente, ou em pequenos grupos, vários trabalhos como os de Liberali (1994; 1996), Romero (1998), Farrell (1999a, 1999b), Pessoa (2002), Sol (2004), Hawkins e Irujo (2004) e Jorge (2005) são consoantes quando defendem a colaboração como um elemento de importância crítica para favorecer, potencialmente, o crescimento profissional por meio da reflexão.

Liberali (1994), por exemplo, conduziu um trabalho no âmbito de uma escola de idiomas cujo tema foi o processo de reflexão entre uma professora e a coordenadora, no caso a própria pesquisadora, sobre a questão do tratamento de erros. Tanto neste quanto em outro trabalho (LIBERALI, 1996), a autora salienta a importância do papel do coordenador no processo de desenvolvimento profissional do professor. Fundamentada numa visão vygotskiana, a pesquisadora defende que o coordenador possui o papel de mediador no processo de aprendizagem do professor. Ele é considerado um parceiro mais competente que pode auxiliar o professor a “questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de conceitos que as embasam” (LIBERALI, 1996, p. 27). Ela acrescenta ainda que, mediante as dificuldades que um processo solitário de reflexão apresenta como a de distanciar-se e enxergar suas ações, é “no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática, a vê-la com “novos olhos” a ponto de gerar mudanças.” (ibid, 1996, p. 27). Evidenciando, assim, a importância da interação no processo de reflexão, Liberali (1994) concluiu que o ambiente colaborativo, construído com base na confiança mútua, contribui para o desenvolvimento profissional de ambos – professor e coordenador.

Utilizando igualmente a visão vygotskiana, o trabalho de Romero (1998) assemelha-se ao de Liberali (1994) no sentido de a pesquisadora ser também participante do trabalho, no caso a coordenadora, e de analisar sua própria atuação nessa função. Conduzida também no contexto de uma escola de idiomas, a investigação procurou elucidar alguns aspectos da prática discursiva entre a pesquisadora e a professora participante, como, por exemplo, se havia indícios lingüísticos que comprovassem a existência de colaboração e de processos reflexivos nas interações. O resultado apurado foi que houve um processo de reflexão

inicialmente técnico e, depois, num segundo momento, mais crítico porque, segundo a autora, era esse “o propósito das interações e porque nenhuma das duas participantes estava preparada para refletir mais profundamente” (ROMERO, 1998, p. 182).

Assim como no estudo de Hatton e Smith (1995), mencionado anteriormente, esse caráter técnico da reflexão parece perpassar, da mesma forma, a prática do formador de professores. Ouso dizer que ele é inerente ao processo de reflexão, sendo um prelúdio para outros níveis. Os participantes do processo reflexivo se atêm inicialmente às questões técnicas, ou seja, aos elementos externos como, por exemplo, as ações, os meios utilizados numa aula enquanto constroem conjuntamente relações de confiança mútua e colaboração. Uma vez estabelecida uma relação interpessoal de respeito, confiança e observados interesses comuns entre os participantes, um processo reflexivo mais amplo, profundo, colaborativo e crítico pode ocorrer.

Considero importante trazer algumas declarações de Romero (1998, p. 182) com as quais me alinho e que atestam a importância da reflexão do próprio coordenador (formador) sobre a sua prática na interação com outro(s):

Reverendo os dois momentos enfocados nesse estudo, percebe-se que a atuação da coordenadora não é a mesma, ou seja, a natureza da participação e intervenção realizada no primeiro momento é distinta da que se efetua no segundo [...] De um lado, observa-se, no primeiro momento, o pragmatismo que está arraigado nas representações e expectativas de coordenadores, professores e instituição, o que é perceptível na insistência de reflexão utilitária. (Eu confesso que, como coordenadora, não sabia naquela época agir de forma diferente, o que significa que eu estava sendo coerente com a representação que fazia do meu papel). Por outro lado, no segundo momento, a coordenadora não só considera as concepções da professora sobre seu papel, como também a leva efetivamente a questionar e refletir sobre sua prática. [...] O coordenador para bem desempenhar seu trabalho deve inteirar-se sobre a teoria da reflexão, mas o estudo da teoria não é, obviamente, suficiente. A complementação do aprendizado para se poder usar os conceitos do processo reflexivo, a meu ver, se dá na prática, no exercício interativo, no conhecimento que se constrói entre os envolvidos no contexto da ação.

As investigações de Liberali (1994, 1996) e Romero (1998) apresentam as pesquisadoras conduzindo um processo de reflexão colaborativa no qual não só as práticas dos professores estão sujeitas ao processo, mas se analisam também as interações e a

própria atuação das coordenadoras. De formas diversas, uma outra pessoa, seja na função de coordenador, supervisor pedagógico, mentor ou docente formador, tem um papel importante no sentido de auxiliar o professor a superar as limitações que a prática da reflexão solitária geralmente acarreta. Além do mais, se essas pessoas focalizarem, também de forma reflexiva, o próprio processo de facilitar a reflexão, elas poderão, igualmente, beneficiar-se. Nesse sentido, tais pesquisas vêm corroborar o que defendo: que é fundamental também para os que estão na função de formadores de professores colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando (re)conhecer-se pessoal e profissionalmente e, nesse sentido, dar prosseguimento ao seu aprimoramento docente.

Numa perspectiva mais coletiva que envolve grupos de professores, os trabalhos de Farrell (1999a, 1999b), Pessoa (2002) e Jorge (2005) advogam que não só a reflexão, mas também a colaboração de professores nesse processo são instrumentos poderosos para a formação docente.

O estudo de Farrell foi conduzido no contexto educacional sul-coreano com professores experientes de inglês e resultou em duas publicações (FARRELL, 1999a, 1999b). O primeiro relato (FARRELL, 1999a) envolveu um grupo de três profissionais, um falante nativo de inglês (T2) e duas não-nativas (T1 e T3), com formações distintas e atuando em contexto universitário (T1 e T3) e em uma empresa privada (T2). Farrell (1999a) buscou averiguar três aspectos: (1) quais temas permeavam as conversas dos professores quando se reuniam para refletir sobre seu trabalho; (2) se o nível de reflexão apresentado era descritivo ou crítico; (3) e se a reflexão desenvolveu-se ao longo do tempo. Os resultados apontaram que os temas mais discutidos foram, em primeiro lugar, o próprio processo de construção do grupo e, em segundo, o ensino. No primeiro tópico, os participantes salientaram que sentiam necessidade de compartilhar suas experiências e de ouvir as dos colegas como uma das razões que os levaram a se reunir em grupo. Eles evidenciaram também o apoio dado pelo facilitador e demais membros do grupo como uma característica positiva da experiência. Em relação ao tópico do ensino, as teorias pessoais dos participantes e os problemas que enfrentavam na sua prática foram os que mais geraram reflexão. Na avaliação do nível de reflexão e seu desenvolvimento ao longo da pesquisa, Farrell (1999a) verificou que o nível descritivo de reflexão apresentado inicialmente pelos participantes não sofreu mudanças drásticas no decorrer do estudo.

A título de reflexão sobre a própria experiência de constituir grupos de reflexão, o autor destaca a necessidade de se ter uma maior formalidade na negociação e estabelecimento de regras como quanto tempo de dedicação individual cada participante pode destinar à experiência e qual o tempo total dela. Ele acrescenta ainda dois importantes ingredientes para o processo de reflexão colaborativa: (1) discussão de insumos externos – na forma de artigos de periódicos e de estudos de caso, além de observações de aula por terceiros – e (2) transcrições das aulas dos participantes.

Na outra publicação do mesmo autor (FARRELL, 1999b), é sugerido que a reflexão em grupo, particularmente quando os participantes pertencem a instituições distintas, pode complementar as capacidades individuais de cada um e compensar as limitações de cada membro, criando, dessa forma, uma experiência reflexiva mais rica. A investigação enfoca o papel das conversas cooperativas entre os participantes e os padrões interacionais observados durante os encontros reflexivos. Na análise, Farrell (1999b) destaca duas fases subseqüentes presentes nas interações: a primeira caracterizada pela predominância de turnos iniciados pelo facilitador, na sua maioria, tentando quebrar o silêncio dos participantes e a segunda de caráter mais interativo com a alternância de líderes. O autor destaca que houve um padrão defensivo no grupo em questão que resultou em diferentes níveis de envolvimento e de reflexão por parte de cada membro. Ele atribui tal resultado à questão do tempo, alegando que não foi o suficiente para se desenvolver a confiança necessária para uma reflexão mais ao nível das crenças dos participantes sobre seu ensino.

Os trabalhos de Pessoa (2002) e Jorge (2005) foram desenvolvidos, respectivamente, nos estados de Goiás e Minas Gerais com professores de inglês em formação continuada que atuavam em escolas da rede pública. Ambos ancoraram-se, dentre outros aspectos, na perspectiva da formação reflexiva de professores e tiveram como objetivos verificar se a reflexão interativa sobre os eventos de sala de aula propiciava o desenvolvimento profissional (PESSOA, 2002) e compreender o papel do diálogo colaborativo na formação de professores de inglês e seu potencial para seu desenvolvimento (JORGE, 2005).

O grupo que participou do estudo de Pessoa (ibid) contou com quatro participantes da rede municipal de ensino, cuja experiência nesse contexto variava de dois meses a três anos. Diferentemente de Farrel (1999a), a pesquisadora propiciou aos membros do grupo a

oportunidade de terem conversas reflexivas sobre seu trabalho, partindo-se de gravações em vídeo de algumas aulas como o próprio autor sugeriu em suas conclusões. Ela afirma que seu interesse “não era que os participantes simplesmente conversassem sobre o trabalho que realizam, mas que fossem desafiados não só pela observação de suas próprias aulas, mas também por entrevistas com os alunos sobre essas aulas” (PESSOA, *ibid*, p. 18). Dessa forma, as sessões de reflexão interativa eram iniciadas com a apresentação do vídeo da aula, seguida de comentários por parte do professor ministrante dessa aula e, logo após, perguntas e reflexões dos demais participantes. A análise focalizou principalmente as transcrições dessas sessões interativas e as entrevistas finais com os professores. Os resultados encontrados ratificam a relevância da reflexão interativa para o desenvolvimento profissional de professores, pois amplia sua capacidade de análise dos eventos de sala de aula e auxilia no desvelamento e reestruturação de suas teorias práticas.

A pesquisa de Jorge (2005) foi realizada com cinco professoras de inglês que atuavam em escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Na época, as professoras participavam de um projeto de extensão promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, denominado EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), e foram voluntárias para a formação de um grupo cujo objetivo era compreender o papel do diálogo colaborativo na formação de professores de inglês e seu potencial para o desenvolvimento desses professores. Por diálogo colaborativo, a autora entende que é o “meio pelo qual, através do uso da linguagem, da colaboração e da negociação de sentidos, os participantes criam um conhecimento comum, próprio a um determinado espaço de intersubjetividade, vinculado a uma realidade sócio-cultural e que pode ser apropriado pelo indivíduo para construções de novos sentidos” (JORGE, 2005, p. 59). Foram utilizados, assim como no trabalho de Pessoa (2002), filmagens de aula, sessões de visionamento e entrevistas com as participantes. O foco das análises consistiu no diálogo colaborativo resultante das transcrições das sessões de visionamento em que as participantes engajavam-se em reflexões sobre a prática, baseadas nos vídeos de suas aulas, bem como nas entrevistas individuais com cada membro do grupo. Os resultados demonstraram que o diálogo colaborativo foi um elemento muito produtivo que proporcionou a vivência de processos

reflexivos colaborativos e individuais, a construção colaborativa de conhecimento e o desenvolvimento das professoras.

Neste subitem, os estudos trazidos até este momento focalizaram professores em serviço em contextos de ensino público e particular. Sobre as práticas de reflexão colaborativa envolvendo formadores de professores, destaco os trabalhos de Sol (2004), Hawkins e Irujo (2004), Gimenez e Cristóvão (2005) e Gimenez (2006).

A investigação de Sol (2004), já mencionada brevemente no subitem 1.3.3, foi realizada com uma das professoras formadoras e duas das participantes do mesmo contexto de formação pesquisado por Jorge (2005): o EDUCONLE. A importância deste estudo para o presente trabalho é que ele enfoca o processo de reflexão da formadora, tendo como objetivo identificar os tipos de reflexão feitos por ela durante as sessões de orientação, bem como os tipos de supervisão adotados e seus efeitos nas ações pedagógicas das professoras. Sol (2004) fez uso de entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, gravações em áudio (com as devidas transcrições) das sessões de orientação entre as professoras e a formadora e pediu que cada uma mantivesse um diário no qual registrariam suas emoções, pensamentos e reflexões acerca dessas sessões. Os resultados encontrados apontam que as reflexões da formadora recaem principalmente sobre seu papel nas orientações, já que estava há pouco tempo nesta função.

Nessa construção identitária (NÓVOA, 1995), a questão afetiva de como estabelecer uma base de confiança mútua, o sentimento de co-responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso das professoras e as dificuldades em adotar modalidades mais prescritivas ou reflexivas de supervisão permearam a prática da formadora. Ela observou que o processo de reflexão coletiva, realizado nas sessões de orientação, promoveu a reflexão e a reconstrução de sua própria prática em vários sentidos, inclusive na constatação de que suas ações eram guiadas mais pelo saber da experiência, pela intuição, pelo talento artístico, no dizer de Schön (1983, 1992), e não em um referencial teórico que a própria formadora reconhece ser necessário.

O trabalho de Hawkins e Irujo (2004) é particularmente relevante para a presente pesquisa, visto que traz uma coletânea de artigos que tratam da iniciativa de um grupo de formadores ao criar oportunidades de problematizar suas práticas de formação por meio da reflexão colaborativa. Relatando as atividades iniciais, os autores mencionam que, no

primeiro encontro, ocorrido em 1992, procurou-se reunir professores formadores na área de ensino de línguas de diversas IES que eram geograficamente próximas na região de Massachusetts nos Estados Unidos. Mesmo sendo esporádicas, as reuniões ocorridas nos cinco anos seguintes proporcionaram, aos participantes regulares, o tempo, o espaço e a estrutura na qual formas disciplinadas de reflexão pudessem ocorrer de modo articulado e negociado. Considero tais aspectos bastante significativos. Porém, acredito que, mais importante do que eles, está a disposição pessoal do indivíduo em se engajar no processo reflexivo. Isso, na minha opinião, foi o que aconteceu no estudo de Hawkins e Irujo (2004), pois os formadores começaram a questionar uns aos outros sobre os pressupostos que guiavam suas práticas, numa tentativa de aguçar o processo de reflexão. De maneira colaborativa, a possibilidade de analisar e discutir profundamente questões genéricas ou mais específicas no nosso trabalho de formadores, pode criar uma forma de desenvolvimento profissional inédita na área. Esta iniciativa pode ainda propiciar novas formas de compreensão e novas perspectivas sobre as nossas práticas, na medida em que nos sentimos impelidos, desafiados e engajados nas discussões.

Tendo discutindo áreas de interesse comum e questões pouco examinadas, Hawkins e Irujo (2004) decidiram transformar o conteúdo das discussões em um produto concreto: um livro. O intuito dos pesquisadores foi o de influenciar outros formadores com essa publicação e incentivá-los a desenvolver projetos semelhantes de discussão de temas como, por exemplo, a resistência de alunos em relação ao trabalho colaborativo de grupo, as vantagens e desvantagens da participação discente na elaboração do plano de curso, o papel da lingüística nos cursos de formação para professores de línguas e questões teóricas e pedagógicas sobre o papel da pesquisa na formação desses profissionais.

Uma iniciativa semelhante e pioneira no cenário brasileiro foi concretizada por formadores de LE no Paraná (CRISTÓVÃO e GIMENEZ, 2005; GIMENEZ, 2006) que criaram uma rede de instituições composta de IES públicas e privadas. A aproximação propiciada por essa rede aos formadores paranaenses resultou no reconhecimento da necessidade de maior articulação entre os docentes encarregados das disciplinas pedagógicas. Isso foi concretizado em 2003 com a realização do 1º. ENFOPLI (Encontro de Formadores e Professores de Língua Inglesa do Paraná), atualmente na sua 5ª edição. A partir de então, as pesquisas conduzidas pela equipe não só elucidaram o que vinha sendo

feito nos diversos contextos, mas também propiciaram formas de desenvolvimento profissional aos formadores participantes.

Três artigos são especialmente significativos para o tema da presente investigação. O primeiro (RAMOS e CAMARGO, 2006) demonstra a importância de se investigarem as opções metodológicas e as abordagens adotadas pelos formadores durante a prática de ensino pelo fato de serem elementos influenciadores das concepções de ensino-aprendizagem dos futuros professores. Para tanto, foram analisados os programas, os roteiros de descrição, os diários escritos após os encontros individuais e as transcrições das interações durante esses encontros. As autoras perceberam o uso de três modelos de supervisão e levantaram alguns questionamentos. Dentre eles, como o formador percebia sua atuação e se o modelo metodológico por ele adotado modificava-se conforme a atividade realizada em sala e aula. A investigação suscitou igualmente a necessidade de se realizar um novo estudo com outros instrumentos de coleta de dados para confirmar as hipóteses levantadas.

No segundo artigo, Dutra, Gimenez e Peres (2006) investigaram as sessões de supervisão realizadas em três instituições das quatro que participaram do projeto. Este estudo constatou que o formador exercia a função de aprovar e ou de sugerir mudanças metodológicas ao futuro professor, instigar reflexões acerca do planejamento e de sua execução, oportunizar a construção de conhecimento técnico, dentre outras. Essas percepções dos formadores demonstram que eles adotam uma abordagem mais diretiva, considerando-se aptos a solucionar possíveis problemas enfrentados pelos futuros professores. Já estes, acreditam que os formadores são “a fonte de recurso para a explicação dos problemas enfrentados na prática de sala de aula” (DUTRA, GIMENEZ e PERES, 2006, p. 71).

Na coletânea, outra investigação que considero importante é a de Gimenez e Pereira (2007). As autoras apresentam um balanço do projeto realizado, ressaltando a importância da realização de pesquisas que envolvam diferentes instituições, conseqüentemente, de contextos e participantes diversificados. A análise das participações dos membros de cada contexto propiciou às autoras afirmarem ser relevante a aproximação dos formadores com os futuros professores e com as escolas onde os estágios são realizados, visto que essa aproximação constitui-se em um dos caminhos para a superação das dificuldades

enfrentadas pelos futuros professores. Outro caminho sugerido pelas pesquisas é a ampliação de projetos, não somente no molde apresentado pela coletânea, mas seguindo outros modelos que contemplem a criatividade e o compromisso das instituições de ensino com seus aprendizes.

Os trabalhos trazidos neste subitem vêm corroborar a pertinência do componente de reflexão colaborativa nos processos de formação universitária e continuada de professores e na auto-formação dos docentes universitários. Desse processo, advêm algumas contribuições: engajando-se nesse exame colaborativo, os professores podem articular suas intenções, teorizar sobre seus pressupostos, questioná-los e, dessa forma, produzir conhecimento sobre suas formas de ensinar. Eles passam a elucidar e conhecer mais profundamente o que subjaz às suas práticas, podendo, eventualmente, reconfigurá-las. Os formadores, da mesma forma, têm a oportunidade de submeter suas práticas de formação e o próprio processo de facilitar a reflexão a uma análise que pode auxiliá-los na produção de significado e conhecimentos sobre a própria função e tarefa de formadores.

É das diferentes perspectivas e dos enfoques de formação docente que trato no item a seguir.

1.7 – Formação de professores – orientações conceituais e perspectivas de formação

A área de formação de professores preconiza atualmente uma concepção profissional distinta dos modelos dominantes até a década de 90. Ao longo do desenvolvimento das várias orientações conceituais subjacentes às pesquisas sobre ensino-aprendizagem e formação profissional, os professores foram concebidos de diversas formas. Durante a década de 60/70, eles eram considerados meros usuários das prescrições metodológicas advindas do paradigma processo-produto (SHULMAN, 1986). Nessa perspectiva, procurava-se determinar a relação existente entre certas ações e atividades dos professores (processo) e os resultados ou efeitos positivos delas na ação educativa e na aprendizagem dos alunos (produto). Com a ascensão dos estudos sobre o ‘pensamento do professor’, a partir dos anos 80, os professores foram reconhecidos como profissionais de ensino que estão constantemente construindo interpretações acerca do seu contexto de atuação e da disciplina que ministram (FREEMAN, 1996b). Desde o final da década de 80,

eles passaram a ser concebidos como profissionais capazes de pesquisar a sua própria prática e refletir sobre ela.

Como sub-área da Lingüística Aplicada, a formação de professores, especificamente de LE, tem pautado seus pressupostos nas orientações advindas das pesquisas em ensino de línguas. Como observado por Allwright e Bailey (1991), as investigações sobre a sala de aula tiveram seu início na década de 50 quando formadores de professores perceberam que, para auxiliar os professores em formação, eles deveriam investigar o que constituía ensinar eficazmente e incorporar as descobertas nos seus cursos de formação profissional. A área de formação de professores de línguas, baseando-se nos resultados dessas pesquisas, se ocuparia então em prescrever qual método os professores em treinamento naquela época deveriam utilizar. Pode-se argumentar, portanto, que a formação de professores de LE foi inicialmente orientada pelo conhecimento que se obtinha sobre a aprendizagem de línguas, nos conteúdos e nas abordagens de ensino e no produto final desse processo sem que se incluísse o conhecimento sobre os indivíduos (professores e alunos) nele envolvidos.

Um argumento defendido por vários autores (FREEMAN, 1996a, 1996b; FREEMAN e JOHNSON, 1998) é que o conhecimento base dos profissionais de ensino, bem como os processos de como eles aprendem a ensinar necessitam ser investigados. Criticando a forma como as pesquisas relatam o conhecimento sobre as práticas de sala de aula sem, necessariamente, dar voz aos professores e alunos, Freeman (1996a, p. 2) denomina os relatos de estudos na área de formação de professores de língua de “histórias casuais”. Ele esclarece que, embora a literatura sobre o ensino de línguas esteja repleta de histórias informativas sobre programas de ensino, currículos, materiais, metodologias e práticas de ensino eficazes, os enredos, os protagonistas e os cenários dessas histórias ainda se encontram pouco examinados. O autor afirma que, mesmo conhecendo melhor as histórias do espaço escolar, professores e alunos não eram chamados para contá-las. Citando as palavras de uma cantora de Jazz, – “Você tem que conhecer a história para contá-la” (FREEMAN, 1996b, p. 89) –, Freeman conclama que os professores devem ser colocados como personagens principais nas pesquisas sobre o contexto da sala de aula. Isso poderia fazer com que a maioria das práticas de formação de professores de línguas deixassem de ser simples “histórias, passadas de geração a geração, baseadas nos saberes

do senso comum” que eram consideradas como as “verdades da profissão com pouco mais que hábitos para se basear” (FREEMAN, 1996a, p. 351).

Na parte a seguir, faço uma retrospectiva das principais orientações conceituais utilizadas na área de formação dos profissionais de ensino para a qual foram trazidas as contribuições de autores do campo da educação em geral e da lingüística aplicada.

1.7.1 – Orientações conceituais na formação de professores

No percurso sobre o tema da formação de professores, fica evidenciado que educar os profissionais da educação, tanto no âmbito inicial quanto continuado, é uma operação de caráter multifacetado em virtude das diferentes perspectivas que têm sido utilizadas no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação dos professores.

Na literatura sobre essa área, encontram-se vários termos como: *paradigmas de formação* (ZEICHNER, 1983), *orientações conceituais* (FEIMAN-NEMSER, 1990), *tradições de formação* (ZEICHNER e LISTON, 1990), *modelos de formação* (WALLACE, 1991; DAY, 1993) e *perspectivas de formação* (PÉREZ GÓMEZ, 1992; 2000). Para tentar compreender melhor esse fenômeno complexo que é a formação docente, apresento a seguir um paralelo entre as características das classificações de cada autor lembrando que, fundamentalmente destinadas à formação inicial de professores, nenhuma delas explica e compreende tal complexidade na sua totalidade.

Nesta proposta de interseção entre as várias classificações, optei por seguir aquela apresentada por Pérez Gómez (2000) pelo fato de constituir uma síntese mais abrangente que as anteriormente postuladas. Segundo o autor, podem-se distinguir quatro perspectivas básicas na função e formação docente: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.

1.7.1.1 – A perspectiva acadêmica

Segundo Zeichner (1990), os programas de formação de professores da educação básica que prevaleceram, ao longo do século XX nos Estados Unidos, se pautavam pela

premissa de que uma sólida educação geral e um conhecimento especializado da disciplina, complementado pela experiência prática na escola, seria a forma mais sensata de preparar os professores.

Nessa *perspectiva acadêmica* de formação, o professor é concebido como um especialista na disciplina que irá ministrar, estando a sua formação vinculada ao domínio do conteúdo que irá transmitir (PERÉZ GÓMEZ, 2000). Desse modo, quanto mais conhecimento o futuro docente vier a possuir, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão. Ainda nessa perspectiva, a formação didático-pedagógica do profissional não é um elemento importante. É exigido somente o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa dos conteúdos. Faz-se necessário mencionar que, nessa concepção, não se confere relevância alguma ao conhecimento originado da própria prática docente.

1.7.1.2 – A perspectiva técnica

A perspectiva técnica, segundo Pérez Gómez (2000, p. 82),

parte da idéia de que é possível entender, explicar e intervir de uma forma mais rigorosa, objetiva e científica nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que o conhecimento adquirido pela investigação possa regular a prática, mediante a preparação científica dos professores/as, a elaboração também científica do currículo e a organização e gestão eficaz da escola e da aula.

Denominada de *modelo da racionalidade técnica* por Schön (1983), de *tradição da eficiência social* por Zeichner e Liston (1990), de *orientação tecnológica* por Feiman-Nemser (1990), de *modelo da ciência aplicada* por Wallace (1991) e de *modelo racionalista* por Day (1993), essa perspectiva baseia-se no entendimento de que o ensino é uma ciência aplicada e, como tal, deve ser examinado racional e objetivamente. Os resultados desse exame constituem as bases do conhecimento científico que será transmitido aos profissionais em formação que, por sua vez, devem aplicá-lo em suas futuras práticas. Dessa forma, o professor deve ser um técnico, um especialista que aplica com rigor as teorias e os conhecimentos científicos produzidos por outros na sua própria atuação profissional.

Ur (1992, p. 56) refere-se a essa orientação como o “modelo racionalista de aprenda-a-teoria-e-depois-a-aplique” evidenciando, assim, a separação e a óbvia prioridade dada à formação teórica em detrimento da prática na preparação profissional. O objetivo principal desse enfoque tecnológico é, então, preparar professores que serão capazes de aplicar o conhecimento científico às suas práticas. Aprender a ensinar, dentro de tal orientação, “implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre ensino. A competência é definida em termos de ação” (FEIMAN-NEMSER, 1990, p. 223). Com efeito, essa orientação prescritiva de formação tem um caráter de treinamento e objetiva orientar os futuros professores, estabelecendo relações causais de processo-produto.

Além dessa corrente que segue o modelo de treinamento, Feiman-Nemser (1990) distingue também o modelo de tomada de decisões. Nele, reconhece-se a habilidade cognitiva do professor para, a partir das técnicas e destrezas desenvolvidas mediante o treinamento, selecionar e decidir qual a ação mais adequada para as diferentes situações da sala de aula. Desse reconhecimento da dimensão cognitiva que subjaz ao processo de aprender a ensinar decorre a *orientação personalista* (FEIMAN-NEMSER, 1990). Tal orientação coloca o professor-aprendiz no centro do processo educativo, cujo elemento mais importante é a autodescoberta pessoal.

Para Feiman-Nemser (1990, p. 225), “aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de Professores”. Pode-se afirmar, assim, que a descoberta do modo pessoal e particular de cada professor aprendiz assume um caráter essencial nesse modelo, já que não se trata mais de ensinar o método ou as ações mais eficazes a todos os professores em formação, mas, sim, o método mais eficaz em função das características pessoais de cada um.

Nessa concepção, o professor é considerado um facilitador que promove condições conducentes à aprendizagem. O conhecimento individual de si mesmo como sujeito, bem como de seus alunos, é fundamental, pois, a partir dele, o professor pode selecionar os materiais que mais se adequem aos interesses e necessidades individuais dos estudantes. Para esta concepção, ensinar não é apenas uma técnica, mas uma revelação de si mesmo e dos outros, numa complexa exploração do intelecto. Proponentes dessa orientação advogam

em prol de experiências no campo da prática nas quais os futuros professores possam descobrir seus próprios estilos de ensinar e obter conhecimento sobre os alunos. Os autores ainda assinalam a importância das interações pessoais com os formadores de professores, os quais teriam o papel de conselheiros, auxiliando os professores em formação a explorar os fenômenos, as situações e eventos problemáticos da sala de aula e a si próprios.

Retomando a perspectiva técnica de formação profissional, Schön (1983) e Pérez Gómez (1992) afirmam que, sendo um legado do positivismo,¹⁰ ela prevaleceu ao longo de todo o século XX e serviu de base para nossa educação e socialização, além de continuar a sê-lo para a maioria dos profissionais da época presente e dos docentes em particular. Nela, a atividade profissional é instrumental, isto é, destina-se à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas procedentes da pesquisa científica. Pérez Gómez (2000) argumenta que esse *status* hierárquico superior, concedido ao conhecimento teórico sobre o prático, produz uma clara divisão e subordinação entre os que produzem conhecimento e os que o aplicam. O autor evidencia também que este enfoque racionalista ou técnico excluía a “cega ação empírica” e também o componente artístico que caracteriza toda a atividade prática, mesmo quando este foi identificado em teoria (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 360).

Schön (1987), que denomina tal perspectiva de modelo da racionalidade técnica, evidencia que o ensino universitário contemporâneo passa por uma crise, pois os profissionais formados sob tal ótica podem experimentar dificuldades, não sendo capazes de lidar com as situações inusitadas que, mais tarde, eles vivenciarão. Contrapondo-se à perspectiva da racionalidade técnica, Schön (1983, 1987) defende um modelo não mais fundamentado em moldes normativos que, inicialmente, apresentam um conteúdo teórico, para, em seguida, prescreverem formas de aplicá-lo. Para ele, a prática pedagógica é permeada de grande complexidade, o que exige bem mais do que soluções simplistas e produzidas fora do contexto. Portanto, é necessário que se utilize uma outra concepção

¹⁰ Segundo Birardi, Castelani e Belatto (2001), o positivismo foi uma doutrina filosófica postulada pelo pensador francês Auguste Comte no século XIX. Tal doutrina pregava a cientificação do pensamento e do estudo humano, objetivando atingir resultados claros, objetivos e corretos. Na filosofia positivista, o conhecimento sobre o homem, a vida e a natureza, antes explicados como resultado da ação divina, passam a ser explicados pelo método científico considerado, nessa doutrina, como o único válido para se chegar ao conhecimento. É a partir da observação dos acontecimentos, comprovada pela experiência e organizada pela ciência, que as leis naturais passam a ser descobertas. De certa forma, “o positivismo reduz a realidade a fatos e dados observáveis. Pode-se dizer inclusive que o papel do homem/pesquisador enquanto ser pensante e crítico é reduzido ao de um mero usuário/coletor de informações” (p. 2)

epistemológica, cuja proposta esteja centrada na inclusão do saber profissional, na necessidade de as situações práticas serem tratadas em toda a sua complexidade e na concepção dos profissionais como práticos reflexivos.

Com base no entendimento de que não existe um conhecimento científico que abarque todas as situações experienciadas na sala de aula e que, portanto, cada professor possui uma forma única de perceber e lidar com os fenômenos da prática docente, a perspectiva de formação focaliza-se, então, em uma orientação prática (FEIMAN-NEMSER, 1990).

1.7.1.3 – A perspectiva prática

Inerente a essa perspectiva está a concepção do ensino como “uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 363). Nela, a experiência prática do professor é reconhecida como fonte de conhecimento sobre o ensino e como meio de aprender a ensinar. É uma das perspectivas que evoluiu bastante durante o final do século passado e resultou no surgimento de duas vertentes distintas: o enfoque tradicional, centrado essencialmente na experiência prática, e outro cuja ênfase incide na prática reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

1.7.1.3.1 – Enfoque tradicional

Pode-se afirmar que esse primeiro enfoque possui características comuns ao modelo de mestria de Wallace (1991) e ao modelo aprendiz-mestre de Day (1993). Ele caracteriza-se pelo reconhecimento do saber profissional tácito, adquirido na prática, o qual pode ser transmitido pelos profissionais mais experientes aos novatos na profissão. É pertinente mencionar que esse modelo considera igualmente a formação teórica e a aquisição de conhecimentos pedagógicos. Entretanto, os processos de iniciação profissional mediante o qual o mestre ensina ao aprendiz seu próprio estilo docente têm um destaque maior. Wallace (ibid) reconhece o alto valor dado ao conhecimento experiencial como uma

característica positiva desse enfoque, mas o critica afirmando que ele é um modelo conservador que perpetua o saber do “mestre”, oferecendo, assim, uma perspectiva reduzida de ensino não permitindo aos aprendizes irem além daquilo que observaram.

Dada a dinamicidade do ambiente da sala de aula, a formação docente não pode pautar-se pelo conhecimento passado de geração a geração. Entendo que, de fato, o professor iniciante terá muito a aprender com um colega mais experiente se este, como afirma Day (1993), for um profissional capacitado e atualizado e não um docente reproduzidor de rotinas pedagógicas que podem levar o aprendiz de professor a simplesmente aceitar de forma acrítica a cultura profissional herdada.

Como pude constatar em pesquisa realizada com professores da rede pública (OLIVEIRA, 2001, 2004), o conhecimento dos docentes novatos tende a simplificar-se como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia de certos grupos de docentes (e da própria instituição) e as pressões sociais e pessoais vão reduzindo os interesses iniciais e as atitudes dos docentes novatos, levando-os a se acomodar, sem luta nem deliberações reflexivas, aos ritmos habituais da escola e da sala de aula perpetuados pelo modelo de mestria.

1.7.1.3.2 – Enfoque reflexivo sobre a prática

Day (1993), assim como Wallace (1991), argumenta que nenhuma das orientações anteriores consegue, exclusivamente, contemplar todos os aspectos de uma formação profissional que considere o conhecimento base¹¹ da função docente. Wallace (1991) propõe então um modelo alternativo de formação – o *modelo reflexivo* – no qual o conhecimento experiencial dialoga com o conhecimento científico, sendo a reflexão o elemento essencial nesse processo de desenvolvimento profissional. Day (1993)

¹¹ Day (1993) afirma que o conhecimento base da educação de professores de segunda língua consiste em quatro tipos de conhecimento: conhecimento do conteúdo (a língua e seus aspectos culturais e literários), conhecimento pedagógico (como ensinar – gerenciamento de sala de aula, estratégias de ensino, motivação etc.), conhecimento do conteúdo pedagógico (conhecimento específico de como apresentar o conteúdo de forma que os alunos entendam) e conhecimento de apoio (conhecimento de várias disciplinas que podem informar nossa forma de ensinar, por exemplo, lingüística, aquisição de línguas, sociolingüística, métodos de pesquisa etc.)

complementa afirmando que, nesse modelo, a incorporação de uma prática reflexiva na formação de professores de segunda língua oferece a possibilidade de pensar sobre o conhecimento experiencial sob a ótica dos aspectos teóricos e também de ter o campo experiencial como âmbito de testes para o conhecimento científico recebido.

1.7.1.4 – A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social

Na perspectiva de reconstrução social, Pérez Gómez (2000, p. 373) afirma que

[...] o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador do processo educativo.

Como na perspectiva prática, o autor identifica dois diferentes enfoques: *enfoque de crítica e reconstrução social* e *enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão*.

1.7.1.4.1 – Enfoque de crítica e reconstrução social

Neste primeiro enfoque, a escola e a formação do professor constituem elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa e igualitária. É necessário dar prioridade ao desenvolvimento nos docentes da sua capacidade de reflexão crítica sobre a prática, seja na aula, na escola ou no contexto social de forma geral. Para Pérez Gómez (2000), os programas de Zeichner, na Universidade de Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, e o desenvolvido por Kemmis, na Universidade de Deakin na Austrália, são uns dos poucos que se inserem nesse enfoque secundário, que, apesar de terem um importante desenvolvimento teórico, possuem pouca influência prática na formação do professorado.

Objetivando relacionar a prática reflexiva a um compromisso crítico, Kemmis (1985), citado por Contreras (2001, p. 163-164), apresenta cinco pressupostos acerca da natureza do processo de reflexão:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco ‘pensamento puro’; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas idéias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

1.7.1.4.2 – Enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão

Embora as origens da *investigação-ação* não sejam claras na literatura, afirma-se que o termo originou-se no trabalho de Kurt Lewin, psicólogo social norte americano na década de 40. No meio educacional, este segundo enfoque, segundo Pérez Gómez (2000), teve seus primórdios na Inglaterra na década de 60 quando apareceram dois importantes defensores da investigação-ação: Lawrence Stenhouse e John Elliott. Para o primeiro, o ensino é como uma arte na qual as idéias necessitam ser experienciadas na prática, de forma reflexiva e criativa, assim como os artistas que buscam aprimorar seu talento pesquisando outras alternativas e possibilidades de manifestações artísticas. Nessa concepção, surge a idéia do professor como pesquisador da própria prática. A atividade investigativa proposta por Stenhouse consiste em uma “disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1984, p. 211, citado por CONTRERAS, 2001, p.117). Elliot (1993), citado por Contreras (2001), desenvolve e reelabora essa idéia do professor pesquisador e propõe um processo espiral de ciclos de experimentação reflexiva: o embrião da atual *pesquisa-ação*. Nesse processo, cada etapa de reflexão conduz, inevitavelmente, a outra de experimentação na ação, sobre a qual, por sua vez, é necessário que se reflita. Outro pressuposto importante de Elliot refere-se à própria

natureza da reflexão que, segundo ele, não pode ser considerada um fenômeno solitário. Como sintetiza Pérez Gómez (2000),

[a] investigação-ação, que requer a participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo é, para Elliot, um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes ao necessitar um processo de reflexão cooperativa mais do que privada; ao focar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao se propor a transformação da realidade da escola e da aula mediante a compreensão prévia e a participação dos professores/as no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança; ao colocar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não apenas como marco de atuação, mas como importante fator causador de comportamentos e idéias; ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional *baseado na compreensão da prática na aula e orientada para facilitar a compreensão e transformação da própria prática.* (p. 378, 379, grifos do autor)

Como se percebe, a formação de professores pautou-se por quatro perspectivas ou orientações conceituais básicas que trago de forma sintética no quadro a seguir.

QUADRO 1.2: Síntese das perspectivas de formação de professores

Perspectiva	Características
<i>Acadêmica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • essencialmente teórica e centrada na investigação científica; • o professor deve ser um especialista na disciplina que ministra; • ênfase no domínio das técnicas didáticas em detrimento da formação didático-pedagógica; • formação entendida como processo de transmissão de conhecimentos científicos.
<i>Técnica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • modelo de treinamento <ul style="list-style-type: none"> ◆ prioridade dada à formação teórica; ◆ conhecimento prático subordinado ao teórico; ◆ o professor é tido como um técnico que domina e aplica o conhecimento científico na sua própria prática; • modelo de tomada de decisões <ul style="list-style-type: none"> ◆ reconhecimento da dimensão cognitiva do professor para tomar decisões; ◆ foco no desenvolvimento da auto-descoberta e a tomada de consciência de si próprio; ◆ o formador é visto como propiciador e facilitador da aprendizagem.
<i>Prática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento do valor da experiência prática; • prioriza-se o convívio com docentes mais experientes sem deixar de considerar a formação teórica e a aquisição de conhecimentos pedagógicos; • duas vertentes distintas: <ul style="list-style-type: none"> ◆ enfoque <i>tradicional</i>, centrado fundamentalmente na experiência

	<p>prática;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ enfoque <i>reflexivo sobre a prática</i> no qual o conhecimento experiencial dialoga com o científico;
<p><i>Reflexiva</i> (ou de reflexão na prática para a reconstrução social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o professor é visto como um profissional que precisa refletir criticamente sobre a sua prática cotidiana para compreender melhor tanto o contexto quanto o processo de ensino e aprendizagem; • essa prática reflexiva pode auxiliar no desenvolvimento autônomo por parte de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente do próprio professor; • dois diferentes enfoques: <ul style="list-style-type: none"> ◆ enfoque de <i>crítica e reconstrução social</i>, no qual se objetiva construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um processo de emancipação individual e coletiva para transformar a escola e a sociedade de forma geral; ◆ enfoque de <i>investigação-ação e formação do professor para a compreensão</i> no qual o professor assume o papel de pesquisador da própria prática, buscando soluções para os fenômenos por meio de ações cíclicas de observação, ação e reflexão.

As considerações feitas neste primeiro capítulo versaram sobre três grandes temas: a formação docente, as perspectivas conceituais que têm orientado esse processo e a tendência atual na formação de professores que é a reflexiva. Tendo apresentado a revisão teórica que fundamenta este estudo, abordo, no capítulo a seguir, o referencial metodológico utilizado na realização deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

No âmbito das atividades humanas e sociais, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que norteiam os pesquisadores. Estes, como membros de um determinado tempo e de uma sociedade específica, irão refletir, em seus trabalhos de pesquisa, os valores e princípios julgados importantes em suas épocas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos das ciências, as questões de pesquisa são abordadas e relatadas sob diferentes vieses paradigmáticos pela comunidade científica.

Durante muito tempo, predominaram, no campo educacional em geral e no da lingüística aplicada e da formação de professores em particular, questões sobre o que os professores necessitam saber para ensinar. Acreditava-se na possibilidade de isolar e decompor certas variáveis dos fenômenos educacionais, como, por exemplo, as ações e comportamentos de alunos e professores e estudá-los por meio de medições objetivas e análises quantitativas. Dessa forma, houve numerosos estudos que visavam identificar características intrínsecas ao “bom” aprendiz de línguas e ao “bom” professor e outros que buscavam estabelecer a supremacia de um método e técnicas de ensino sobre os demais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam que o campo da investigação em educação,

que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa”. (grifo dos autores)

No momento presente, observa-se que as pesquisas na área educacional evidenciam uma clara propensão para esta abordagem que se preocupa com a descrição pormenorizada dos fenômenos, com o objetivo de compreendê-los de forma holística e contextualizada. É neste referencial metodológico da pesquisa qualitativa que o presente trabalho se insere.

2.1 – A pesquisa qualitativa

Historicamente, Bogdan e Biklen (1994) e André (1995) situam o surgimento da pesquisa qualitativa no final do século XIX e início do século XX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se colocou em discussão a adequabilidade do modelo vigente de pesquisa nos estudos sobre os seres humanos, sua cultura e vida social. Mediante as peculiaridades dos diversos ramos das ciências, os cientistas e pesquisadores das ciências humanas e sociais defendiam não mais uma unidade, mas uma pluralidade metodológica nas investigações, bem como advogavam um método específico para as suas áreas. Esse método deveria ser centrado na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que estão inseridas.

Considerada por alguns como meramente não-quantitativa, a pesquisa qualitativa abrange um conjunto de métodos e estratégias de investigação com características semelhantes, sendo, dessa forma, designada como um termo do tipo “guarda-chuva” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ela está associada a outros termos como investigação naturalística, etnografia, estudo de caso, fenomenologia, observação participante e entrevista em profundidade, entre outros (ERICKSON, 1986; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). Tal profusão de termos pode ser explicada pelo fato de essa abordagem de pesquisa ter se desenvolvido simultaneamente em campos distintos. Assim, temos: o *interacionismo simbólico*, oriundo da área de psicologia; *fenomenologia*, proveniente da filosofia; *etnografia*, termo usado na antropologia; investigação *naturalística*, da área educacional; e *biografia e história oral*, do campo da história (BRANTLINGER et al., 2005). O que possibilita a ligação entre a pesquisa qualitativa e as diversas disciplinas citadas anteriormente é o fato de ela representar uma abordagem que procura compreender o mundo social a partir do ponto de vista dos indivíduos que experienciam as ações. De fato, como afirmado por Cohen, Manion e Morrison (2000), as pessoas agem de forma deliberada, intencional e criativa e constroem seus próprios entendimentos acerca das situações vividas. Dessa forma, a pesquisa qualitativa empenha-se em entender, de forma contextualizada, a experiência humana a partir dos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos. Segundo Guba e Lincoln (1994, p. 106), a pesquisa qualitativa pode “fornecer informação contextual”,

“prover uma rica visão do comportamento humano”, sendo útil para “revelar visõesêmicas”.

A título de caracterização, Denzin e Lincoln (1994, p. 2) afirmam que

[a] pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística em relação ao assunto da pesquisa. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. A pesquisa qualitativa envolve a coleta e o estudo de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, textos visuais, interacionais, históricos e observacionais – os quais descrevem os momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um elemento fundamental (CHIZZOTTI, 2001). Ele deve assumir uma postura aberta, observando todas as manifestações dos participantes, sem antecipar explicações nem se deixar conduzir pelas aparências ou primeiras impressões. Dessa forma, ele poderá obter uma compreensão global dos fenômenos. Para Chizzotti (2001, p. 82), o pesquisador não é

[u]m mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. A descrição minuciosa, cuidadosa e atilada é muito importante: uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes no seu contexto.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa distingue-se por um conjunto de cinco características, mas salvaguardam que nem todas as investigações qualitativas têm que possuir todas as características e com igual eloquência. Algumas, como afirmam os autores, podem inclusive ser desprovidas totalmente de uma ou mais dessas características. Assim, a pesquisa qualitativa define-se como tal por seu caráter:

1. *naturalístico* – o contexto natural se apresenta como a fonte dos dados e dos processos de coleta, bem como das interações entre o pesquisador e os participantes.

Para o pesquisador, instrumento chave da pesquisa, a ação só pode ser entendida se observada no contexto onde está ocorrendo;

2. *descritivo* – os dados são predominantemente descritivos, sendo ricamente detalhados nos registros e transcrições;
3. *processual* – o interesse primordial é mais em relação ao processo do que em relação ao produto;
4. *indutivo* – os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, sem a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*;
5. *significativo* – as perspectivas dos participantes são focos de atenção especial na pesquisa qualitativa, ou seja, busca-se uma percepção dos próprios protagonistas dos fenômenos.

Este estudo insere-se no escopo da pesquisa qualitativa pelos seguintes fatores:

- a. por buscar conhecer os perfis e os contextos de docentes formadores de professores por meio dos seus próprios relatos;
- b. por descrever e analisar os processos de construção das suas identidades e trajetórias de formação contemplando igualmente a pessoa e o profissional professor, bem como suas práticas nos diversos contextos;
- c. por procurar, de forma interpretativa, compreender a globalidade das suas realidades.

Uma vez que o foco do trabalho estava nos relatos das práticas de formação e na reflexão colaborativa sobre elas, não houve observações das aulas dos participantes, somente visitas de reconhecimento às instituições nas quais os docentes atuavam. As interações entre os participantes ocorreram em um contexto específico criado para facilitar o contato entre os colegas formadores de professores: o *site FOPLE* – Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira) que será apresentado de forma mais detalhada no item 2.2. As biografias pessoais inseridas no item “experiência profissional” do *site* do FOPLE, as narrativas coletadas durante as entrevistas semi-estruturadas e os relatos sobre

suas práticas no ambiente *on-line*, constituíram-se em procedimentos ou instrumentos de coleta de dados (ERICKSON, 1986) resultando em uma rica fonte de dados.

A proposta inicial de docentes formadores de professores se associarem aos seus colegas de profissão com o objetivo de se conhecerem pessoal e profissionalmente, buscando nas suas trajetórias eventos marcantes que fundamentassem suas ações e os levassem a uma reflexão mais sistemática da própria prática, foi, a meu ver, uma questão de cunho (e porque não desejo?) pessoal. Isso corrobora os dizeres de Mehra (2002) que afirma que, mais freqüentemente que se possa imaginar, pesquisadores decidem estudar um determinado tópico por perceberem um “vínculo pessoal” com ele de alguma forma – seja como profissional ou como indivíduo.

Assim, nesta pesquisa qualitativa busquei explorar, descrever e analisar as perspectivas dos participantes, aprofundando os conhecimentos sobre os formadores de professores de LE – tema ainda carente de informações sistematizadas.

2.2 – O contexto do estudo

Como foi afirmado anteriormente, um dos fatores motivacionais que me levaram a conduzir esta pesquisa foi o interesse em conhecer outros profissionais da área de formação de professores de inglês, seus espaços institucionais e suas práticas docentes nos vários contextos de educação superior (pública e particular) no Estado de Goiás. Com esse intuito, o contexto engendrado para esta investigação centrou-se em um grupo de formadores de professores da área de língua inglesa que atuavam em instituições goianas dos setores público e privado.

2.2.1 – O Grupo FOPLE - Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês)

Até 1998, o Estado de Goiás contava com duas universidades solidamente estabelecidas: uma privada – a Universidade Católica de Goiás (UCG) – e uma federal – a Universidade Federal de Goiás (UFG), que possui *campi* avançados em regiões do interior goiano. Além dessas, havia faculdades isoladas em várias localidades do Estado que, pela

Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, foram aglutinadas, criando-se a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ademais, como vem acontecendo desde o início da década de 90, há um crescente número de faculdades privadas sendo criadas não só em Goiás, mas em todo o país. Grande parte dessas instituições, tanto no setor público quanto no particular, oferecem Cursos de Licenciatura em Letras – Português/Inglês.

Face ao progressivo aumento na oferta de Cursos de Letras devido a essa expansão e interiorização do ensino superior, como proceder para atingir o objetivo de conhecer os profissionais que atuam com a formação de futuros professores? Como adquirir informações sobre seus perfis, suas realidades e suas práticas nos contextos desses cursos? Mais importante ainda, como iniciar um intercâmbio de experiências visando partilhar conhecimento, discutir os programas de formação inicial e continuada das diversas instituições e debater questões com as quais os docentes ministrantes da disciplina Didática e Prática de Ensino se deparam? Como reunir tais profissionais de diversas localidades no Estado sem que estes tenham de deixar seus contextos institucionais para participar das discussões?

A resposta foi criar um espaço virtual de interação: uma comunidade de formadores de professores de língua inglesa inicialmente denominada *PROFORMALI/GO* (Professores Formadores de Língua Inglesa de Goiás). Nesse ambiente não haveria, necessariamente, o estabelecimento de um dia e horário específicos para as participações, nem a necessidade de os participantes terem de deixar seus contextos institucionais e suas várias atividades para participar efetivamente das discussões. Assim, segui as orientações de Pallof e Pratt (1999) para a construção da comunidade virtual que foram: definir a proposta e criar um local diferenciado para o grupo. Neste ínterim, o nome da comunidade foi alterado, passando a ser o grupo *FOPLE* (Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês), visto que, na denominação anterior, dava-se a idéia de formação do objeto (língua inglesa) e não das pessoas, no caso, os futuros professores desse idioma.

É importante mencionar alguns procedimentos utilizados anteriormente ao início das interações para tentar localizar e contatar os profissionais atuantes, na época, na área de formação de professores de língua inglesa.

O primeiro deles foi uma busca na *internet* sobre quais instituições de ensino superior no Estado ofereciam o Curso de Letras – Licenciatura em Português/Inglês. De

posse de uma lista com as várias localidades, principalmente das instituições do interior do estado, procedi ao envio de mensagem de *fax* contendo a divulgação da proposta/convite junto aos docentes responsáveis pela disciplina pedagógica. Essa divulgação ocorreu em fevereiro de 2005 e, embora trinta localidades tenham sido contatadas, não houve resposta de nenhuma delas, o que me causou grande frustração. Além do *fax*, telefonei, enviei mensagens eletrônicas e falei pessoalmente com alguns colegas da área em outras instituições e com coordenadores dos cursos, explicitando a proposta e reiterando o convite. Por meio desse contato mais “humano”, durante o qual pude expor melhor a proposta, o aceite foi maior e, pouco a pouco, os próprios colegas divulgaram a proposta para outros possíveis participantes de outras localidades. Cabe mencionar que alguns recusaram o convite para participar, alegando que o meio virtual exige muito mais que o presencial em termos de tempo para as participações efetivas. Argumentaram ainda que há de se ter mais acuidade na redação dos comentários, ser mais cuidadoso nas ponderações feitas, e também que, independente de preferirem estar com pessoas “corporalmente presentes”, não queriam ser excluídos. Devido a isso, o meio virtual, pensado como um elemento facilitador das futuras interações, constituiu-se, para esses colegas, em uma dificuldade que os levou a declinar o convite.

A primeira fase da proposta de interações para o grupo consistiu em um *site* cuja estrutura organizacional contemplasse tanto uma ferramenta de discussões – o fórum – quanto outros elementos dispostos em páginas distintas, a saber:

1. Página de boas vindas com citações que eram trocadas a cada mudança nos tópicos em discussão no fórum. Nesta página, o participante também fazia o procedimento de entrada no sistema mediante o preenchimento dos campos do endereço eletrônico e da senha cadastrados, como se pode observar a seguir.

Nesta primeira página, havia também a possibilidade de eventuais visitantes entrarem e terem acesso às demais páginas do *site* sem, no entanto, poderem participar efetivamente das discussões.



A página de apresentação, a seguir, visava proporcionar, tanto aos participantes cadastrados quanto aos visitantes, uma noção mais detalhada sobre os objetivos do grupo. Havia igualmente um mapa com as localidades e, passando-se o *mouse* sobre os nomes das cidades, o local e o número de participantes de cada contexto eram apresentados;

FOPLE - Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.fople.com.br/sobre_fople/sobre_fople.php

Adobe Y! Search Web Mail My Yahoo! Games Basketball Personals Music



SOBRE O FOPLE

O Grupo FOPLE - Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês) foi formado com o objetivo principal de proporcionar um espaço virtual para o intercâmbio de experiências entre colegas formadores de professores de língua inglesa.

Considerando a expansão e interiorização de Cursos de Letras Português/Inglês no nosso Estado, o Grupo FOPLE - Inglês conta com a participação de profissionais de instituições de ensino superior tanto da rede pública quanto particular, da capital e de cidades do interior de Goiás.



● Cidades participantes

* Passe o mouse sobre o nome da cidade.

Objetivos:

- aproximar e reunir profissionais do campo da Didática e Prática de ensino de inglês como língua estrangeira de diversos locais do Estado;
- promover a troca e o compartilhamento de conhecimento, experiências e informações sobre os programas de formação inicial e continuada, os espaços institucionais e as práticas docentes dos participantes;
- estimular discussões que abarquem questões de ensino e aprendizagem relevantes para o professor de Didática e Prática de ensino de inglês;
- discutir propostas e reflexões metodológicas no campo do ensino de inglês como língua estrangeira;
- experienciar e compartilhar reflexões críticas sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional próprio bem como de outros colegas formadores de professores;

Copyright © 2005 - Todos os direitos reservados

desenvolvido por **wmedien** informática

Intranet local

Iniciar Yahoo! Groups - Micr... FOPLE - Formadores ... Capítulo 2 Metodologi... Meu computador PT 14:14

Após o participante entrar no ambiente, ele tinha acesso à página que continha os tópicos em discussão e os já arquivados. No caso da que se encontra a seguir, percebe-se que já havíamos passado pela fase das auto-apresentações pessoais e institucionais e já havíamos discutido o tema de Modelos de Formação Profissional na Área de LE.

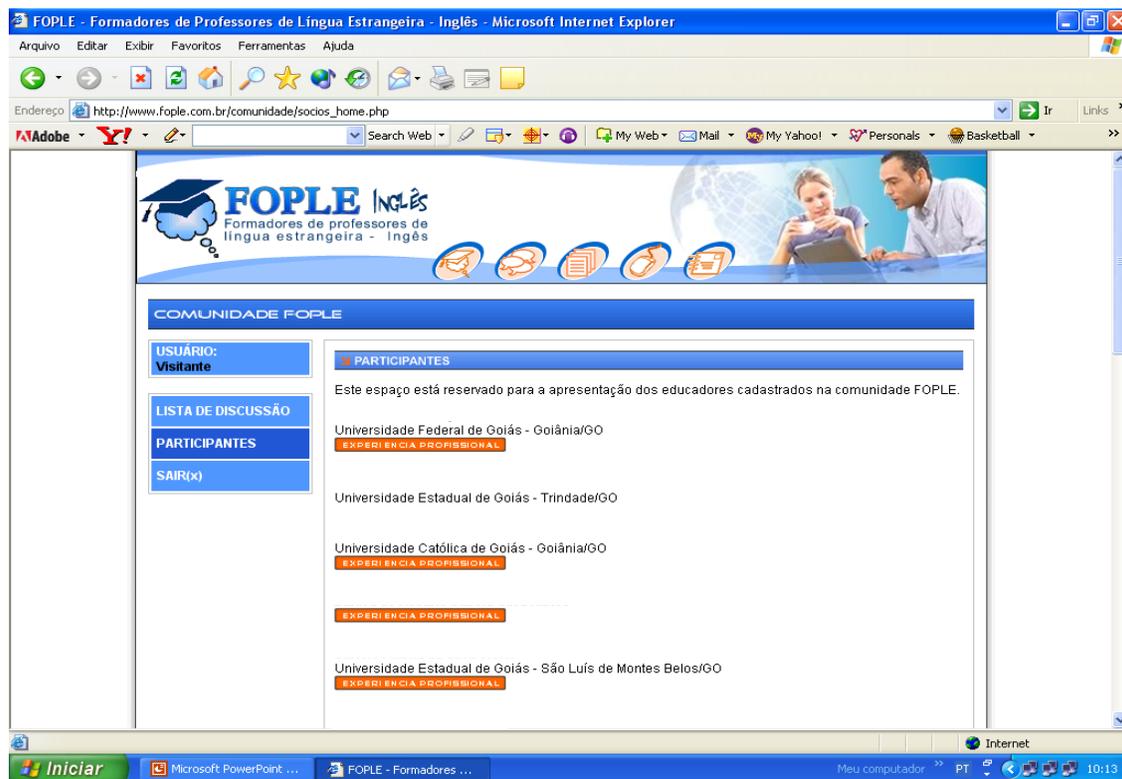
Os tópicos em discussão eram “Interação, Colaboração e Reflexão” e “A Pesquisa na Formação de Professores”.



Nesta próxima página, constavam os nomes verdadeiros dos participantes e seus respectivos locais de atuação.¹²

Havia ainda os relatos autobiográficos enviados pelos colegas, nos quais descreviam seus perfis acadêmicos e profissionais e comentavam sobre aspectos como o aprendizado da LE e temas pelos quais se interessavam profissionalmente.

¹² Os nomes reais dos participantes foram suprimidos desta e das demais páginas onde apareciam.



A página a seguir consistia em um espaço para a indicação de *links* diversos de interesse para os formadores, como, por exemplo, resoluções e pareceres referentes à formação de professores, associações de docentes e outros *sites* que tanto eu, como moderadora, quanto os participantes considerássemos interessante para nosso grupo. A indicação desses *links* e *sites* era livre para qualquer participante que quisesse fazê-lo.



Assim como na página anterior, esta era destinada à publicação e divulgação de trabalhos conduzidos pelos próprios participantes. Como pode ser observado, alguns participantes, além da própria pesquisadora, enviaram artigos de sua autoria para figurarem no *site*.

FOPLE - Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://fople/artigos/artigos_home.php

FOPLE Inglês
Formadores de professores de língua estrangeira - Inglês

ARTIGOS

Artigos de interesse à formadores e professores de língua estrangeira.

[Leitura: uma habilidade de extrema importância para o desenvolvimento do aprendizado de língua inglesa.](#)
Escrito por: (14/07/2005)

[Perfil dos participantes do FOPLE](#)
Escrito por: **Eliane** (17/05/2005)

[INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA: O DIÁLOGO DE CONHECIMENTOS.](#)
Escrito por: (24/04/2005)

[ESTÁGIO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA QUESTÃO DE PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO.](#)
Escrito por: (24/04/2005)

[O papel da literatura e da prática de ensino na formação inicial e na formação continuada de professores](#)
Indicado por: **Eliane** (16/04/2005)

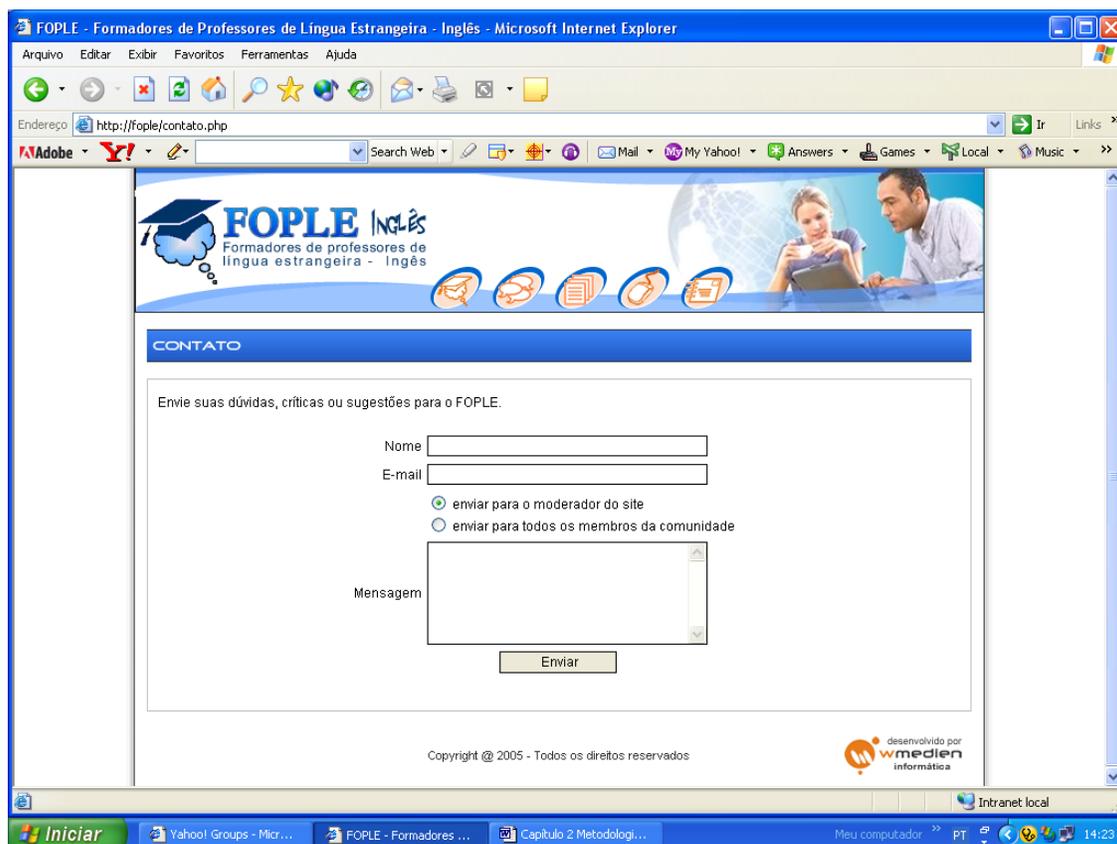
Copyright @ 2005 - Todos os direitos reservados

desenvolvido por **wmedien** informática

Intranet local

Iniciar Yahoo! Groups - Mic... FOPLE - Formadores ... Capítulo 2 Metodologi... Meu computador PT 14:22

Na página para contato, os membros do grupo ou os eventuais visitantes que quisessem esclarecer dúvidas ou fazer quaisquer questionamentos podiam fazê-lo encaminhando mensagem para a moderadora ou para todos os membros do grupo.



A seguir, encontra-se a página de gerenciamento, restrita à moderadora, que possuía uma ferramenta implementada com o objetivo de informar a data da última entrada do associado no *site* do grupo, bem como contabilizar o número de vezes que ele/ela o acessou.

Usuário:	Número de visitas:	Última visita:
	29	31/10/2005
	21	30/10/2005
	10	28/09/2005
	4	20/10/2005
	34	30/10/2005
	6	16/09/2005
	15	11/10/2005
	24	21/09/2005
	0	//
	12	25/10/2005
	125	06/11/2005
	16	22/10/2005
	3	11/08/2005
	14	12/10/2005
	10	28/10/2005
	0	//
	17	31/10/2005
	3	16/09/2005
	12	19/10/2005
	51	30/10/2005
	6	09/07/2005
	4	15/09/2005

Página inicial

Uma vez que eu não estava familiarizada com a linguagem específica para o contexto da rede *internet*, contratei uma firma especializada para a construção desse primeiro ambiente virtual de interação. Essa empresa ficou responsável por desenvolver o projeto do *site* a partir das orientações e especificações estipuladas por mim, bem como para encaminhar os procedimentos para o devido registro de domínio e a hospedagem da página. A utilização deste primeiro ambiente teve início em 23 de abril de 2005 e, seguindo as orientações de Pallof e Pratt (1999), seguiu-se um período de ambientação durante o qual orientei os participantes sobre os procedimentos de cadastro e interação e solicitei o envio de mensagens iniciais de auto-apresentação (relatos autobiográficos). Esse primeiro ambiente contou com 22 participantes cadastrados. É relevante mencionar que os cadastros foram sendo feitos de forma progressiva em diversos momentos do primeiro e do segundo semestre de 2005. Cabe destacar ainda que este ambiente permaneceu em funcionamento até meados de dezembro de 2005, sendo substituído posteriormente pela lista de discussões, como será abordado no subitem 2.2.3.

2.2.2 – O fórum de discussões

Considerada uma ferramenta de comunicação assíncrona, o fórum de discussão é um termo genérico para qualquer grupo de discussão no qual se espera que o usuário participe deixando mensagens e lendo as deixadas por outros participantes do grupo. A proposta é promover trocas de idéias e experiências sobre um determinado assunto por meio de discussões assíncronas. Segundo Windeatt et al. (2000), uma vantagem dessa ferramenta é que todas as mensagens enviadas para o fórum são guardadas para referências posteriores por parte dos usuários, sendo elas geralmente “alinhadas”, ou seja, a primeira mensagem sobre um tópico particular é mantida junto com as mensagens subseqüentes formando um encadeamento fácil de ser acompanhado. Por outro lado, uma desvantagem apontada pelos autores é que, para ler as mensagens postadas, os usuários têm que passar pelo processo de estabelecer conexão com o *site* no qual as mensagens são mantidas, ao invés de tê-las enviadas diretamente para suas contas pessoais de correio eletrônico. Cabe aqui ressaltar que esse instrumento de coleta de dados suscitou aspectos bastante relevantes no que concerne às interações dos participantes dessa investigação e merece uma discussão mais aprofundada, como será feito posteriormente.

No caso específico do FOPLE, essa ferramenta funcionou da seguinte forma: nas semanas iniciais, enquanto aguardava o cadastro de todos os participantes que aceitaram participar do fórum de discussões, foi pedido que eles disponibilizassem um relato autobiográfico, o qual deveria constar na parte de “experiência profissional”. A orientação para a confecção desse relato foi que os colegas descrevessem como se tornaram professores de inglês e também formadores de professores, mencionando igualmente áreas de interesse particular. No conjunto dos 15 relatos enviados, as descrições foram bastante distintas do ponto de vista das informações disponibilizadas. Algumas foram bastante sucintas, consistindo em breves informes acadêmicos e profissionais. Outras foram permeadas de detalhes que possibilitaram conhecer mais profundamente o perfil pessoal e profissional do participante, como pode ser observado no Anexo A.

Ainda durante as semanas iniciais, solicitei aos participantes que sugerissem tópicos relevantes à área para serem discutidos nas interações virtuais. Em seguida, organizei, por ordem de recorrência nas sugestões, uma lista de temas que seguiria uma determinada

agenda que seria colocada no ar, visível para todos os participantes. A inclusão de cada tema a ser discutido era feito às sextas-feiras, e várias propostas de atividades foram estabelecidas. Na discussão do tema do Estágio e das 400 horas de Prática como Componente Curricular, por exemplo, tivemos perguntas como:

[...] Como o estágio está sendo conduzido na sua instituição?
(fórum de discussões 28/08/2005)

[...] Gostaria de saber mais sobre os projetos que os alunos desenvolvem em [nome da cidade].
(fórum de discussões 04/09/2005)

Sobre o tópico *Modelos de Formação Profissional na Área de LE*, tivemos a leitura de excertos e textos completos disponibilizados *on-line*:

Caros Colegas,

Estas são algumas sugestões de textos para nossa discussão do tema “Modelos de Formação de Professores”.

Copie e cole cada link abaixo para ter acesso à página na qual o texto se encontra. Dê uma olhada geral sobre os temas e, em seguida, selecione dois deles para a leitura.

Acesse o site do FOPL, em seguida a lista de discussão e clique no nome do tópico para enviar seus comentários, questionamentos ou dúvidas.

1) What Language Teaching Is – Models of Language Teaching and Learning. <http://nclrc.org/essentials/whatteach/models.htm>

2) Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education – Richard Day <http://hawaii.edu/sls/uhwpe/112/day112.html>

3) How do you teach English when you can't speak it? (part 1 and 2) – Eleanor Watts

http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/prtrain1_eleanor.htm

4) Modelos de Formação Profissional na Área de Línguas estrangeira – Telma Gimenez <http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo11.htm>

(fórum de discussões 05/08/2005)

Outra forma também utilizada para conduzir as discussões foi comentar relatos empíricos enviados pelos colegas, como pode ser verificado a seguir:

Olá a todos,

Em mensagem anterior, a colega Capitu fez o seguinte comentário:

“Muitas vezes vejo esses futuros professores de inglês suando para planejar e executar uma aula comunicativa com *presentation, practice e production*, mas sem o menor domínio da língua. Não é bem verdade que o professor de uma determinada matéria deveria no mínimo saber o conteúdo que vai ensinar? Um professor de matemática não tem que saber matemática? Talvez dentro dessa discussão sobre sermos reflexivos, deveríamos refletir sobre como o estagiário chega no estágio. Não consigo desvincular o curso de prática de ensino do curso da língua inglesa.”

Em relação a esse aspecto, como é a competência lingüístico-comunicativa dos estagiários nos seus contextos?

Até mais,

Eliane

(fórum de discussões 09/09/2005)

Após os temas terem sido agendados, nossas discussões eram norteadas por um dos tópicos pelo período de duas semanas – duração também sugerida pelos participantes. Cada participante escreveria seu comentário de acordo com o assunto e o enviaria para o *site*. Esses comentários ficavam disponíveis para todos os participantes e abertos a novas ponderações, questionamentos ou observações adicionais. Portanto, o participante poderia ler não só sua opinião, mas também a de outros colegas, como se estivesse discutindo o assunto presencialmente. Sempre que um comentário era feito por um dos membros, todos os demais recebiam em seus endereços eletrônicos uma mensagem avisando que um determinado participante havia inserido um comentário ou respondido a outro já feito. Para ter acesso à mensagem, havia a necessidade de se conectar ao *site* do FOPLE e, como será discutido no capítulo 3, isso dificultou significativamente as interações.

No quadro a seguir, encontram-se os temas agendados.

QUADRO 2.1: Agenda dos temas discutidos nas interações no fórum

<i>Data</i>	<i>Tópico</i>
27/05 - 10/06	1) Informações sobre os contextos institucionais aos quais os participantes estão vinculados: <ol style="list-style-type: none"> a. Tipo de instituição (pública (estadual/federal), particular); b. Forma de ingresso + número de alunos; c. regime acadêmico; d. grade curricular; e. desenvolvimento da disciplina Didática/Prática de Ensino de Inglês em cada contexto;
10/06 - 24/06	2) Modelos de Formação Profissional na área de Língua Estrangeira;

24/06 - 08/07	3) Estágio Supervisionado e as 400 horas de Prática como componente curricular (em cada contexto);
05/08 - 19/08	4) A pesquisa na formação de professores;
19/08 - 02/09	5) Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
02/09 - 16/09	7) Discussão do excerto "... a interação com especialistas ou colegas da área pode dar novas dimensões ao processo de reflexão que caracteriza essa busca por aprimoramento e educação continuada?" da descrição do perfil fornecido pela participante Eliane;
16/09 em diante	8) outros temas a serem sugeridos.

Ciente da heterogeneidade no nível de familiaridade dos participantes com o computador e a *internet* e o significativo número de pedidos de auxílio com as interações, agendei uma reunião presencial em um laboratório de informática da minha instituição com o objetivo de conduzir uma sessão tutorial. O encontro ocorreu no final do primeiro semestre de 2005 e será mais bem detalhado no item 2.4.2.

As interações no fórum de discussões funcionaram durante 8 meses, do final de abril a meados de dezembro de 2005 (com uma pausa no mês de julho devido às férias). Após esse período, passamos a fazer uso de uma lista de discussão que caracteriza o segundo momento das interações virtuais.

2.2.3 – A lista de discussões

A constatação de dificuldades técnicas de acesso e interação observadas por mim e relatadas por alguns dos participantes, além da conseqüente pouca participação nas discussões, levaram-me a discutir o problema, não só com a minha orientadora, mas também apresentá-lo no I Seminário de Pesquisa do CELiA (Centro de Estudos de Linguística Aplicada) realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, no período de 9 a 11 de novembro de 2005. Na ocasião, pude apresentar o estudo (OLIVEIRA, 2005) e relatar esse problema específico a uma banca composta por dois renomados pesquisadores nas áreas de LA e de Formação de

Professores. Juntamente com a promoção de encontros presenciais, outra sugestão feita na ocasião foi mudar o ambiente das interações para um com características mais simples e funcionais, como, por exemplo, a lista de discussão. Assim, levei tal sugestão para uma consulta junto aos colegas participantes durante um encontro presencial. Após aplicar um questionário de avaliação do contexto e das interações (veja Anexo D) e analisar as respostas dadas, decidi por acatar a proposta, mudando o ambiente do fórum para uma lista de discussão que consistiu no segundo ambiente para as interações.

A lista de discussão é outro recurso de comunicação assíncrona, assim como o fórum de discussões, que funciona por meio do uso da ferramenta de correio eletrônico. É um serviço disponibilizado gratuitamente por alguns servidores da internet e, no caso da nossa pesquisa, utilizamos o <http://br.groups.yahoo.com/>. O funcionamento técnico da lista ocorre por meio de um *software* que, automaticamente, distribui para todas as pessoas cadastradas as mensagens remetidas por um dos participantes. Dessa forma, basta enviar uma mensagem que ela será automaticamente remetida a todos os membros da lista.

Acatando a sugestão da mudança da ferramenta de comunicação, criei o grupo FOPL (<http://br.groups.yahoo.com/group/fople/>) no dia 19 de dezembro de 2005, o qual foi listado no diretório de grupos na categoria de “Faculdades e Universidades” com a seguinte descrição: “Grupo de professores de Didática/Prática de Ensino de Inglês, orientadores de estágio e formadores de professores de forma geral de várias Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás”.

A lista era fechada, ou seja, somente os membros associados podiam ter acesso às mensagens e demais recursos e não moderada, isto é, as mensagens enviadas não necessitavam da prévia aprovação de um moderador. Nesse processo, utilizei a opção recomendada pelo provedor da lista que é “convidar” as pessoas de forma que elas obtenham acesso à página do grupo. Para tal, bastava que o convidado respondesse a uma mensagem eletrônica aceitando o convite. Esse procedimento foi feito duas vezes: logo após a criação da lista e um mês depois.

Devido ao período das férias no mês de janeiro de 2006, somente alguns participantes responderam a esse convite e, portanto, utilizei a outra opção disponível que é adicionar automaticamente os integrantes. Isso foi feito seguindo igualmente a instrução do provedor da lista que consistia em obter autorização prévia das pessoas. Para isso, entrei em

contato via telefone com os integrantes que ainda não haviam se juntado ao grupo e recebi o aceite da maioria. Alguns dos cadastrados no fórum de discussão optaram por não continuar no grupo devido a questões de sobrecarga de atividades. Portanto, o grupo que se formou na lista contou com vários colegas que já eram associados e novos membros que foram posteriormente se juntando aos demais totalizando 18 participantes de 11 contextos distintos. As interações na lista tiveram início em 20 de dezembro de 2005 e encerraram-se em 29 de junho de 2006, perfazendo um total de 6 meses.

É oportuno mencionar que a lista continuou em aberto mesmo após o encerramento do período de coleta de dados, como pode ser verificado na figura a seguir que mostra a página inicial da lista de discussão do FOPLE.

The screenshot shows the Yahoo! Groups interface for the group 'Formadores de Professores de LE'. The browser window title is 'fople : Formadores de Professores de LE - Microsoft Internet Explorer'. The address bar shows 'http://br.groups.yahoo.com/group/fople/'. The page features a navigation menu on the left with options like 'Início', 'Mensagens', 'Fotos', and 'Links'. The main content area includes a group description, a search bar for new messages, and a list of recent messages. A calendar at the bottom shows activity from 2005 to 2007.

YAHOO! GRUPOS Olá, ecao2 [Sair, Minha conta]

ecao2 · ecao2@yahoo.com | Proprietário do grupo · Opções de associação

fople · Formadores de Professores de LE

Início

Atividade nos últimos 7 dias: (Sem atividade)

Descrição (Editar, Adicionar foto)
Grupo de professores de Didática/Prática de Ensino de Inglês, orientadores de estágio e formadores de professores de forma geral de várias Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás.

Novas mensagens (Ver todas) (Agrupar por tópico) Buscar: OK Avançado Adicionar tópico

FW: ELEIÇÃO ALAB - INFORMAÇÕES IMPORTANTES
Importante! Divulguem! From: ileeldir@leel.ufu.br; To: docentesleel-l@leel.ufu.br; discentesleel-l@leel.ufu.br; especialmel-l@leel.ufu.br;
Enviada em - Ter, 23 de Out de 2007 10:19 am

Re: Dia internacional da Mulher
Olá Professora Eliane e toda a comunidade "fopleana"! É tempo de eleição na ALAB - "Associação de Linguística Aplicada do Brasil"! Gostaria de pedir,
Enviada em - Ter, 23 de Out de 2007 9:37 am

Chamada de trabalho 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO CHAMADA PARA TRABALHOS O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Enviada em - Ter, 2 de Out de 2007 5:35 pm

Encontro sobre formação de professores
Repassando a chamada de trabalhos, abraços, Eliane 3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA UEG/ INHUMAS ENFOPLE Data: De 07 a 10 de
Enviada em - Ter, 2 de Out de 2007 5:31 pm

FW: CHAMADA DE TRABALHOS 3º ENFOPLE
Se derrepente vcs interessarem...! Katia Date: Sun, 30 Sep 2007 23:46:40 -0300From: ueg.letras.inhumas@gmail.com; To: carlacontif@gmail.com; ffpalima@uol.com.br;
Enviada em - Ter, 2 de Out de 2007 11:43 am

Histórico de mensagens

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2007	9	9	3	1				2	2	5		
2006	19	49	129	74	39	15	8	8	12	25	6	13
2005												3

Endereços de e-mail do grupo
Enviar mensagem: fople@yahoogrupos.com.br
Entrar no grupo: fople-subscribe@yahoogrupos.com.br
Sair do grupo: fople-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
Proprietário da lista: fople-owner@yahoogrupos.com.br

Inicialmente, tivemos uma das colegas moderando as discussões por algum tempo e, posteriormente, trocávamos mensagens sobre congressos e materiais disponíveis na rede. Destaco aqui que essa atitude deveu-se ao fato de eu não ter considerado nem a lista nem o fórum de discussões como meros instrumentos de coleta de dados. Eles foram também recursos que nos auxiliaram a colaborar mutuamente na discussão das nossas práticas e na reflexão sobre elas como será discutido mais adiante.

Saliento ainda que, durante o período da pesquisa, um vínculo foi criado entre todos da lista e não considerei as interações somente como dados para minha tese. De fato, a realização da pesquisa me levou a buscar outros formadores assim como eu, porém não foi por questões relativas a ela que decidi manter e fortalecer os contatos feitos. Passamos a conhecer melhor nossa própria profissionalidade,¹³ observar que tínhamos trajetórias similares, que utilizávamos procedimentos semelhantes e experienciávamos obstáculos parecidos. Nossos objetivos, interesses, reivindicações e anseios em relação à nossa função assemelhavam-se mesmo atuando em contextos tão diversos. São os participantes desta investigação que abordo no item a seguir.

2.3 – Os participantes

Esta investigação contou com a participação de 17 formadores de professores da área de língua inglesa e eu como pesquisadora participante, totalizando 18 profissionais. Como já mencionado, todos os participantes trabalhavam com formação pré-serviço, seja ministrando as disciplinas Didática e/ou Prática de Ensino, seja orientando os alunos durante o período do estágio. Muitos também ministravam aulas de outras disciplinas como Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte Americana além de exercerem ou terem exercido algum cargo administrativo (supervisores de projetos de extensão, coordenadores de área).

Embora o grupo, nos dois contextos de interação, tivesse sido composto por um número maior de participantes, como descrevi no item anterior, o *corpus* de análise foi

¹³ Altet (2003, p. 56), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão. Contreras (2002, p. 74) afirma que falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão.”

constituído pelo conjunto de dados referentes a todos que tomaram parte nas interações na lista de discussão, com exceção de um deles que mudou de cidade e decidiu trabalhar somente com aulas particulares. Faz-se necessário mencionar que, por ocasião do pedido de autorização formal para participar desta investigação, o termo de consentimento (veja Anexo E) apresentado aos colegas mencionava a liberdade de o participante retirar-se do estudo em qualquer fase da pesquisa, caso assim o desejasse.

O quadro a seguir resume as informações pessoais e profissionais dos integrantes cujos nomes foram escolhidos por eles mesmos com o propósito de resguardar suas identidades.

QUADRO 2.2: Informações pessoais e profissionais dos participantes

Participante	Idade	Instituição	Formação/Titularidade	Experiência Profissional
Dri	38	Pública Estadual	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (Faculdade de Filosofia “Cora Coralina”) Especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO) e em Leitura: teoria e prática (UEG)	Escolas públicas municipais e estaduais – ensino infantil, fundamental e médio Escolas particulares – ensino fundamental e médio
Jonas	42	Pública Federal	Graduado em Relações Internacionais (UnB) Mestre em Letras e Lingüística (UFG)	Escolas particulares de ensino de língua
Purple	53	Particular	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (USP) Especialista em Língua Inglesa (PUC-MG)	Escola particular – ensino fundamental Escola particular de ensino de língua
Stephanie	31	Pública Estadual e Particular	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (UFG) Mestre em Letras e Lingüística (UFG)	Escolas particulares de ensino de língua
Bete	54	Pública Federal	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (UFG) Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFG) Mestre em Educação Escolar Brasileira (UFG)	Escolas Estaduais – ensino fundamental e médio e Educação de adultos Escola particular de ensino de língua
Lete	34	Pública Estadual	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (UEG) Especialista em Língua Inglesa (UniEvangélica-GO)	Escolas Estaduais – ensino fundamental e médio Escola particular de ensino de língua
Sophia	38	Particular	Licenciada em Letras Portugêses/Inglês (UFG)	Escola municipal – ensino fundamental

			Mestre em Letras e Lingüística (UFG)	Escolas particulares de ensino de língua
Pagu	27	Pública Estadual	Licenciada em Letras Português/Inglês (UCG) Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UFMG)	Escola estadual – ensino fundamental
Ísis	62	Pública Federal	Licenciada em Letras Português/Inglês (PUC-SP) Mestre em Education (International Studies) (University College Chichester - UK)	Escola particular – ensino fundamental e médio Escola particular de ensino de língua Alunos particulares
Eliane* pesquisadora	40	Pública Federal	Licenciada em Letras Português/Inglês (UFG) Mestre em Letras e Lingüística (UFMG)	Escola estadual – ensino fundamental Escolas particulares de ensino de língua
Evan	31	Pública Estadual	Licenciado em Letras Português/Inglês (UCG) Especialista em Língua Inglesa (UCG) e em Literatura Brasileira (Universo)	Escolas estaduais – ensino fundamental e médio
Pedro	42	Pública Estadual	Licenciado em Letras Português/Inglês (UEG) Especialista em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (UFMG) Mestre em Letras e Lingüística (UnB)	Escolas estaduais - ensino fundamental e médio Escolas particulares de língua
Capitu	36	Particular	Licenciada em Letras Português/Inglês (UFG) Mestre em TESL (Teaching English as a Second Language) University of Illinois – Estados Unidos reconhecido pela UnB	Escolas particulares de ensino de língua
May	45	Pública Federal	Licenciada em Letras Português/Inglês (UFG) Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFG) Mestre em Educação Brasileira (UFG)	Escolas particulares de ensino de língua Alunos particulares
Dila	46	Pública Estadual	Licenciada em Letras Português/Inglês (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá) Especialista em Educação – Língua Portuguesa e Alfabetização (UFG)	Escolas estaduais – ensino fundamental e médio
Rick	60	Particular	Bacharel em Artes (História e Ciências Políticas) (NUI - National University of Ireland)	Escolas estaduais – ensino fundamental Educação popular em sindicatos

			Bacharel em Teologia (NUI) Formação Pastoral (Berkley, Califórnia – Estados Unidos) Bacharel em História (revalidação) (UCG) Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de L2/LE (UnB)	de trabalhadores rurais Escolas particulares de ensino de língua
Joy	52	Particular	Licenciada em Letras Português/Inglês (UFG) Mestre em Lingüística Aplicada (UnB) Mestrado em Educação (International Studies) (University College Chichester - UK)	Escolas estaduais e municipais – ensino fundamental e médio Escolas particulares de ensino de língua
Tati	45	Pública Estadual	Licenciada em Letras Português/Inglês (UFG) Mestre em Letras e Lingüística (UFG)	Escolas particulares de ensino de línguas Alunos particulares

Como pode ser observado, a faixa etária dos participantes é bem abrangente e há um número significativo de professores em relação ao de professoras. Quanto à formação, nem todos possuem graduação na área específica de Letras, mas são mestres e especialistas que possuem experiência em vários contextos de ensino. Tendo apresentado um breve perfil dos participantes desta investigação, abordo, a seguir, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

2.4 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Na presente pesquisa, devido à diversidade geográfica dos contextos de atuação dos colegas formadores de professores, seria muito difícil coletar dados sobre as práticas dos participantes por meio de observações diretas. Dessa forma, recorri a uma série de outros instrumentos que, interligados, pudessem revelar informações tanto sobre a pessoa quanto sobre o profissional formador. São eles: relatos autobiográficos, entrevistas semi-estruturadas, questionários, encontros presenciais, interações virtuais nos dois ambientes já descritos e os planos de curso disponibilizados pelos participantes.

2.4.1 – Relato autobiográfico

Com o intuito de obter informações sobre a trajetória dos participantes, solicitei que escrevessem um relato autobiográfico mencionando as histórias de como se tornaram professores de inglês e também formadores de professores. Tais relatos seriam disponibilizados no *site* do grupo no item experiência profissional (veja algumas amostras desses relatos no Anexo A).

Essa atividade teve igualmente o objetivo de ser um espaço de auto-apresentação pessoal e profissional, contribuindo para a construção inicial do grupo. Como relatado anteriormente, nem todos os participantes enviaram suas histórias e as que foram enviadas, num total de 14, tiveram níveis de detalhamento bastante diferentes. Como um dos eixos norteadores da pesquisa era justamente esse de conhecer quem era o profissional que atuava na formação dos futuros professores de inglês, retomei esse tópico em outros dois instrumentos de coleta – o questionário e a entrevista inicial que serão detalhados nos subitens 2.4.4 e 2.4.8 respectivamente.

2.4.2 – Notas de campo do 1º Encontro presencial

O primeiro encontro presencial foi realizado no final do primeiro semestre de 2005, especificamente no dia 1º de julho, como uma oportunidade de os participantes conhecerem-se presencialmente, bem como de experienciarem uma sessão tutorial para os procedimentos de interação no ambiente do *site* do FOPLÉ. Os contatos iniciais, via mensagens eletrônicas ou por telefone, indicavam dificuldades técnicas tanto no procedimento de cadastro e no envio de mensagens quanto na própria dinâmica das interações, como as participantes Capitu e Ísis mencionam:

Eliane, acho que estou ainda confusa de como participar. Por acaso, onde escrevo meus comentários?
Capitu
(fórum de discussões 13/06/2005)

Não consigo me cadastrar. Tentei várias vezes, mas a senha, número do convite etc. não conferem.
A história de vida será enviada também.

Um abraço
Ísis
(fórum de discussões 28/06/2005)

Como afirmado anteriormente, mediante esses fatos, marquei uma reunião presencial em Goiânia para o final do semestre letivo por acreditar que até lá os participantes teriam finalizado suas atividades docentes e que não prejudicaria as férias escolares dos colegas. Esse encontro serviria também para informar que o projeto era parte da minha tese de doutorado e uma oportunidade de pedir auxílio na divulgação do grupo junto a outros profissionais.

Na ocasião, todos os procedimentos de cadastro, acesso e interação no site seriam explicados e realizados durante a reunião. Apesar de somente quatro participantes comparecerem, prossegui discutindo, com os colegas presentes, temas relativos às interações virtuais e às diretrizes para a sua condução, como sugerem Pallof e Pratt (1999). Os temas discutidos foram:

- duração das discussões de cada tópico;
- sugestão de *links* com textos *on-line* para subsidiar as discussões;
- orientações/sugestões para as participações nas discussões
 - ◆ número de participações: determinou-se um mínimo de três durante o período em que um tópico seria abordado (duas semanas);
 - ◆ gerenciamento de tempo: sugeriu-se que a conexão deveria ser feita quando o participante disponibilizasse de tempo suficiente para ler e responder aos comentários;
 - ◆ formulação de respostas/comentários: sugeriu-se prepará-los em um editor de textos e, depois, copiá-los e colá-los no *site* do grupo para evitar que o tempo expirasse e se perdesse o que já havia sido digitado;
- colaboração por meio do diálogo;
- mudança de ambiente: discutiram-se questões que permeiam a transição do ambiente presencial para o virtual: tecnologia, contato visual, comunicação, oportunidades de reflexão.

Posteriormente, um resumo das deliberações, bem como instruções do tipo passo a passo sobre as interações foram repassadas aos demais participantes por *e-mail* (veja Anexo C).

2.4.3 – Mensagens obtidas nas interações no fórum

As interações ocorridas no fórum de discussões no período de 23 de abril a 19 de dezembro de 2005 resultaram em um conjunto de 110 mensagens. A cada novo tópico inserido ou mensagem enviada por um dos participantes, os demais membros do grupo recebiam em seus endereços eletrônicos avisos, como os mostrados a seguir:

[Previous](#) | [Next](#) | [Back to Search Results](#)

This message is not flagged. [[Flag Message](#) - [Mark as Unread](#)] [Printable View](#)

To: ecaol2@yahoo.com
Subject: FOPLÉ: Novo tópico em discussão
From: "nobody" <nobody@terra.ndesigners.com.br> [Add to Address Book](#) [Add Mobile Alert](#)
Date: Sat, 23 Apr 2005 21:18:33 -0300

FOPLÉ/Inglês - Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês
www.fople.com.br

O moderador da comunidade FOPLÉ inseriu novo tópico na lista de discussão:

[Conhecendo Meus Colegas](#)

[Previous](#) | [Next](#) | [Search Results](#) [Save Message Text](#) | [Full Header](#)

[Previous](#) | [Next](#) | [Back to Search Results](#)

This message is not flagged. [[Flag Message](#) - [Mark as Unread](#)] [Printable View](#)

To: ecaol2@yahoo.com
Subject: FOPLÉ: Novo tópico
From: "nobody" <nobody@terra.ndesigners.com.br> [Add to Address Book](#) [Add Mobile Alert](#)
Date: Mon, 04 Jul 2005 23:52:29 -0300

FOPLÉ/Inglês - Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês
www.fople.com.br

O usuário Stephanie da comunidade FOPLÉ inseriu novo tópico:

[Mistérios](#)

Respondendo ao tópico:

[Interessante! E os Estágios?](#)

[Previous](#) | [Next](#) | [Search Results](#) [Save Message Text](#) | [Full Header](#)

Para ler o comentário inserido pelo colega, o participante clicava no título em destaque e era direcionado ao *site* do FOPLE. Após fazer seu *login* no *site* do grupo, a mensagem podia, então, ser lida. Nem todos os participantes procediam à leitura dos comentários e isso dificultou, em certa medida, as interações. Como será mais bem discutido posteriormente, a necessidade de tal procedimento e o fato de nem sempre o participante dispor de tempo para ler e responder naquele momento constituíram-se em aspectos negativos dessa ferramenta de comunicação.

2.4.4 – Entrevista inicial

As entrevistas iniciais, de natureza semi-estruturada, foram conduzidas nos dias e locais agendados com os participantes, sendo a maioria delas feitas nos contextos de trabalho dos colegas. Seguindo as orientações de André (2005) sobre organizar um roteiro lógico (Anexo F), utilizei os mesmos eixos apresentados nos questionamentos para guiar a entrevista, sem, no entanto, me ater rigidamente à ordem pré-estabelecida das questões. Para registrar os dados, optei pela gravação em áudio, o que resultou em mais de 15 horas de material gravado. As transcrições foram feitas com o auxílio do software *Via Voice*, da IBM, que funciona como uma ferramenta que captura a voz do usuário e a transforma em texto direto para o processador de texto usado no computador.

Por meio de um fone de ouvido e um microfone, eu ia ouvindo as falas dos colegas e “ditando” para o computador. Mesmo não sendo 100% perfeito, o programa reduz o tempo gasto na transcrição que, no caso das entrevistas iniciais, foram, em média, de 6 horas cada, totalizando 132 horas. Duas delas apresentaram problemas de eco devido ao local no qual foram realizadas. Como resultado, várias partes estavam incompreensíveis e, portanto, duas entrevistas foram descartadas. Em relação às páginas transcritas, as entrevistas variaram de 10 a 20 páginas em espaço simples, não tendo sido utilizadas convenções de transcrições formais nesse processo, somente sinalizações de falas incompreensíveis como (XXX) e alguns comentários da própria pesquisadora usados a título de explicação de um determinado evento durante a gravação (por exemplo: pausa para atender ao telefone, olhos cheios d’água etc.)

É relevante mencionar que, nessa oportunidade, pude visitar os vários contextos de trabalho dos participantes tanto na capital quanto nas cidades do interior, onde vários deles residiam, conforme se observa no cronograma a seguir.

Participante	Local	Cidade	Data
Stephanie	Residência	Goiânia	26/08/2005
Pagu	Residência	Região Metropolitana de Goiânia	29/08/2005
Joy	Trabalho	Goiânia	30/08/2005
Bete	Residência	Goiânia	30/08/2005
Pedro	Trabalho	Região Central do Estado – 54 km da capital	31/08/2005
Capitu	Residência	Goiânia	01/09/2005
May	Trabalho	Goiânia	02/09/2005
Purple	Trabalho	Goiânia	02/09/2005
Ísis	Residência	Região Sudoeste do Estado – 327 km da capital	05/09/2005
Jonas	Trabalho	Goiânia	06/09/2005
Lete	Trabalho	Região Leste do Estado – 123 km da capital	08/09/2005
Rick	Trabalho	Goiânia	13/09/2005
Evan	Trabalho	Região Leste do estado – 216 km da capital	14/09/2005
Tati	Residência	Goiânia	15/09/2005
Sophia	Residência	Goiânia	16/09/2005
Dri	Residência	Goiânia	26/05/2006
Dila	Residência	Região Noroeste do Estado – 223 km da capital	23/06/2006

2.4.5 – Notas de campo do 2º encontro presencial e questionário de avaliação do contexto

O segundo encontro presencial ocorreu no dia 11 de novembro de 2005 durante a VII Semana de Letras de uma das IES participantes deste estudo. O convite foi enviado por correio eletrônico a todos os participantes no dia 26/10/2007 e teve como objetivos (1) proporcionar a oportunidade de socialização entre os membros do FOPLE; (2) compartilhar e refletir sobre os aspectos positivos e as dificuldades encontradas nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores de língua estrangeira – inglês nos contextos de atuação de cada participante e (3) discutir propostas e encaminhamentos para ações a serem implementadas pelo grupo no ano de 2006.

Participaram da reunião 14 pessoas, sendo 8 membros do FOPLE, 2 colegas da área de ensino-aprendizagem de LE que manifestaram interesse em conhecer melhor a proposta do grupo e 4 alunos. É importante mencionar que nenhum participante das IES do interior do Estado compareceu a este encontro. Incluí-lo dentro da VII Semana de Letras – um evento maior e mais extenso – foi uma estratégia para que os colegas tivessem um atrativo a mais para se deslocar até a capital, não só para participar da reunião, mas também para tomar parte em várias outras atividades durante o evento. Infelizmente, por questões de tempo, de inúmeras atividades e, mesmo por questões econômicas como alguns alegaram, eles não puderam comparecer e, portanto, tal estratégia não obteve sucesso.

Na reunião, cada formador relatou sua experiência na condução da disciplina Didática/Prática de Ensino de Inglês em seu contexto específico, bem como de projetos de educação continuada. Nas notas de campo, anotei os pontos positivos e negativos apontados por cada colega, bem como as sugestões e questionamentos levantados sobre procedimentos na disciplina durante os relatos. Houve também a discussão e a elaboração de pauta de ação para o ano de 2006 e a aplicação de um questionário de avaliação do contexto e das interações (veja Anexo D).

Como mencionado no item 2.2.3, durante o I Seminário de Pesquisa do CELiA (Centro de Estudos de Linguística Aplicada) realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, foi sugerida uma mudança no ambiente das interações que passaria de um fórum para uma lista de discussão. Durante esse segundo encontro presencial, aproveitei, então, a oportunidade e apliquei o questionário, enviando-o posteriormente para os participantes que não puderam comparecer a essa segunda reunião presencial. Após analisar as respostas dadas, decidi mudar o ambiente do fórum para uma lista de discussão.

2.4.6 – Mensagens obtidas nas interações na lista de discussão

Como mencionei no subitem 2.2.3, a lista de discussão continuou em aberto, mesmo após o término do período de coleta de dados em junho de 2006. Durante o período de seis meses, as interações ocorridas neste novo ambiente de discussões resultaram no total de 329 mensagens – o triplo daquelas trocadas no fórum de discussões.

Assim como no fórum de discussões, esse segundo momento das interações virtuais também passou por problemas iniciais de adaptação por parte dos participantes, embora fossem em menor número e bem menos frequentes. De forma geral, as mensagens chegavam mais facilmente e as participações eram mais dinâmicas.

2.4.7 – Notas de campo do 3º Encontro presencial

O terceiro encontro presencial foi realizado em duas datas – 17/03/2006 e 25/03/2006 – na residência da pesquisadora, objetivando, mais uma vez, reunir o maior número possível de participantes. Os colegas optaram pelo dia que melhor lhes convinha e a maioria confirmou sua presença. Entretanto, em termos de comparecimento, esse terceiro momento presencial foi igualmente frustrante, pois somente um participante compareceu na primeira data e só quatro vieram na segunda. Apesar do fraco comparecimento, pudemos compartilhar, mais uma vez, as experiências, as práticas e as dificuldades do nosso trabalho na função de formadores. Assim como no segundo encontro presencial, tomei nota dos pontos positivos e negativos relatados. O mais importante naquela ocasião foi que pudemos esboçar o conteúdo da proposta de comunicação coordenada que faríamos em um importante evento na área específica de formação de professores: o I CLAFPL (Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Língua). A proposta intitulada “Goiás e a Formação Inicial e Continuada de Professores de Inglês: contribuições institucionais diversas” foi aceita e apresentada no congresso por quatro colegas que representaram, na ocasião, quatro IES do Estado: Bete, Jonas, Pedro e Stephanie e eu como coordenadora.

Cronograma dos três encontros presenciais:

	Data	Local	Participantes
1º Encontro	01/07/2005	IES Federal Goiânia	Deise, Stephanie, Tati, Joy, Eliane
2º Encontro	11/11/2005	IES Particular Goiânia	Jonas, Eliane, Joy, Bete, Deise, Rick, Alley, Capitu 2 colegas não participantes da pesquisa e 4 alunos
3º Encontro	17/03/2006 e 25/03/2006	Residência da pesquisadora	Pedro, Jonas, Capitu, Eliane, Joy

2.4.8 – Questionário – perfil do participante

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário (anexo G) o qual foi entregue aos colegas que vieram ao terceiro encontro presencial e enviado por correio eletrônico aos demais membros do FOPLÉ. Nele constavam perguntas para o levantamento do perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes, bem como perguntas sobre a atuação do docente em dois momentos: o início da atuação (as memórias) e o momento, então, presente. Havia ainda uma outra parte no final do questionário que chamei de “linha do tempo” que substituiria a questão 1b caso o participante desejasse. O retorno dos questionários, num total de 14, levou cerca de dois meses, tendo três participantes os devolvido escritos à mão – estes bem mais detalhados que aqueles entregues digitados.

2.4.9 – Entrevista final

As entrevistas finais foram conduzidas entre o final de maio e o início de julho de 2006 nas datas escolhidas pelos participantes, sendo a maioria delas gravadas em áudio nos contextos de trabalho dos colegas. Na ocasião, não utilizei um roteiro formal, mas, sim, questões sobre o que significou para o colega participar da pesquisa e como ele avaliava os dois momentos de interação. Indaguei ainda “se” e “de que forma” os textos disponibilizados e as discussões contribuíram para a sua prática.

Antes dessa entrevista final, os participantes tiveram acesso à transcrição da primeira, feita oito meses antes. Após enviá-la ao participante, via correio eletrônico, solicitei que corrigissem e/ou adicionassem algum aspecto considerado importante. Pude esclarecer e/ou aprofundar alguns dados obtidos nas entrevistas iniciais e nos questionários, como, por exemplo, as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de LE dos participantes. Foi também uma oportunidade de apresentar a eles algumas “conjecturas da pesquisadora” (ANDRÉ, 2005, p. 47), ou seja, algumas análises parciais e obter sua corroboração. Os participantes expressaram suas opiniões concordando, discordando ou acrescentado outras informações pertinentes. Na ocasião, vários deles solicitaram a retirada de expressões como “eh”, “né”, “sabe?” bem como a correção de alguns “deslizes” gramaticais nos seus relatos. Dessa forma, visando a tornar a leitura dos excertos das

transcrições das entrevistas mais fluida, acatei o pedido, excluí repetições desnecessárias e incluí algumas palavras e ações - colocadas entre parênteses – também com esse propósito, mas sem alterar, em momento algum, o sentido ou o conteúdo dos dados.

Cronograma das entrevistas finais.

Participante	Local	Data
Ísis	Região Sudoeste do Estado – 327 km da capital	23/05/2006
Dri	Goiânia	26/05/2006
Pagu	Região Metropolitana de Goiânia	06/06/2006
May	Goiânia	07/06/2006
Bete	Goiânia	07/06/2006
Sophia	Goiânia	09/06/2006
Stephanie	Goiânia	09/06/2006
Tati	Região Sudeste do Estado – 18 km da capital	10/06/2006
Rick	Goiânia	12/06/2006
Joy	Goiânia	13/06/2006
Capitu	Goiânia	16/06/2006
Jonas	Goiânia	19/06/2006
Lete	Região Leste do Estado – 123 km da capital	22/06/2006
Dila	Região Noroeste do Estado – 223 km da capital	23/06/2006
Pedro	Região Central do Estado – 54 km da capital	25/06/2006
Purple	Goiânia	03/07/2006
Evan	Região Leste do Estado – 216 km da capital	08/07/2006

2.5 – Procedimentos de análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994), os procedimentos de análise dos dados pressupõem um processo de busca e de organização sistemática do material coletado objetivando compreendê-lo melhor. Num primeiro momento, as informações obtidas por meio de entrevistas, questionários, mensagens trocadas por correio eletrônico dentre outras técnicas, não estão imediatamente à nossa disposição para uma análise mais fundamentada. Elas necessitam ser processadas. Dessa forma, a tarefa inicial de análise envolve uma fase mais prática que propriamente analítica. Organizar os dados, subdividi-los em unidades manipuláveis, sintetizá-los a procura de padrões e de aspectos relevantes são atividades que

caracterizam essa etapa inicial do processo. Num segundo momento, busca-se estabelecer relações e fazer inferências de caráter mais profundo, sendo necessário, segundo Lüdke e André (1986), que o pesquisador reavalie os padrões e tendências identificados inicialmente e proceda a uma análise mais abstrata. Lüdke e André (1986) afirmam igualmente que o processo de análise ocorre em várias etapas da investigação, tornando-se mais sistemático e mais formal depois de o processo de coleta ter sido concluído.

A figura a seguir detalha particularidades temporais dos instrumentos utilizados:

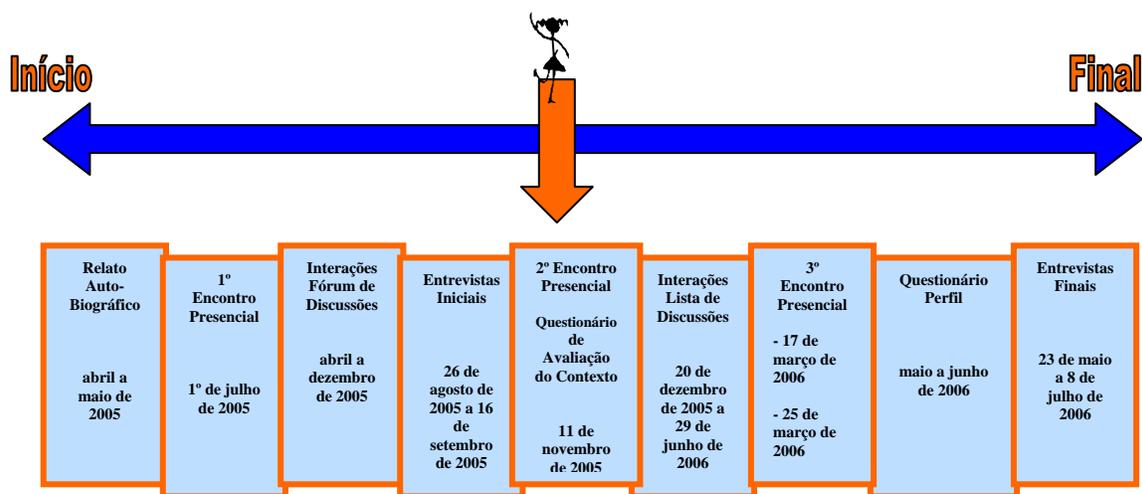


FIGURA 2.1: *Continuum* representando os períodos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados utilizados

Neste estudo, houve uma sobreposição parcial entre a coleta e a análise dos dados. Mesmo gerenciando e participando das interações no fórum de discussões, eu já começava a transcrever as entrevistas gravadas em áudio e iniciava um processo de produzir interpretações e discussões, tendo em mente o referencial teórico e as questões que motivaram a investigação. No entanto, a interpretação mais sistemática ocorreu *a posteriori*. Assim, finalizada a coleta, procedi à “manipulação mecânica dos dados” que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232), consiste na classificação do material em pilhas, pastas ou arquivos de computador, de modo a facilitar o acesso às suas notas. No presente trabalho, tal manipulação consistiu nos seguintes procedimentos:

1. impressão e organização seqüencial de todas as mensagens do fórum de discussões;

2. composição de arquivos e pastas no computador contendo as transcrições das entrevistas gravadas em áudio, os relatos autobiográficos enviados pelos participantes e as respostas ao questionário;
3. impressão e organização seqüencial de todos os elementos da lista de discussão: configurações do grupo, álbum de fotos dos participantes, lista dos associados com seus endereços de correio eletrônico, lista cronológica das mensagens enviadas, atividades do grupo (procedimentos de convite, inscrição no grupo, remoção de associados etc.), histórico com o número de mensagens enviadas em cada mês, enquête proposta por uma das participantes, documentos da seção de arquivos e as mensagens propriamente ditas transcritas integralmente.

Todo esse material foi impresso e agrupado segundo o tipo de instrumento utilizado na coleta e o momento em que foi colhido. Em seguida, ele foi organizado seqüencialmente e encadernado, dessa forma, tornando-o manejável e facilitando meu acesso. Como próxima etapa da análise de dados, fiz uma leitura inicial do material relativo às entrevistas iniciais, aos relatos autobiográficos e às respostas ao questionário. Conforme a leitura prosseguia, eu estabelecia palavras chaves ou fazia anotações às margens do material impresso de forma a iniciar um processo de codificação que teve por base as questões que nortearam o estudo. Esse procedimento foi também utilizado em relação aos dados oriundos dos demais instrumentos. No caso das transcrições das mensagens enviadas à lista de discussão, por exemplo, eu ia anotando palavras-chave como *problemas técnicos, identidade, prática, reflexão, problemas enfrentados, interações virtuais* e outras. Pude perceber dois momentos distintos nos dados oriundos das mensagens eletrônicas que denominei de *familiarização com o ambiente e compartilhando práticas*.

Após várias leituras e releituras, os temas evidenciados foram agrupados dentro dos respectivos eixos, os quais orientam a ordem em que os dados são apresentados e discutidos na tese. É importante destacar que as várias fontes dos dados coletados contribuíram para um melhor detalhamento do perfil do profissional que lida com a formação dos futuros professores de LE bem como sobre sua prática.

Tendo apresentado a parte do referencial metodológico, abordo, no capítulo a seguir, os resultados obtidos por meio da análise, discutindo-os à luz do referencial teórico.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados, tendo como eixos orientadores os questionamentos levantados sobre os formadores de professores, os quais foram especificados na parte introdutória do trabalho.

O primeiro desses questionamentos refere-se à identidade do formador de professores. Interessava-me conhecer os perfis de outros colegas atuantes na área de formação inicial de professores de inglês, seus contextos institucionais, suas trajetórias acadêmicas (e por que não pessoais?), além das concepções de suas próprias funções e tarefas. A obtenção desses dados poderia auxiliar a composição parcial de uma base de conhecimentos sobre o formador de professores de LE, que é um dos objetivos desta investigação.

Analisando meu próprio percurso acadêmico e profissional, percebo certas semelhanças nas trajetórias dos meus colegas formadores de professores sobre os quais passo a discorrer no item a seguir.

3.1 – A identidade do formador de professores

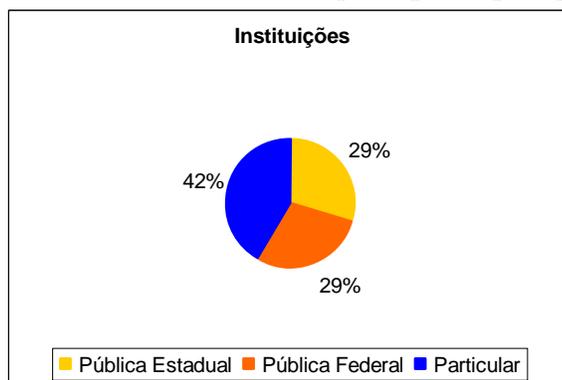
A presente pesquisa contou com 18 participantes, sendo 4 homens e 14 mulheres. Em relação à faixa etária, constatei que grande parte dos professores encontrava-se entre 40 e 45 anos, sendo que houve semelhanças no número de professores em outras faixas, como pode ser observado na tabela 3.1.

TABELA 3.1: Número de participantes por faixa etária

Faixa Etária	Número de Participantes
25-30	1
31-35	3
36-40	3
41-45	5
46-50	1
51-55	3
56-60	1
61-65	1

Em relação à formação acadêmica, todos, com exceção de 2, eram licenciados na área de Letras – Português/Inglês. São profissionais que atuam em instituições públicas e privadas, sendo as primeiras sub-divididas nos níveis federal e estadual. O gráfico a seguir representa a proporção entre participantes e as instituições nas quais atuam.

GRÁFICO 3.1: Distribuição dos participantes por tipo de IES



Quanto ao tempo de exercício do magistério superior, 44,5% possui entre 1 e 5 anos de experiência. Os participantes com experiência de 6 a 10 anos alcançaram um percentual de 22,2% e os professores com mais de 10 anos de carreira em uma IES representam 33,3% do total.

A análise dos relatos autobiográficos escritos pelos participantes e das entrevistas iniciais me forneceu dados que me permitem afirmar que, exceto por uma das participantes que diz ter tido o objetivo de chegar a ser formadora de professores desde o início da sua atuação profissional, os demais se tornaram formadores de professores de forma incidental.

Tanto para os relatos autobiográficos como para as entrevistas, foi seguida uma orientação geral que pedia aos participantes para que se descrevessem como pessoa e profissional. Dessa forma, eles disponibilizaram algumas informações pessoais e fizeram referências à sua formação acadêmica e profissional, alguns com menções a quando e como decidiram pela docência. Mencionaram também o início do exercício profissional inicial, ou seja, sua atuação em vários contextos antes de ingressar no ensino universitário e detalharam suas práticas profissionais no ambiente do ensino superior. Foi possível, então, vislumbrar três macrotemas denominados ‘o início da história’, ‘formação acadêmica e profissional’ e ‘exercício profissional inicial’ que apresento nas seções seguintes.

3.1.1 – Auto-apresentação, motivações iniciais e fatores influenciadores – o início da história

Várias das narrativas escritas pelos participantes foram iniciadas com uma auto-apresentação na qual eles mencionavam seu nome, local de nascimento ou domicílio e a instituição na qual trabalhavam. Alguns relataram ainda seu primeiro contato com o estudo da língua inglesa, o qual se deu na escola regular. Escreveram também sobre terem freqüentando escolas de língua e como alguns acontecimentos durante o processo de escolarização os levaram ao início da carreira docente.

As histórias dos participantes sobre suas formações acadêmicas e profissionais se entrecruzam quando o tema é o estudo da língua inglesa. Seja freqüentando instituições públicas ou particulares na educação básica, o gosto pela língua inglesa e a paixão por ensinar foram expressos pela maioria dos participantes desta pesquisa como atestam os relatos a seguir. É relevante informar que, durante as entrevistas, os relatos eram acompanhados de expressiva linguagem não-verbal como sorriso aberto, gesticulação acentuada e entonação alegre e vibrante.

[1]

[...] Eu sempre gostei de línguas. Eu sempre me saí bem nas áreas, nas disciplinas de áreas de humanas, na escola, em toda a minha formação. [...]
(Purple – entrevista inicial)

[2]

[...] A professora Stephanie é assim: desde sempre eu quis dar aulas e desde sempre que eu gostei de inglês. [...] Quando eu fui fazer vestibular, eu fiquei pensando: “O que é que eu vou fazer se eu gosto de tanta coisa, mas nada me seduz tanto?” Eu fiquei pensando: “Eu gosto de dar aulas e eu gosto de inglês, porque eu não dou aula de inglês? Eu vou fazer faculdade.” [...]
(Stephanie – entrevista inicial)

[3]

[...] Bem, eu sempre tive esse sonho. Essa minha relação com o inglês é meio apaixonante! Desde que eu comecei a fazer inglês, eu sempre falava que eu ia ser professora de inglês. Eu sempre fui apaixonada. [...]
(Capitu – entrevista inicial)

[4]

[...] Eu sou apaixonada por ser professora. É um prazer imenso entrar em sala de aula sempre. E agora, mais do que nunca, eu posso comparar uma função administrativa com o ser professora e percebo o tanto que eu nasci

pra sala de aula e que tudo fora da sala de aula realmente é muito difícil pra eu lidar. Então, se você quisesse que eu me definisse eu acho que é aquela pessoa que se encontrou com o que faz. Se eu tivesse que começar, eu começaria tudo outra vez. [...]

(Joy – entrevista inicial)

O gosto pela língua parece ser um denominador comum que leva o aluno a querer se aprimorar no aprendizado do idioma e, posteriormente, influencia no desenvolvimento de uma “paixão por ensinar”. Para os participantes deste trabalho, tais sentimentos constituíram um fator motivador que os levou a fazer escolhas, a tomar decisões que os direcionaram a docência, como fica explícito no excerto 2 da participante Stephanie. Pode-se depreender que, como gostavam da disciplina e obtinham bons resultados, vislumbravam a possibilidade de seguir a profissão, pois a facilidade de assimilar conteúdos poderia abrir caminhos para o sucesso na vida profissional.

A influência de familiares, de amigos e de ex-professores foi também relatada por alguns dos participantes como parte das motivações iniciais para a escolha da profissão e na sua constituição como professores. Ter parentes professores influenciou a escolha profissional de Pagu e Dri como se pode observar nos seguintes excertos.

[5]

[...] Eu resolvi ser professora aos 9 anos de idade [...] porque meus avós eram. Meus avós paternos eram professores. Eu sempre tinha aquela coisa de me espelhar neles. [...] O meu avô era professor de português e a minha avó foi alfabetizadora. Eles eram pessoas muito engajadas. Eu sempre lia coisas do meu avô. Meu pai me contava. Então, por isso, eu ficava com aquele pensamento: “Eu vou ser professora.” E desde pequena eu escrevia no quadro sozinha, conversava sozinha como se tivesse alunos. Então, isso aí é realmente uma coisa que estava em mim. Eu não tinha como negar esse lado. [...]

(Pagu – entrevista inicial)

[6]

[...] Minha mãe, minhas irmãs, minhas tias, minhas avós. Todas são professoras. Isso, de alguma forma, influencia, Eliane. A gente cresce ali. Eu não me lembro de quando eu fui, a primeira vez, ali para a escola, de tão pequena que eu era! E as minhas brincadeiras eram sempre de dar aula. O quadro de giz sempre ali. Eu acho que isso vai interiorizando na gente. Tão interiorizado que a gente segue. [...]

(Dri – entrevista final)

Assim como na pesquisa de Camargo e Ramos (2006), encontra-se também nos relatos dos participantes desta investigação a revelação de uma forte admiração e empatia por um professor de língua inglesa da educação básica ou do ensino superior que foi especialmente marcante, constituindo, para muitos dos participantes, um exemplo de profissional a ser tomado como modelo. A formação profissional é, pois, um processo que sofre influências diversas, dentre elas esta identificação com professores e formadores com os quais os participantes tiveram contato e que pode ser verificada nos relatos a seguir:

[7]

[...] Estudei um ano a língua, na escola regular, com uma professora que era para mim uma espécie de ídolo. [...]
(May – relato autobiográfico)

[8]

[...] meus professores na universidade que sempre me serviram de vivos modelos de perseverança e competência. [...]
(Stephanie – relato autobiográfico)

[9]

[...] Como professora de língua inglesa fui influenciada por uma professora de 5ª à 8ª série na escola municipal. Ela era o máximo!! [...]
(Pagu – questionário)

[10]

[...] Naquela época sofri uma grande influência da Dra. Maria Antonieta Celani, minha inesquecível professora. [...]
(Ísis – questionário)

[11]

[...] Desde o início da minha formação, [houve] a identificação com as pessoas que foram meus formadores. Eu gostei desde o início. Eu gostava da aula, como eu gosto da aula em si, da língua inglesa. Mas eu gostava do que estava por trás, da preparação: “Como é que a gente vai se formando? Como é que a gente vai ficando mais à vontade na prática?” E a formação é isso. Uma coisa que eu aprendi desde cedo: tudo, como tudo na vida, é processo e leva tempo. E tempo individual. Cada um tem o seu tempo. E essa formação vem de diversas fontes como a gente já conversou, mas, enfim, eu estou me formando. E desde cedo eu falava que eu queria ser um *teacher trainer* que é o termo que a gente usa em inglês. E fui recebendo *input*. Fui observando colegas formadores de professores até que eu fui colocado numa situação de trabalhar com formação. [...]
(Jonas – entrevista inicial)

Nesse conjunto de excertos, o de Jonas evidencia que a interação com outros profissionais da área foi também extremamente importante, confirmando, assim, que o conhecimento que o professor constrói sobre sua função é oriundo não só das experiências práticas adquiridas nas suas próprias salas de aula, mas também dos contatos com outros profissionais de ensino nos locais de trabalho (VAN FLEET, 1979; FREEMAN e JOHNSON, 1998). Como destaca Schön (1983, 1987), a própria prática conduz a um processo de construção pessoal de um conhecimento específico ligado à nossa própria função de professores.

Essa identificação e empatia por ex-professores, discutida neste subitem, marcou, geralmente de forma positiva, o “molde de formação” experienciado pelos participantes desta pesquisa, assim como ocorreu com a professora formadora da pesquisa de Reis (1998). Na presente investigação, uma das colegas, formadora de professores, ilustra bem tal aspecto ao utilizar a metáfora da colcha de retalhos para falar sobre sua própria abordagem de ensinar:

[12]

Eliane – Você me contou a história da sua experiência e tudo, mas, em sala de aula, como é a professora Stephanie?

Stephanie – Ixe! A professora Stephanie é assim: no início, era uma mistura. Eu acho que eu comecei mais ou menos como a gente vê nos relatos teóricos de como todo mundo começa. Até mesmo nos textos do Almeida Filho. Parte é a competência implícita que a gente vai desenvolvendo ao longo daquilo que a gente observa, o que a gente vê, a experiência de sala de aula, tanto as experiências positivas como as negativas. “Ah eu quero ser assim e não quero ser assado.” Então, no começo, a professora Stephanie era um *patchwork* do professor Jonas, da professora [risos] Eliane porque eu ia puxando assim: eu quero ter uma postura não intimidadora como a da minha professora do terceiro ano, por exemplo. E eu quero ter uma postura alegre, dinâmica como a do meu professor do primeiro ano. Eu não quero ser intransigente como a minha professora do segundo ano. Eu não quero ser irresponsável como... Entendeu? Então, eu ia formando um pouco por aí [...]

(Stephanie – entrevista inicial)

Como a própria participante menciona, nossa abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002) é constituída, em grande parte, a partir do processo de socialização que se dá com base na aprendizagem por observação (LORTIE, 2002), ou seja, naquilo que observamos nos professores – seus métodos de ensino, ações e até características pessoais –

durante nossa trajetória escolar. As experiências vivenciadas também contribuem para o desenvolvimento da competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2002), que é baseada em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos. Nesse processo, fica evidente que certas ações, determinados aspectos da forma de atuar ou até algumas características pessoais dos professores, percebidos como (in)adequados para si, são abraçados ou rechaçados pela participante, passando, assim, a compor o retrato profissional observado de como deve ser, na sua concepção, um professor.

Cogito aqui se os professores estão conscientes da sua imagem perante os estudantes e do quanto podemos influenciar na construção da identidade profissional de professor e na forma de atuar dos nossos alunos, futuros professores. A compreensão de tais questões é também fundamental e pertinente na área de formação de professores e no processo de educar profissionais de ensino. Refletir sobre nosso processo de desenvolvimento profissional, nossas próprias concepções de professor e formador estaria em consonância com a tendência contemporânea de professor reflexivo que recomendamos em nossos cursos, mas que nem sempre utilizamos nas nossas práticas como formadores.

Gostar muito da língua estrangeira, ter um bom desempenho no seu estudo e a identificação com um professor especialmente marcante são fatos que se destacam nos depoimentos dos participantes neste item sobre o início da sua história como professores. Para a maioria deles, o conjunto desses fatores influenciadores aparece como elemento importante para a escolha profissional feita e precede sua entrada na carreira docente. Nesse item de auto-apresentação e motivações iniciais, vislumbro não só as peculiaridades da história de cada participante individualmente, mas percebo igualmente traços coletivos como os destacados anteriormente, os quais tipificam a formação da identidade profissional dos participantes desta investigação e influem nas suas práticas como formadores de professores. Antes de tratar do início do exercício profissional, abordo, a seguir, o tema da formação acadêmica e profissional dos participantes.

3.1.2 – Formação acadêmica e profissional

Em relação à formação acadêmica dos participantes, dos dezoito profissionais do grupo, doze fizeram o ensino básico em instituições públicas de ensino, e os demais

freqüentaram escolas particulares. Quanto ao ensino superior, a formação universitária de quatorze deles se deu em universidades públicas (federal e estadual), sendo uma do Distrito Federal e as demais do Estado de Goiás. Os quatro restantes cursaram o nível universitário em faculdades privadas, sendo duas em Goiás e duas em São Paulo. No tocante à qualificação dos participantes, doze são mestres, a maioria em Letras e Linguística Aplicada, e os seis remanescentes são especialistas em língua inglesa ou áreas afins, como leitura e língua portuguesa.

Considerando o que foi discutido no item 1.2, ou seja, os quatro grupos de profissionais que se encontram no exercício da docência universitária (BEHRENS, 2001), os docentes participantes desta pesquisa pertencem, basicamente, a dois dos grupos apontados pela autora. Há um conjunto de treze professores que fazem parte do terceiro grupo descrito por Behrens (ibid) com docentes que atuam no ensino superior e também no básico e outro com cinco profissionais que ministram aulas somente no ensino superior. Dos treze professores do primeiro conjunto, sete atuam no nível superior e são também efetivos na rede pública estadual ou municipal. Os seis restantes, além de atuar no ensino universitário, ministram aulas em escolas privadas de ensino de línguas ou têm alunos particulares. Os cinco docentes pertencentes ao quarto grupo descrito por Behrens (ibid) são profissionais, especificamente da área de educação e das licenciaturas, que atuam em regime de dedicação exclusiva no magistério superior. A tabela a seguir ilustra os perfis dos professores participantes, com base em Behrens (2001).

TABELA 3.2: Grupos de professores que atuam no ensino superior, segundo Behrens (2001)

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral	Profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana	Docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam tanto no ensino básico quanto no superior	Profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade
—	—	(7) atuam no ensino superior e também no básico. (6) atuam no ensino superior e também em escolas privadas de línguas/têm alunos particulares	(5) são professores com dedicação exclusiva ao ensino universitário
		Total (13)	Total (05)
Total Geral (18)			

É igualmente importante mencionar que, exceto por 3 participantes – um falante nativo de inglês (Rick), outra que afirma ter aprendido o idioma em um país cuja língua oficial é o inglês (Tati) e o terceiro que afirma ter aprendido o idioma durante o curso de graduação (Evan), todos os demais estudaram em escolas particulares de línguas antes de ingressarem no ensino universitário como professores. A maioria freqüentou aulas de inglês, tendo três deles relatado também o estudo de francês. Com exceção de dois, todos os demais participantes tiveram experiência como professores (vários como coordenadores e uma como proprietária) em cursos de idiomas. Por ser este um contexto que exerceu um forte impacto nas trajetórias dos professores formadores deste trabalho, trato, no item a seguir, da influência dos cursos de língua na formação profissional dos participantes, contrastando-a com a formação obtida nos cursos de graduação.

3.1.2.1 – Formação acadêmica e profissional: o curso de graduação versus os cursos de língua

Como mencionei no item anterior, dos 18 participantes desta pesquisa, 15 freqüentaram cursos de línguas estrangeiras e atribuem a eles grande parte do seu aprendizado do idioma. Pelos dados disponibilizados, foi possível averiguar que, na opinião de alguns, o ensino oferecido nas escolas regulares não é suficiente para uma aprendizagem eficaz (leia-se aqui adquirir “competência comunicativa”¹⁴) e que, portanto, precisa ser complementado em cursos de línguas. Diferentemente dos participantes da pesquisa de Vieira Abrahão (2004) que acreditam não ser possível aprender inglês na escola pública ou em escolas regulares privadas, alguns participantes desta investigação afirmam ter aprendido muito nas escolas regulares, como é o caso de Purple e May, cujos relatos são apresentados a seguir.

¹⁴ O conceito de competência comunicativa foi desenvolvido por Hymes (1972) com base na noção chomskiana de competência lingüística. Para ele, para se comunicar com sucesso e atingir seus objetivos, uma pessoa necessita saber não só os aspectos gramaticais da língua, mas também as normas que regem o uso do idioma. O conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) foi posteriormente refinado por Canale e Swain (1980), revisado por Canale (1983) e amplamente discutido por outros autores a partir de então, sendo quatro seus principais aspectos: competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

[13]

Meu nome é Purple. Sou paulista, nascida em São Paulo, a terra da garoa, onde fiz os meus estudos em escola pública. Foi na escola pública que *aprendi* Inglês. [...] Foi com este conhecimento que prestei teste de nível na [nome da escola], e classifiquei-me para o sexto período, equivalente ao início do nível intermediário.

(Purple – relato autobiográfico – ênfase da participante)

[14]

[...] Estudei um ano a língua, na escola regular, com uma professora que era para mim uma espécie de ídolo. O inglês da professora não era muito bom, mas ela sempre se preocupou em fazer com que tentássemos ter uma produção oral. [...] Aos doze anos mudei-me para Goiânia e, aos treze, matriculei-me no [nome da escola], escola particular do idioma, pioneira nesta cidade. [...] Estudei nesta escola apenas três semestres que foram essenciais para o meu desenvolvimento na língua inglesa.

(May – relato autobiográfico)

É interessante comentar que, diferentemente da visão apresentada pelos participantes dos trabalhos de Vieira Abrahão (2004) e de Barcelos (2006), a participante Purple, no excerto 13, destaca que “Foi na escola pública que **aprendi** inglês.” Tal aprendizado possibilitou que ela avançasse várias etapas e se matriculasse no nível intermediário quando foi para um curso de línguas. May, apesar de admirar a professora da escola regular e afirmar que ela sempre se preocupava em tentar fazer com que eles tivessem uma produção oral, também decidiu entrar em um curso de línguas. Para essas duas participantes, é possível aprender uma LE nas escolas regulares, públicas ou particulares, mas é no curso de línguas que se tem uma preocupação maior com o desenvolvimento da oralidade, que se pode atingir níveis mais avançados e onde se tem professores mais qualificados e competentes no idioma.

Vale ressaltar que a percepção de uma proficiência lingüística limitada ou falta de competência por parte dos professores das escolas regulares, também relatada no estudo de Barcelos (2006), pode ser um dos aspectos que contribuiu para a procura por cursos de língua. Outro motivo também observado nos dados desta investigação diz respeito às dificuldades experienciadas no curso de graduação. Mediante o fato de terem entrado no curso com pouco ou nenhum conhecimento do idioma estrangeiro aliado às condições do curso (tempo curto e elevado número de alunos), além da percepção que colegas tinham mais proficiência que eles, alguns dos participantes procuram os cursos de língua para tentar sanar tais dificuldades, como foi o caso de Dri, Dila e eu mesma.

Outro motivo para ingressar em um curso de línguas foi relatado pela participante Sophia, que recorreu a este contexto para “recuperar” o conteúdo não visto nas duas primeiras séries da segunda fase do ensino fundamental. Ao final do primeiro semestre, ela diz o seguinte:

[15]

[...] com seis meses, eu estava ensinando tarefa pros meus colegas. Eu estava passando coisa no quadro pra professora e, assim, eu percebi que o que eu aprendi em seis meses, os meus colegas nem tinham uma noção em dois anos que eles tinham de vantagem na minha frente.

(Sophia – entrevista inicial)

O comentário de Sophia evidencia uma crença bastante difundida na sociedade brasileira tanto por parte das pessoas de forma geral, quanto por parte dos alunos e até de vários professores: a crença de que, entre o estudo da LE na escola regular e em um curso particular de línguas, se aprende mais e em menor tempo neste último. Na verdade, a idéia mais propagandeada é que não se aprende uma LE na escola pública. De fato, dadas as características do contexto dos cursos de línguas, não se pode negar a veracidade da afirmação sobre a superioridade desse ambiente. Com menor número de alunos em sala, disponibilidade e diversidade de materiais e recursos didáticos e professores capacitados, com remuneração e carga horária justas, o mesmo poderia acontecer no contexto das escolas regulares não só em relação à disciplina Língua Inglesa, mas com todas as demais.

Sem me aprofundar no mérito desta questão, o que quero destacar aqui é que os objetivos do ensino da LE nos dois ambientes são distintos, e a aprendizagem é também diferenciada. No entanto, como alega Paiva (comunicação pessoal), por uma falta até dos próprios pesquisadores, há inúmeras publicações enfocando somente as experiências e aspectos negativos do ensino de LE no contexto das escolas regulares. Talvez, paralelamente, pudesse se destacar também os esforços de vários professores que, apesar das precárias condições em que atuam, conseguem realizar um bom trabalho ensinando as quatro habilidades da língua, como, por exemplo, os professores de inglês da rede municipal que participaram do estudo de Pessoa (2002).

Ainda sobre os cursos de língua, o que verifiquei foi que, conforme relatado por alguns dos participantes, a experiência nesses contextos específicos também contribuiu para suas formações enquanto profissionais. Os participantes Jonas, Capitu, Purple, Stephanie,

May e Joy, por exemplo, mencionam cursos de preparação de professores freqüentados, o processo de socialização no contexto das escolas particulares e a própria prática de ensinar como elementos de significativa importância na construção do profissional que se tornaram, corroborando, assim, o caráter experiencial e social da construção do conhecimento base dos professores, conforme afirmam Freeman e Johnson (1998). Os seguintes excertos comprovam tais afirmações:

[16]

[...] Em 1993, ITTI foi meu primeiro curso de Metodologia. Logo depois veio o COTE que me ajudou muito como profissional da área. Com esses cursos, tive a oportunidade de ir para uma Escola de Línguas, onde aprendi bastante e devo muito da professora que sou hoje à formação que lá tive.

[...]

(Joy – relato autobiográfico)

[17]

[...] o que eu sei, o que eu aprendi em dar aula de inglês, eu aprendi em *teacher training courses* de cursos livres que eu fiz [...].

(Capitu – entrevista inicial)

[18]

[...] Comecei então a substituir professores na filial de [nome do local], onde trabalhava na biblioteca, ao mesmo tempo em que fazia o curso de preparação de professores (um ano de duração) e o curso de pronúncia (um semestre) oferecidos pela escola. Era a década de 70, período de reinado do audiolingualismo, porém pude já entrar em contato com propostas de ponta (ensino comunicativo, variedade de recursos, adaptação de materiais etc.) que se iniciavam na Europa. [...] O que aprendi foi tão valioso que me facilitou a adaptação quando a onda comunicativa chegou ao país. [...]

(Purple – relato autobiográfico)

[19]

[...] logo depois que eu me formei no Curso de Letras, antes de ser coordenadora, eu trabalhei numa escola em Goiânia na qual a direção tinha uma preocupação muito grande com a formação dos professores. Então, era assim constante o número de pessoas de fora que vinham para falar sobre algum tema, discutir com os professores, dar uma palestra, alguma oficina, alguma *workshop* e eu fiz todos, eu participei de todos. [...] eu fiz muitos cursos nessa área de *teaching* e eu acho que até por isso eu fui convidada para ser coordenadora. [...]

(Sophia – entrevista inicial)

A recorrente menção às experiências como docentes nos cursos de línguas nos relatos escritos e orais (autobiografias e entrevistas) atesta a forte influência desse contexto

na formação dos participantes como professores de língua. Foi nesse ambiente que desenvolveram seu conhecimento da língua, como já pontuado, e também construíram parte de suas concepções lingüísticas e seus saberes sobre o ensino e a formação de professores de LE. Como pôde ser observado, os cursos de língua ofereciam oportunidades para a educação continuada dos professores por vários meios: cursos de treinamento e aperfeiçoamento profissional, palestras e oficinas com convidados de outros países e contato com as “propostas de ponta” para o ensino da LE. Tais eventos ficaram na memória dos participantes e foram relatados como elementos marcantes nas suas trajetórias.

O conhecimento obtido na formação universitária, por outro lado, não foi tão freqüentemente mencionado como elemento contribuinte nesse processo de formação profissional quanto à formação em serviço obtida nos cursos de língua. Vários participantes expressaram satisfação com alguns aspectos do seu curso de graduação, como o fato de terem aprendido muito em relação à LE, principalmente em relação às questões teóricas, e terem tido ótimos professores que lhes serviram de modelos como atestam os excertos 20 e 21, a seguir.

[20]

O meu curso de graduação influenciou muito na minha formação como professora de LE. Quando entrei no Curso de Letras já dava aulas de inglês há 3 anos, mas não tinha muita maturidade profissional. O que sabia era dos treinamentos de professores que na verdade eram baseados no método áudiolingual, portanto estudar teorias relacionadas ao ensino de LE fez uma grande diferença, foi para mim como pôr os pingos nos “iiis”. Quanto às aulas de inglês propriamente ditas, eu também digo que sim, porque tive ótimos professores. Lembro bem que ficava copiando o que eles faziam na sala pra depois repetir com meus alunos. Isso aconteceu várias vezes.
(Capitu – mensagem de *e-mail*)

[21]

Olá, Eliane. Tudo bem? Faz tanto tempo!!!!!! !!!!!!Eu gostava das aulas de língua e principalmente das aulas de literatura em língua inglesa ou americana. Foi com o que eu aprendi na faculdade que me deu base para dar aulas. [...] Com certeza o curso de graduação foi fundamental para mim.
Abraços, Bete
(Bete – mensagem de *e-mail*)

Por outro lado, alguns apontaram também dificuldades experienciadas, como evidenciado por Dila no excerto 22 que trata da formação obtida em uma IES estadual.

[22]

A língua inglesa na graduação foi uma experiência marcante. Primeiro, tive muitas dificuldades que não foram sanadas, especialmente devido ao rodízio de professores, professores que não tinham proficiência em inglês, salas muito cheias e heterogêneas; iniciamos o Curso de Letras com 50 alunos, desses, cerca de 43 concluíram. Tivemos que fazer Inglês e Português em quatro anos, sendo que a grade curricular era muito apertada, principalmente porque o curso era noturno. Portanto, tive que estudar muito sozinha e contar com a ajuda de colegas mais experientes para sanar as dificuldades.

(Dila – mensagem de *e-mail*)

Em relação ao comentário de Capitu, no excerto 20, percebo que alguns alunos que ingressam na universidade já com alguma experiência prática de ensinar parecem ser capazes de relacionar mais concretamente os conteúdos teóricos à parte prática da função de ser professor. Já outros que estão adquirindo ambos ao mesmo tempo, durante a formação pré-serviço, apresentam um processo mais demorado. Nesse quesito, considero que a mudança presente nas novas grades curriculares dos Cursos de Letras seja positiva, pois irá propiciar aos alunos um tempo de permanência maior e uma diversidade de experiências nos diversos *locus* do espaço escolar, contribuindo, assim, para a construção formativa da relação teoria-prática.

Ao comparar os relatos sobre a influência dos cursos de graduação e os de língua, fica evidenciado que as experiências nesses últimos deixaram uma impressão mais forte e, provavelmente, são a elas que os professores inicialmente recorriam na sua prática como professores e também formadores. Meu próprio relato e os de Jonas e Lete, a seguir, revelam que foi também no ambiente dos cursos de língua que iniciamos nossa prática como professores orientadores de professores.

[23]

[...] após dois anos atuando como professora de um curso livre de línguas, fui convidada a exercer, também, a função de coordenadora pedagógica. Aprendi muito com a prática que experienciei no cargo de supervisora na qual uma das minhas atribuições era auxiliar professores no início do exercício da profissão. Vista como uma profissional mais experiente, esses professores buscavam em mim receitas prontas para utilizarem em suas aulas. No entanto, seria isso que fazia com que os professores aprendessem a ensinar? [...]

(Eliane – relato autobiográfico)

[24]

[...] eu acho que começou a formação em institutos privados onde a gente tem o hábito de ter reuniões semanais que a gente costuma chamar de reuniões pedagógicas, onde a gente vê planejamento, mas também havia pequenas oficinas e as pessoas que tinham alguma coordenação, e eu era coordenador, apresentavam para os colegas alguma oficina. E a gente começa a apresentar aquelas oficinas. A gente vai perdendo o medo de estar com professores colegas, de dividir e passar sem aquela sensação de “Ah, eu vou passar porque eu sei mais.” Não era. “Olha, eu li isso aqui e fiz isso na minha prática. Foi bom por isso. Tome cuidado com aquilo na sua turma.” E a gente começou a dividir assim. E ocupando esses cargos de coordenação na escola, cada vez mais era demandada a minha participação mais ativamente nesse processo de oficinas pedagógicas. [...]

(Jonas – entrevista inicial)

[25]

[...] Em seguida, resolvi abrir a minha escola [nome da escola] em [nome da cidade]. Foi uma experiência muito significativa na minha vida, pois aprendi a lidar com as diferenças dos alunos e com a formação dos professores que trabalhavam na escola. [...]

(Lete – relato autobiográfico)

A experiência nos cursos de língua, por outro lado, não foi só positiva como atestam as colegas Capitu e Joy nos excertos 26 e 27 respectivamente. Pelos relatos, observa-se também que o fato de serem, hoje, professoras formadoras, possuidoras de saberes teórico e prático, adquiridos ao longo das suas trajetórias, faz com que elas, por meio de uma reflexão *a posteriori*, compreendam melhor o que experienciaram em uma determinada etapa das suas vidas escolares e utilizem essa compreensão para fundamentar sua prática. Vemos aqui o encadeamento de várias competências que, segundo Almeida Filho (1999), representaria o desenvolvimento ideal de um professor, pois, partindo da competência implícita de agir por meio de intuições, o professor toma ciência das suas potencialidades e, dessa forma, atinge a competência profissional.

[26]

[...] eu fiz inglês no [nome da escola] e hoje eu sei como é o método do [nome da escola] que é o áudiolingual. E eu sei que isso não tinha nada a ver com a minha personalidade. Então, eu sofria muito no [nome da escola]. É tanto que eu tenho histórias de sair chorando da sala que só agora, sendo professora de metodologia, eu consegui entender o que eu passei. [...]

(Capitu – entrevista inicial)

[27]

[...] Hoje consigo perceber, que cada método, abordagem tem suas vantagens e desvantagens, porém, só agora, com os conhecimentos que tenho, consigo fazer esta leitura. Nas aulas daquela época, eu me via como uma estranha no ninho. Bem mais tarde, nos cursos que se sucederam em minha formação é que pude entender que sou produto do audiolingual. [...] Na época eu não conseguia fazer esta reflexão sobre a minha *performance*, como o faço hoje, estava convicta que o problema era todo meu - atualmente como professora - percebo que o aluno, na maioria das vezes, precisa de um empurrão para se descobrir e nisso o professor tem um papel vital. Para finalizar, gostaria de dizer que esta descoberta não aconteceu na graduação, este período foi de muita luta interior. Contudo, com o passar dos anos, pude através dos meus cursos, do meu crescimento profissional, do meu conhecimento mudar minha visão sobre a minha *performance* e perceber a riqueza da minha graduação.
(Joy – mensagem de *e-mail*)

Percebe-se, assim, que as vivências escolares e profissionais, tanto nos seus aspectos positivos quanto nos negativos, influem na biografia de cada um, formando seu saber profissional adquirido na prática, como foi também observado nos estudos de Schön (1983,1987), Freeman e Johnson (1998), Reis (1998), Pérez Gómez (2000), Ortenzi, Mateus e Reis (2002) e Sol (2004).

Confirmando o que foi tratado no item 1.2, todas essas experiências, em ambos os contextos, influenciaram na construção da identidade profissional dos participantes e têm significados importantes atribuídos a elas, os quais, certamente, subjazem às suas concepções e práticas cotidianas como professores e formadores de professores de LE. É sobre a concepção sobre as funções e tarefas de professor formador que trato a seguir.

3.1.3 - Funções e tarefas do professor formador

Em relação às concepções que os profissionais desta investigação têm sobre suas funções e tarefas como formadores, percebe-se que, de modo geral, os participantes apontam para funções e papéis gerais, tais como facilitadores e mediadores do processo de aprender a ser professor, além de designarem-se igualmente como propiciadores de oportunidades de formação. Ficou ainda evidente que eles consideram tais papéis e funções um desafio, uma tarefa difícil, face aos inúmeros obstáculos que cada contexto apresenta e

também face à própria natureza da função de formador para a qual eles não se sentiam preparados inicialmente.

Bete, por exemplo, reconhece que não tem muito claro para si quais funções um formador deve exercer. Mesmo sendo uma professora mentora responsável pelo acompanhamento, orientação, supervisão e avaliação dos estagiários, sua resposta à pergunta “Como você concebe este ofício, ou seja, o que é ser um formador de professores para você?” foi:

[28]

[...] Não muito bem. Ainda não tenho muitas leituras. O que faço é mais instintivamente. Deixo para o professor de Didática e Prática essas discussões.

(Bete – questionário)

O relato de Bete atesta que parte das ações dos formadores é ainda bastante guiada pelo instinto, pelo conhecimento de base empírica e, em menor proporção, pelo conhecimento teórico. Outro ponto também suscitado pelo depoimento de Bete é que, assim como ela, vários outros professores dos cursos de licenciatura também acreditam que a função de “formar” um professor cabe, única e exclusivamente, ao professor da disciplina pedagógica, ao passo que a eles cabe ensinar os conteúdos específicos das suas disciplinas.

Essa forma de conceber a formação revela-se consoante com o modelo da racionalidade técnica, discutido anteriormente, no qual há uma clara separação entre o conjunto de disciplinas científicas ou teóricas e o outro de disciplinas pedagógicas ou práticas. Há professores, no entanto, que partilham de uma outra visão de formação, como é o caso de May e Stephanie, cujos relatos encontram-se a seguir:

[29]

[...] Penso que essa tarefa não é apenas minha [como professora mentora] e do professor de Didática, mas de todo o processo de formação desse aluno, desde o seu ingresso no curso de licenciatura, passando pela organização curricular e as disciplinas que compõem a grade, assim como o papel dos professores das diversas disciplinas. [...]

(May – questionário)

[30]

Sempre refleti muito sobre a importância dessa função de formar professores! Apesar de acreditar que a responsabilidade pela formação do

professor de línguas deve ser compartilhada por todos os professores do Curso de Letras, sei que na realidade é no curso de prática de ensino e estágio que o coroamento desta formação se dá. [...]
(Stephanie – questionário)

Assim como para as colegas citadas, também acredito que a tarefa de formação não cabe somente ao professor de Didática, mas é também de responsabilidade dos demais docentes do curso. Concordo com Mizukami (2005) quando afirma que, no processo formativo da aprendizagem da docência, os formadores são os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores, ou seja, os professores mentores. Assim, seria interessante e recomendável que, num curso de formação profissional, os docentes que ministram disciplinas de conteúdo específico reconhecessem que, mais importante que o conhecimento *per se*, é a capacidade de mobilizar e articular os diferentes conhecimentos que habilitará o futuro professor a atuar no espaço escolar enfrentando com competência as diversas situações relativas à docência. Desenvolver essa capacidade, portanto, precisa se constituir em uma preocupação de todo o processo de preparação universitária dos futuros professores e necessita da colaboração de todas as disciplinas numa ação integrada.

Retomando as concepções sobre a função do formador, observei que muitos colegas a consideram uma atividade de grande responsabilidade, pois nela estão imbricadas várias tarefas, tais como: propiciar os primeiros contatos formais com as atividades próprias da docência; promover espaço para a ampliação do conhecimento teórico; propor discussão de novas idéias e práticas; oferecer oportunidades de auto-conhecimento sobre suas crenças, entre outras. Essas idéias encontram-se nos excertos que se seguem.

[31]
Missão de muita responsabilidade.
(Evan – questionário)

[32]
É uma missão de muita responsabilidade, pois não somos apenas formadores de professores, somos também formadores de opinião, capazes de interagir em vários locais ao mesmo tempo.
(Dri – questionário)

[33]

É uma tarefa de muitas responsabilidades, pois temos o primeiro contato com o futuro professor muitas vezes antes de ele começar a atuar. Ser um formador de professor é estar em contato direto e constante com as rotinas de sala de aula, promover espaços para discussões a respeito dos eventos vividos em sala de aula durante o período de estágio, e, sobretudo ressaltar aspectos extra-sala de aula que refletem diretamente no desempenho do futuro professor (legislação, filosofia da escola, infra-estrutura da escola, etc.). [...]

(Sophia – questionário)

[34]

É dividir experiências e constatar acontecimentos que são comuns à nossa profissão.

(Pagu – questionário)

[35]

Para mim, ser um formador de professores é ter a responsabilidade e consciência de que devemos oferecer para os professores oportunidades e caminhos para que eles descubram, primeiramente dentro de si, o que eles têm pra oferecer, isto é, o formador de professores é aquele que facilita para os professores os meios pelos quais eles vão descobrir e aprimorar suas crenças [...] o formador de professores pode fazer isso através da prática da reflexão. Primeiramente, contribuindo com a leitura de pesquisas, artigos na área de ensino e aprendizagem. Posteriormente, dando aos professores oportunidades para discutir novas idéias, conseqüentemente, aprender a ouvir outros e não ter medo de expor suas próprias idéias. Finalmente, dando oportunidade pra esses professores pensarem, refletirem e se posicionarem diante das idéias dos outros e, principalmente, das suas próprias idéias e práticas de ensino. Cada vez mais, acredito que o profissional (o professor) deve ler, ler, ler, discutir, discutir, discutir, executar, executar, executar e refletir, refletir, refletir, para só depois concluir.

(Capitu – questionário)

[36]

Contribuir para que haja uma mudança dentro do contexto educacional: ensino e aprendizagem de qualidade, valorizando o ser humano, independentemente de raça, cor ou nível social.

(Isis – questionário)

[37]

O formador é um companheiro na discussão e reflexão sobre como ser um professor (mediador e facilitador) no processo ensino e aprendizagem.

(Pedro – questionário)

Ainda nesse item, observei uma questão bastante pessoal: uma das colegas queria não só proporcionar a outras pessoas a oportunidade de se tornarem professores de inglês, mas também auxiliar na formação desses profissionais, como foi feito com ela própria:

[38]

[...] Ser formador de professor para mim é ser responsável pela concretização do sonho de mudar a educação. É possibilitar a outros ter uma oportunidade melhor na vida por meio do exercício de sua profissão com dignidade, segurança e equilíbrio. É claro que nem sempre atingimos a todos os alunos do mesmo modo, mas gostaria de fazer por alguém o que meus professores da [nome da instituição] fizeram por mim e era assim que me sentia ao terminar minha graduação. [...]

(Stephanie – questionário)

Para muitos deles, um formador de professores é aquele que propicia tais oportunidades, aquele que compartilha saberes, experiências, materiais e técnicas didáticas como atestam os excertos 34, 35 e 36 anteriormente apresentados. É também aquele que aprende com os próprios alunos, com as experiências vicárias que eles trazem dos diversos contextos onde realizam o estágio como declararam as participantes Sophia e Bete:

[39]

[...] Ser professor formador é compartilhar com “futuros colegas de profissão” as experiências sobre a sala de aula que já tivemos e aprender com eles a partir do que eles vivenciam neste período (as angústias, os medos, as surpresas etc.). [...]

(Sophia – questionário)

[40]

[...] faz a diferença, pois a partir de suas observações tenho várias perspectivas sobre as atividades feitas nas salas, as atitudes tomadas, etc. São momentos de reflexão sobre a nossa prática que nos fazem crescer e repensar nossas práticas. [...]

(Bete – relato autobiográfico)

Nessa perspectiva, os formadores almejam propiciar uma formação que contribua para uma mudança no contexto educacional como um todo e também no cenário do ensino de inglês, como revelaram as professoras Stephanie no excerto 38, citado anteriormente, e Capitu, no excerto 41:

[41]

[...] Concluindo, penso que todos esses fatos, experiências e pessoas contribuíram para eu ser uma formadora de professores hoje. Isso porque a maior parte da minha função eu exerço pelo que sou, pelo que acredito e pelo que almejo tanto para mim enquanto profissional, mas também para o ensino de inglês no Brasil. Tenho plena consciência que por menos que seja o meu papel, ele é decisivo para alcançarmos juntos uma educação mais eficaz na área de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil. [...]
(Capitu – questionário)

Como pôde ser observado nos excertos apresentados, algumas concepções foram bastante breves e gerais, como as de Evan, Pagu e Pedro e outras mais detalhadas e pontuais, como as de Sophia, Stephanie e Capitu. Levanto aqui um questionamento até um pouco retórico: a brevidade e generalidade de algumas concepções devem-se ao fato de os formadores não terem claro para si quais funções eles devem desempenhar como reconheceu Bete no excerto 31? Mediante o fato já discutido no referencial teórico que o formador ingressa na função sem um preparo específico, acredito que possa ser esse um fator explicativo. Quanto às concepções mais detalhadas, é possível afirmar que, pelo menos no nível do discurso, elas condizem com as propostas mais recentes de formação docente no sentido de favorecer e propiciar uma auto-percepção por parte dos alunos-professores sobre seus conhecimentos, crenças e práticas por meio da reflexão.

O terceiro macrotema nesse eixo sobre a identidade dos formadores de professores trata da prática profissional inicial dos participantes. É sobre ele que trato no item a seguir. Em primeiro lugar, discuto o início do exercício docente na disciplina inglês e, em seguida, as práticas profissionais no ensino superior.

3.1.4 – Exercício profissional inicial

O início do exercício profissional se deu em diversas fases do processo de escolarização dos participantes. Alguns começaram ainda no Ensino Fundamental, vários antes de entrar para a universidade, uns poucos durante o curso universitário e outros após a conclusão do nível superior. Os locais também foram distintos: escolas da rede pública e privada, institutos particulares de ensino de língua e até mesmo na sua própria casa com alunos particulares. Os níveis foram igualmente diversos e nem sempre eles atuaram como professores de língua inglesa. Alguns participantes tiveram suas primeiras incursões na

educação infantil, uma foi professora do antigo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) equivalente hoje ao programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas a grande maioria dos participantes desta investigação iniciou a prática docente no contexto de escolas particulares de língua.

Uma semelhança que percebi na trajetória dos colegas e na minha própria foi um intenso aprendizado proporcionado pela experiência prática de ensinar. Tanto o meu relato quanto o de May (Anexo B) atestam que o exercício de dar aulas enquanto ainda éramos estudantes contribuiu enormemente para a consolidação do estudo da língua inglesa. Preparar as aulas envolvia aprofundar o conhecimento de temas gramaticais, verificar o significado de itens lexicais e rever sua pronúncia – o que levava ao aprimoramento do próprio conhecimento sobre a língua.

Outro participante, Jonas, afirma que, inicialmente, sua atuação como professor de LE era baseada muito na intuição, no que ele tinha experienciado como aprendiz de línguas. Assim como outros participantes, sua prática estava fundamentada em pouco conhecimento teórico (técnico como ele afirma) e nas próprias crenças de aprendiz de línguas, como mostra o seguinte excerto:

[42]

1989 – Início da carreira de professor de línguas. Nenhuma formação ‘técnica’ explícita, pouca informação, mas muita intuição (sistema de crença de um bom aprendiz) e responsabilidade. Escola de línguas sem nenhuma projeção e profissionalismo. No entanto, grande mudança na minha vida por despertar a paixão por ensinar, com *feedbacks* extremamente positivos e importantes. (1 ano).

(Jonas – questionário)

Ainda em relação ao tópico do início do exercício profissional, observei que vários participantes começaram a dar aulas devido a questões circunstanciais. A participante May afirma que começou a ministrar aulas de inglês porque sabia mais que sua professora da segunda fase do Ensino Fundamental. Segundo May, a professora havia sido convidada para dar aulas somente porque seu marido era de nacionalidade inglesa e ela havia passado três meses na Inglaterra. Como a participante tinha maior conhecimento devido aos estudos anteriores na escola regular e em um curso livre de língua, ela foi ficando responsável pelas aulas da 8ª série, como pode ser observado no seguinte excerto:

[43]

[...] Então, dadas as limitações da professora, fui ficando responsável pelas aulas da 8ª série. Fazia a chamada, ministrava o conteúdo, formulava as provas, corrigia-as e passava as notas no diário. [...]

(May – relato autobiográfico)

Três participantes, Bete, Joy e Purple, trabalhavam em escolas de línguas, as duas primeiras como secretárias e a segunda como bibliotecária. Joy teve sua primeira experiência ao substituir uma professora que estava de licença maternidade e, segundo seu próprio relato, ela experienciou muita insegurança na ocasião devido ao fato de nunca ter atuado como professora e, por conseguinte, se sentia despreparada. Purple também menciona o fato de fazer eventuais substituições para os professores do instituto de línguas em que trabalhava. Outra participante, Ísis, afirma que havia terminado o Curso de Letras sem a menor intenção de exercer a profissão de professora. Depois de criar os cinco filhos, sentiu vontade de trabalhar e não mais depender financeiramente de seu marido que sempre a proibia de aceitar convites para atuar em escolas da cidade onde residiam. A chance surgiu por meio de aulas particulares que começou a ministrar, como é ilustrado no exemplo a seguir:

[44]

[...] Minha vida era cuidar das crianças, visitar as amigas, ir à academia, ao clube, jogar vôlei, ler e assistir televisão. Sempre recebia convites para dar aulas, mas o marido não deixava. MAS, UM DIA, a minha vizinha chegou na minha casa e disse: “A [nome da pessoa] está muito fraca em Inglês. Eu quero que você dê algumas aulas pra ela”. Aceitei. Não tinha de sair de casa, portanto meu marido não poderia reclamar. Comecei dar aula pra [nome da pessoa]. Uma semana depois, duas amigas telefonaram e disseram: “Você está dando aula pra [nome da pessoa], então você vai dar aula pra [nome da pessoa] e a [nome da pessoa]”. Aceitei de novo. Assim nasceu a escola. [...]

(Ísis – relato autobiográfico; ênfase da participante)

Para Tati, foi a necessidade de se sustentar que a levou ao início da atuação como professora de inglês. Recém-chegada dos Estados Unidos, as únicas coisas que sabia fazer eram jogar vôlei, dançar e falar inglês. Ela, então, optou pela atividade que lhe proporcionaria a oportunidade para manter seu próprio sustento: ser professora de inglês, como pode ser verificado no seguinte relato:

[45]

[...] a minha vocação na época era de ser atleta. E, na época, como eu precisava de dinheiro..., Na época, o esporte não era tão prestigiado como agora. Eu comecei a dar aulas de inglês porque eu tinha acabado de chegar dos Estados Unidos. [...]

(Tati – relato autobiográfico)

A participante afirma também que, apesar de saber o idioma, ela não tinha noção alguma de didática, de como dar uma aula, pois tinha adquirido o inglês em um país de língua inglesa. Mesmo assim, foi contratada para ministrar aulas em um curso de línguas. Cabe aqui mencionar que a experiência de Tati é semelhante às de vários outros professores que atuam especificamente nesse contexto. Nele, os responsáveis pela seleção e contratação de professores de inglês, conforme estudo de Marzari (2005), consideram a experiência no exterior e a competência lingüístico-comunicativa como critérios mais relevantes no perfil do candidato do que a formação específica em cursos de Letras, sendo esta de caráter secundário. É pertinente lembrar que, por se enquadrarem na categoria de “cursos livres”, não estando, pois, subordinados ao MEC, os proprietários/administradores desses cursos não têm a obrigação de contratar licenciados na área. No entanto, isso é algo que vem mudando significativamente na nossa região. O perfil do profissional que atualmente conclui o Curso de Letras em algumas das IES da região vai ao encontro das expectativas e demandas desse contexto e, por isso, vários alunos egressos e alguns ainda em formação são contratados.

Na presente investigação, como pôde ser observado, a opção pela profissão docente decorreu muito mais de fatores contingentes e circunstanciais do que por meio de uma escolha consciente por parte dos participantes. A escolha da profissão e a opção pela atuação profissional estão ligadas a uma diversidade de momentos, fatos e relações que marcam o percurso de cada pessoa/profissional. É sobre o início da prática dos professores formadores no âmbito do ensino superior que trato a seguir.

3.1.5 – Práticas profissionais no ensino superior

O início da atuação profissional no ensino superior foi caracterizado pela maioria dos participantes como um desafio, uma tarefa difícil, especialmente na função de

formadores de professores. É pertinente destacar que os participantes começaram sua atuação docente nesse nível primeiramente como professores de língua inglesa, alguns com literaturas de língua inglesa e, depois de algum tempo, como formadores de professores na disciplina pedagógica. Assim como a entrada na carreira docente, o início da atuação como formador também esteve ligado a fatores circunstanciais, tais como substituição do professor efetivo ou por já ser um professor sênior na instituição, como comprovam os relatos a seguir:

[46]

[...] Essas chances estão sendo sempre oferecidas pra mim e eu não hesito, eu pego. Então, aqui na universidade, logo que houve a chance de pegar a parte da Prática e Didática, eu me ofereci. Foi a época que as professoras se ausentaram pra fazer os seus mestrados e eu peguei. Estou gostando demais, mas é um desafio muito grande porque a gente não sabe, exatamente, como fazer certas coisas. [...]

(Purple – entrevista inicial)

[47]

[...] E vim pra universidade. Entrei dando apenas aulas de língua inglesa pra turmas variadas, de 1º a 4º ano. [...] Aqui na Universidade foi com o afastamento da professora anterior de Didática e Prática e eu e mais colegas fomos assumindo de maneira lenta essas turmas de Didática. [...]

(Jonas – entrevista inicial)

[48]

[...] mas, naquela época, aqui em [nome da cidade] só tinha inglês até o segundo ano. Então, não tinha esse concurso para Didática e, à medida que o curso foi avançando, eu dei aula de todas as disciplinas. Eu já dei todas as literaturas e aí acabou que nós ficamos divididos. A professora [nome da professora] ficou com a literatura e eu fiquei com a Didática porque eu já venho trabalhando e tentando me formar como professora há muitos anos. E como eu tinha feito ITTI e COTE, eu achei que eu daria conta de dar Didática. [...]

(Ísis – entrevista inicial)

Essas experiências iniciais consistiram em uma espécie de desafio para grande parte dos participantes: uma experiência desafiante, de grande responsabilidade, mas também problemática e gratificante em vários aspectos. Como era uma experiência inédita para os formadores, é claro que se sentiram inseguros, como atestou Purple ao afirmar que “a gente não sabe, exatamente, como fazer certas coisas”. No entanto, eles se prontificaram a

acrescentar essa nova identidade à de professor e a assumir com responsabilidade a nova função.

O que se pode concluir nesses quatro últimos itens discutidos é que a tentativa de reconstrução *a posteriori* do caminho percorrido pelos vários colegas formadores de professores permitiu identificar traços individuais e singulares, como, por exemplo, sobre a participante Ísis, que começou a ministrar aulas aos 35 anos de idade, muito tempo depois do término da graduação porque tinha um marido cerceador que a proibia de trabalhar. Por outro lado, possibilitou igualmente estabelecer indícios análogos ao coletivo dos professores, como, por exemplo, gostar da disciplina e ter atuado em escolas particulares antes de ingressar no ensino superior. Muitos foram sendo influenciados por um ex-professor e baseiam suas práticas no molde de formação experienciado. O grupo caracteriza-se também por ter profissionais que, de várias formas, buscam adquirir e aprimorar suas competências de formadores de professores.

Foi possível estabelecer o início de uma base de conhecimentos sobre o profissional que atua na formação dos futuros professores de língua inglesa na região do estado de Goiás. Ainda há, é claro, outros vieses que contribuirão para uma ampliação desse conhecimento e estes são tratados nos eixos que se seguem.

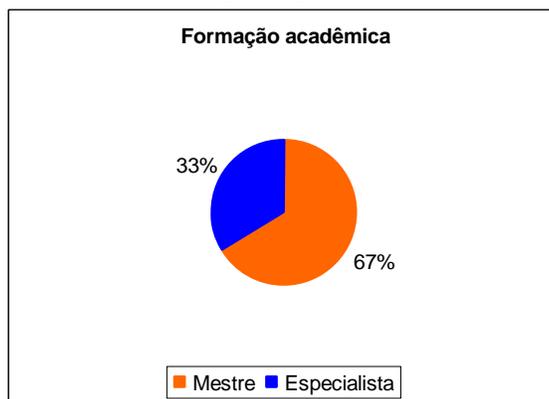
3.2 – A parte burocrática do ingresso na educação superior

Neste segundo eixo, os questionamentos norteadores foram as condições legais para se exercer a função de formador de professores e as formas de ingresso nas IES.

Como foi assinalado no referencial teórico, quando abordei o tema do ingresso e da formação dos professores do ensino superior, a legislação brasileira exige que, para atuar no nível universitário, o profissional deve ter capacitação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. De fato, tal exigência impõe-se para um terço do quadro docente, sendo passível que docentes com capacitação em nível *lato sensu* possam também atuar no ensino superior.

Os níveis de titularidade dos professores que constituem o grupo de participantes desta pesquisa são expressos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3.2: Qualificação profissional/titularidade dos participantes



O presente trabalho, como já foi pontuado, conta com profissionais que atuam em instituições particulares e públicas, estas últimas pertencentes aos seguimentos federal e estadual. Todos os participantes que atuam na IES da categoria administrativa pública federal possuem o nível de mestrado. Entretanto, como eles próprios revelaram, esse título foi obtido após seu ingresso na educação superior. Elucidando melhor, diferentemente dos critérios atuais, esses docentes ingressaram no nível universitário sem a exigência de titularidade específica ora em vigor. Seus relatos assinalam que os editais dos concursos em que foram aprovados requeriam somente que o candidato tivesse graduação na área específica ou afim. É importante destacar que tais concursos foram realizados na primeira metade da década de noventa, época anterior à exigência de qualificação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* estabelecida com a promulgação da LDB em 1996.

Em relação ao quadro de profissionais das instituições privadas, verifiquei que quase a totalidade dos formadores também possui título de mestre, embora este não tenha sido exigido na época do ingresso do docente. Tal exigência passou a vigorar após a LDB e, dessa forma, a partir da implementação dessa lei, os professores das IES que participam de processos seletivos para ingressar no ensino superior têm que apresentar diploma de mestrado e/ou doutorado, ou pelo menos de especialista.

Constatei ainda que os professores com titularidade de especialistas encontram-se em maior quantidade nas instituições públicas estaduais, principalmente nas unidades universitárias que se localizam no interior do estado. Os dados evidenciam que, geralmente,

são professores que cursaram a graduação na própria unidade e, posteriormente, foram aproveitados como docentes no nível superior.

A qualificação em nível *stricto sensu* é uma etapa que geralmente envolve o deslocamento do profissional para os grandes centros para lá realizarem seus estudos e, na maioria das vezes, isso é bastante difícil para os professores. Como declarou o participante Evan, de uma unidade universitária pública estadual no interior do estado, até o próprio curso de graduação foi uma árdua realização:

[49]

[...] Por nascer no interior, de família pobre, pensei que jamais conseguira cursar uma Faculdade. Tinha graves problemas herdados de uma alfabetização feita quase de qualquer jeito.

Embora eu tivesse dificuldades, eu também tinha o desejo de continuar estudando. Foi então que surgiu um curso fornecido pela [nome da IES] à distância com professores com responsabilidade acima do que eu esperava, que despertou em mim o desejo de continuar estudando. [...]

Ao terminar esse curso de graduação com grande dificuldade dormindo no chão de uma escola fornecida pela prefeitura com goteiras, poeira, mas com grande vontade de terminar, eu ainda tinha algo a realizar que era uma Pós-Graduação em Língua Inglesa. Isso parecia um sonho que se tornou realidade. Novamente a [nome da IES] teve um cuidado todo especial na escolha dos mestres e doutores para ministrar o curso de Pós-Graduação: motivando, dando suporte, acompanhando com uma coordenadora muito presente e fazendo do sonho uma realidade.

(Evan – relato autobiográfico)

A experiência desse participante foi eventual e consistiu, na realidade, em uma formação na modalidade semi-presencial, pois ofertas de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* totalmente à distância são quase inexistentes no Estado, sendo geralmente oneroso para os alunos, já que tais cursos são oferecidos por instituições privadas.

Em relação à forma de ingresso na IES, os dados coletados confirmam o exposto por Melo e Luz (2005) na parte teórica do trabalho sobre a distinção entre os processos de contratação docente nas IES públicas e particulares. Na instituição pública federal, a admissão de todos os docentes foi feita por meio de um processo de seleção envolvendo provas de conhecimento específico, de didática e provas de títulos. Um processo equivalente foi também utilizado na admissão de docentes em uma das instituições privadas e também na unidade pólo da instituição estadual de ensino superior deste estudo. Porém,

nas demais IES, o processo de seleção foi simplificado, constando apenas de uma entrevista e/ou análise do currículo do profissional.

Nas unidades universitárias públicas estaduais, temos os dois processos: alguns docentes ingressaram por meio de concurso, mas a maioria foi simplesmente por meio de convite ou por análise de currículo, como podemos verificar nos seguintes exemplos:

[50]

[...] Eu apresentei o currículo e, a partir do meu currículo, eu fui convidada e também porque as pessoas já me conheciam de outros trabalhos que eu já vinha desenvolvendo. [...]

(Tati – entrevista inicial)

[51]

Eliane – Como foi seu ingresso nessas instituições?

Stephanie – Na [nome da IES] foi meio que indicação. Eu sabia que haveria a vaga e pedi pra que uma colega que trabalhava lá dentro e também pedi pra uma outra professora que tinha contato com a coordenadora. [...] Eu pedi pra que elas entrassem em contato com a coordenadora pra que eu tivesse a oportunidade de fazer um teste. Na verdade, eu não queria a vaga. Eu queria a oportunidade de fazer um teste.

Eliane – Fazer um teste você diz ...

Stephanie – Pra entrar.

Eliane – ... a aula, dar uma aula?

Stephanie – É. Eu queria participar do processo seletivo pra dar aula lá porque eu sabia que haveria a vaga. [...] Então, eu estava querendo uma oportunidade de fazer o processo seletivo, seja lá ele qual fosse pra participar, pra começar a dar aula. Quando eu consegui falar com a coordenadora, ela já me surpreendeu. Porque ela falou assim: “Não, você trouxe seu currículo?” Eu: “Trouxe.” “Não, então tá bom, a aula é sua. Vamos lá.” [risos] E pronto. Quer dizer, não teve uma prova, não teve uma entrevista mais formal. Foi uma entrevista muito de “Como é que você chama? Onde é que você mora?” [...] Na [nome de outra IES] eu entrei por concurso, concurso público. Mas o meu concurso foi pra professor de língua inglesa.

Eliane – Certo.

Stephanie – E, lá dentro, eu pedi pra ficar na turma de Prática de Ensino.

Eliane – E foi exigido alguma graduação na área, mestrado?

Stephanie – Pro concurso, sim. Eu tinha que ter a graduação em Letras ou áreas afins e o mestrado em Letras ou área afins, mas nada especificamente voltado pra a formação de professores. [...]

(Stephanie – entrevista inicial)

[52]

Capitu – [...] É o meu terceiro semestre. E como eu entrei lá? [...] Então, foi muito mais me indicaram porque estava faltando professores e eles precisavam de professor. Foi muito mais indicação. Não fiz nenhum teste, nem nada. Foi o meu currículo e a indicação das minhas amigas.

Eliane – Mas foi importante você ter mestrado?

Capitu – Acho que sim porque eles..., apesar de que, sinceramente, eu nem sei se eles olharam o meu currículo lá não.

Eliane – Certo.

É relevante destacar que, embora os requisitos de titularidade estejam sendo seguidos, o processo de ingresso, principalmente nas universidades privadas, ainda se baseia, de forma significativa, em indicações de terceiros, como os excertos anteriores atestam¹⁵. Os comentários das próprias participantes parecem indicar que elas esperavam um processo mais rígido com outras etapas além da análise do currículo. As declarações de Stephanie, por exemplo, mostram que ela pressupunha a realização de um processo seletivo no qual ela seria entrevistada formalmente e submetida a um teste prático – ministrar uma aula. Tanto ela quanto Capitu demonstraram surpresa perante a simplicidade do seu selecionamento para o cargo.

Concordo que a qualificação do corpo docente de uma instituição é um dos fatores essenciais para melhorar a qualidade do ensino. Portanto, a contratação dos profissionais que irão atuar na educação, seja ela em que nível for, carece de procedimentos mais criteriosos e multifásicos. Os dados indicam que grande parte dos docentes participantes desta investigação ingressou no cargo por indicação ou convite de alguém, como foi o caso de Lete, Evan, Dri, de IES públicas estaduais, e Capitu, Sophia, Rick e Joy, de IES do setor privado. Há de se conduzir um processo com mais equidade que realmente selecione por meio de provas escrita e didática e prova de títulos, além da análise do currículo, os profissionais interessados em ingressar na área.

Tendo discutido as formas de ingresso dos participantes nas IES, apresento, a seguir, o terceiro eixo norteador do trabalho, o qual trata dos contextos de atuação dos formadores.

¹⁵ Devido ao fato de a UEG ter realizado somente um concurso público para a área de língua inglesa para a contratação de professores efetivos desde sua criação em 1999, isso também vem acontecendo em várias unidades universitárias do interior do Estado, i.e., os professores são indicados por colegas ou convidados a assumir as vagas mediante avaliação de currículo e/ou entrevista.

3.3 – O contexto de atuação dos formadores

Conhecer as condições apresentadas pelos diversos contextos institucionais (ensino superior público e privado) para o desenvolvimento da disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa foi o que me conduziu neste terceiro eixo. A experiência de ter visitado duas vezes cada um dos 10 locais revelou-se bastante cansativa por um lado, mas absolutamente válida por outro.

Como mencionei na parte da metodologia do trabalho, visitei os locais de atuação dos participantes por ocasião da condução das entrevistas iniciais e finais, o que me proporcionou não só a oportunidade de obter dos participantes suas opiniões sobre as condições para ministrar a disciplina, como também de, eu mesma, observar e ter uma idéia mais concreta e menos vicária de tais condições.

O quadro a seguir resume as principais características dos cursos nos diversos contextos pesquisados:

QUADRO 3.1: Características dos cursos nos contextos pesquisados

Tipo de Contexto	Localização	Tipo de Curso	Duração	Turno	Número de alunos
1. Público Estadual	Região Noroeste do Estado – 135 km da capital	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	4 anos	Noturno	Entrada: 40-45 Saída: 35-32
2. Particular	Região Metropolitana de Goiânia	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	4 anos	Matutino Noturno	Entrada: 40 Saída: 25
3. Público Estadual	Região Central do Estado – 54 km da capital	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	4 anos	Matutino	Entrada: 35 -40 Saída: 30
4. Particular	Goiânia	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	3 anos e meio	Matutino	Entrada: 35 -40 Saída: 25-30
5. Pública Federal	Goiânia	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	5 anos	Matutino	Entrada: 35-40 Saída: 20-25
6. Pública Estadual	Região Leste do Estado – 123 km da capital	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	4 anos	Matutino	Entrada: 40 Saída: 30-35
7. Pública Federal	Região Sudoeste do estado – 327 km da capital	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	5 anos	Noturno	Entrada: 30-40 Saída: 12-15
8. Pública Estadual	Região Noroeste do Estado – 223 km da capital	Licenciatura Plena e dupla (português e inglês)	4 anos	Noturno	Entrada: 40 Saída: 35
9. Pública Estadual	Região Leste do estado – 216 km da	Licenciatura Plena e dupla (português e	4 anos	Noturno	Entrada: 40 Saída: 35

	capital	inglês)			
10. Pública Estadual	Região Metropolitana de Goiânia	Licenciatura Plena Parcelada (português e inglês)	3 anos	Finais de semana e férias	Entrada: 50 Saída: 50
11. Pública Estadual	Região Sudeste do Estado – 18 km da capital	Licenciatura Plena Parcelada (português e inglês)	3 anos	Finais de semana e férias	Entrada: 50 Saída: 50

Visitando cada local, pude perceber que, em relação às instalações físicas, todos os contextos, com exceção de dois, funcionam em sede própria e apresentam infra-estrutura didático-pedagógica – salas de aula, secretaria, sala de professores e mobiliário – em condições regulares de uso e de conservação. Alguns já dispõem de facilidades para atender a alunos portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, rampas de acesso e sanitários adaptados.

Constatei também que, à época da condução da pesquisa, a maioria dos participantes contava com o apoio de recursos materiais e equipamentos audiovisuais como TV, aparelho de som, vídeo e retroprojetor. Algumas IES possuíam ainda *data show* e sala de informática. Nenhuma, no entanto, dispunha de salas ou laboratórios para a formação específica em LE, efetivamente em uso, como previsto no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação¹⁶ na parte das instalações especiais e laboratórios específicos.

Vários participantes declararam que não necessitam “gastar do próprio bolso” para confeccionar ou adquirir material de apoio, já que a instituição os fornece. No entanto, vários colegas de outros contextos relataram que “têm que se virar” em relação ao uso dos equipamentos audiovisuais, ou seja, eles se viam obrigados a recorrer aos seus próprios aparelhos ou aos dos alunos quando os disponíveis estavam quebrados ou já reservados ou, ainda, mudar a atividade planejada.

¹⁶ O Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação (disponível no endereço <<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm> - versão de 2006) é resultado do trabalho coletivo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua formulação teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os padrões de qualidade da educação superior e os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O instrumento é utilizado para a avaliação dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), presenciais e a distância e objetiva identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas à infra-estrutura física e logística da IES, ao perfil do quadro docente e do corpo técnico-administrativo, além dos projetos pedagógicos de cursos e a sua organização didático-pedagógica.

Ratificando a declaração de Paiva (2004, p. 197), de que as “as bibliotecas continuam sendo o calcanhar de Aquiles dos cursos”, os relatos dos participantes foram unânimes: bibliotecas defasadas, acervo bibliográfico geral inadequado e insuficiente e falta de investimento por parte das instituições na aquisição de novos títulos. Na área específica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, há menos materiais ainda, sendo um comentário freqüente o de que o professor tinha que recorrer à sua biblioteca particular e emprestar os livros para os alunos.

Verifica-se que as condições de ensino nesse item específico encontram-se ainda bastante inadequadas tanto para os docentes quanto para os discentes e longe de se tornarem mais atualizadas e condizentes com um efetivo desenvolvimento do perfil profissional que se espera para os alunos egressos.

Já em relação às informações encontradas nos planos de curso enviados pelas colegas, constatei que a disciplina Didática e Prática de Ensino de Inglês era ainda ministrada no último ano (ou nos dois últimos semestres) do curso, seguindo a formação 3 + 1 (PAIVA, 2003, p. 78) com três anos de disciplinas de conteúdo específico e um de conteúdo pedagógico (exceto nos dois *campi* da instituição federal que seguiam a formação 4 + 1).

A carga horária da disciplina, na maioria dos contextos, era de 120 horas anuais, com exceção da instituição de nível federal que era de 192 horas. Em todos os contextos pesquisados, a disciplina pedagógica era ministrada por professores dos departamentos de Letras, às vezes, em parceria com um colega pedagogo, como era o caso das licenciaturas plenas parceladas das instituições públicas estaduais. Cabe mencionar ainda que, em alguns contextos, a disciplina Didática e Prática de Ensino de Inglês era ministrada juntamente com a Didática de Português, ou seja, o estagiário realizava, concomitantemente, as disciplinas pedagógicas das duas habilitações.

Quanto às ementas e aos conteúdos programáticos, foi possível perceber – pelo menos no nível desses documentos – a preocupação com a formação de um profissional crítico e ciente a respeito de questões fundamentais que afetam o ensino de língua estrangeira em nosso país. Essa preocupação é evidenciada nos seguintes aspectos:

1. inclusão de bibliografia pertinente e atualizada contendo publicações de autores estrangeiros e nacionais;

2. confluência entre os objetivos propostos e os conteúdos programáticos;
3. inserção de temas da Lingüística Aplicada que envolvem questões relativas à aquisição, ensino e aprendizagem de LE (o porquê do estudo da língua inglesa no Brasil; teorias de aquisição de línguas; métodos e abordagens de ensino de LE; crenças sobre ensino e aprendizagem de LE; erro e correção etc.) além de procedimentos didático-pedagógicos para atuar em sala de aula (planejamento de aulas; gerenciamento de sala de aula; recursos e técnicas para o ensino de LE; ensino das habilidades receptivas e produtivas; papéis do professor etc.).

No que diz respeito aos projetos de estágio, a análise dos planos de curso suscitou também a preocupação com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica dos estagiários em relação à sua própria prática. Embora o modelo seguido continuasse sendo o de observação, semi-regência e regência, havia um aspecto diferencial: o incentivo de uma atitude investigativa de ação-reflexão-ação por parte dos estagiários na análise de suas práticas durante esse período, inclusive com a iniciativa, em alguns dos contextos, de inserir noções de pesquisa. No caso, os estagiários tinham que escrever relatórios de observação – “relatórios com características monográficas” como menciona uma participante, ou, ainda, apresentar trabalhos de conclusão de curso no qual relatavam a condução de mini-pesquisas (estudos de caso e pesquisa-ação).

Quando se compara os resultados relatados na pesquisa de Paiva (1997) acerca dos programas de língua inglesa de sete faculdades do interior de Minas Gerais, pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que houve avanços em relação aos documentos analisados neste trabalho. Apesar de acreditar que as condições de ensino estão longe de ser as ideais, tanto atualmente quanto há dez anos, alguns aspectos, como os já destacados, apresentam melhorias. Como observei, as ementas e os programas da disciplina nos contextos pesquisados parecem contemplar uma formação pedagógica atualizada e expressam, ainda que de forma incipiente, uma diretriz condizente com o perfil de um profissional crítico-reflexivo que tenha uma base teórica sólida, tanto nos saberes pedagógicos quanto nos conteúdos específicos e nos procedimentos didático-pedagógicos de sua função. O que não se pode deixar de evidenciar é que, além das condições de ensino pouco favoráveis, o dimensionamento da carga horária continua ainda inadequado para o desenvolvimento profícuo dos conteúdos programáticos da disciplina pedagógica. Tal dimensionamento

indica ainda vínculo com a tradição de formação 3 + 1 (PAIVA, 2003), já mencionada, que restringe o componente pedagógico a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso. É uma carga horária ínfima para ministrar os conteúdos estipulados e ainda conduzir e orientar todas as atividades previstas para o estágio.

Ainda em relação aos projetos de estágio, o que verifiquei foi que não existiam práticas institucionalizadas e consolidadas para essa etapa na maioria das instituições nem tampouco um regulamento que definisse as formas de participação dos alunos nas atividades práticas. Em muitas instituições, tais atividades restringiam-se a processos simulados de aula – as mini-aulas – dadas aos próprios colegas no contexto da universidade sem um contato direto com as condições reais do exercício profissional. Em algumas, como no caso das licenciaturas plenas parceladas, os alunos sequer ministravam tais aulas. Nas IES em que os estagiários eram encaminhados para os campos de estágio, constatei que eles próprios é que deveriam procurar os locais, pois não havia escolas-campo¹⁷ nem convênios firmados entre as IES, as secretarias de educação ou ainda entidades diversas que pudessem constituir possíveis localidades e contextos para a realização da prática. As escolhas dos alunos geralmente ocorriam com base na proximidade dos locais ou facilidade de acesso e também, muitas vezes, por terem alguém conhecido no contexto que, de alguma forma, facilitava sua entrada lá.

Ora, se a etapa do estágio se caracteriza como um momento de aproximação à realidade na qual os alunos irão atuar, propiciando-lhes a vivência da prática pedagógica, esse momento deve incluir outros aspectos além daqueles referentes à sala de aula, como, por exemplo, a fase do planejamento, o processo de avaliação, os conselhos de classe etc. Embora muitos colegas formadores tenham relatado seu uso, sou contrária às práticas de mini-aulas ministradas pelos alunos aos próprios colegas no contexto da universidade, pois não as considero instâncias genuinamente contribuintes na formação dos futuros professores. Em minha opinião, deveríamos, sim, ampliar os *locus* de atuação dos estagiários, bem como diversificar as atividades geralmente propostas ou, pelo menos,

¹⁷ Uma exceção é o CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), mantido pela Universidade Federal de Goiás, cujas funções são oferecer educação básica, ser campo de desenvolvimento de pesquisas, experimentação de novas práticas pedagógicas, sendo também um centro de formação de professores, de criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes. Como campo de estágio, o CEPAE permite ao estagiário de várias licenciaturas a observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível.

oferecer-lhes a oportunidade de entrarem em contato com campos diferentes (órgãos do sistema como secretarias de educação, escolas regulares dos setores público e particular, escolas de línguas etc.) e de se envolverem em atividades de pesquisa, elaboração de materiais didáticos, de proporem oficinas e projetos de pesquisa-ação/intervenção. Com esse objetivo, é imprescindível que a instituição firme convênios com várias instituições e órgãos, que regule normas e procedimentos para o estágio de maneira que se possa viabilizar, por parte dos alunos, o cumprimento das atividades inerentes a essa etapa de forma orientada e sem impingir-lhes incumbências extras.

É importante comentar que, à época da coleta de dados, todas as IES pesquisadas estavam em processo de implementação de uma nova grade curricular com base nas novas diretrizes curriculares para os cursos de Letras, tendo, portanto, duas grades em exercício. Grande parte das instituições buscava se adequar às mudanças, tentando lidar com as dificuldades e os desafios representados pela nova organização curricular, pelo aumento da carga horária para a disciplina pedagógica, pela inserção da Prática como Componente Curricular, dentre outros aspectos. Os relatos de Sophia e Jonas, a seguir, comprovam tais afirmações:

[53]

[...] eu acredito que a gente só produz mudança, se a gente tem essa oportunidade de falar sobre o que está acontecendo. Porque, muitas vezes, o que acontece é que a gente faz as coisas durante muito tempo de uma mesma maneira, sem perceber que estava fazendo daquela maneira e, às vezes, tomando até o caminho mais longo. E com a oportunidade de compartilhar com outras pessoas, a gente tem a chance de tentar outras coisas também na nossa prática.

(Sophia – entrevista inicial)

[54]

[...] toda mudança provoca uma série de desafios, ela nos traz uma série de desafios. Nas primeiras reuniões, por exemplo, pra discutir a questão do aumento do número de horas no estágio, colocou-se lá uma série de desafios e obstáculos. Isso é muito positivo porque toda vez que a gente tem desafios significa que nós vamos mexer em coisas que estão no lugar comum, coisas que estão muito acomodadas. [...] E agora, com essa reforma, eu acho que vai fazer a gente olhar pra dentro de casa, mexer nos nossos cursos. Nós somos obrigados a mexer nos cursos e vamos procurar fazer melhor.

(Jonas – entrevista inicial)

É interessante perceber, nos excertos apresentados, o reconhecimento de que as pessoas tendem a se acomodar a uma dada situação depois de algum tempo. No caso da disciplina Didática, podemos perceber que os professores se adaptavam aos vários problemas já mencionados (carga horária insuficiente, dificuldades em determinar locais de estágio, falta de regulamentação etc.) e se conformavam com tais circunstâncias tentando se adequar da melhor forma possível e realizar o trabalho. Depois de certo tempo, havia poucas iniciativas no sentido de tentar mudar o panorama já estabelecido. Quando alterações foram anunciadas, as pessoas se viram compelidas a mudar. Diante disso, pude verificar que várias ações estavam sendo realizadas em todos os contextos durante o período de mudanças nas grades curriculares. Havia convocações de reuniões e formação de comissões para discutir a forma como o estágio era conduzido e o que poderia ser mudado, (re)elaborar os projetos políticos pedagógicos das unidades, estabelecer manuais ou regulamentos de estágio, discutir as horas de Prática como Componente Curricular, entre outros. Os professores da disciplina pedagógica podiam, então, vislumbrar melhoras em diversos aspectos do panorama anterior como os seguintes excertos atestam:

[55]

[...] muitos alunos iniciam esperando que, no decorrer do curso, aprendam a dar aulas de forma direcionada pelo professor – ou seja, esperam receber **um modelo** de como ensinar. Tento refletir com eles sobre essa crença relativa ao estágio com textos e atividades. [...] Espero que com o novo currículo, devido ao tempo maior para as disciplinas de estágio, possamos trabalhar com mais resultado esta, e outras crenças, que os alunos trazem. (Purple – mensagem do fórum – ênfase da participante)

[56]

[...] Olha, até agora, eu me sinto satisfeita, mas nessa perspectiva do novo currículo eu acho que ela vai atender mais o nosso aluno. Eu acho que vai ser alguma coisa mais próxima da sociedade, mais próxima da comunidade. Eu acredito que o estagiário, que o aluno do estágio hoje, agora, do futuro, ele vai poder crescer e vai poder também ajudar a escola campo a crescer. [...] até então, pra mim era tudo bem, eu acreditava nas coisas que eu fazia, sabe? [com] o conteúdo que eu dava, eu achava que o meu aluno crescia, mas, agora, eu vejo que o leque se abriu e, com certeza, o trabalho vai ser mais amplo. (Joy – entrevista inicial)

[57]

[...] acho que nós estamos com a faca e o queijo na mão. O que pra alguns professores eles vêm como um grande problema, assim, o número de horas, estagiários, arrumar local de estágio, eu, como formador de professores,

acho que nós estamos agora com a faca e o queijo na mão porque o nosso aluno, desde o início do curso, ele vai começar a se dispor, a conhecer a realidade do ensino no Estado, pesquisar a sua própria realidade [...] ele [vai começar a] se expor à Lingüística Aplicada e a prática desde muito cedo. Isso é muito bom porque, quando ele chegar no final do curso, ele já está com outro grau de maturidade, formação. Vai poder aprofundar muito mais, até se preparar melhor pra um curso de pós-graduação. [...]
(Jonas – entrevista inicial)

Tendo apresentado as condições dos diversos contextos institucionais, público e privado, para o desenvolvimento da Disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa, discuto, a seguir, a prática dos formadores de professores.

3.4 – A prática dos formadores

As questões de Nóvoa (2000, p. 16) “Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” e “de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida de cada professor?” se aproximam dos questionamentos que faço neste quarto eixo. O autor afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (NÓVOA, *ibid*, p. 17). De fato, as experiências prévias, quer pessoais, acadêmicas ou profissionais, são elementos importantes na constituição do nosso saber e na formação das nossas concepções sobre educação de forma geral e, mais especificamente, na área de LA, sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem.

Os resultados que apresento neste eixo sobre as práticas dos formadores e as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às suas abordagens de formação foram obtidos, basicamente, a partir de relatos orais e escritos (entrevistas, questionários, anotações feitas por mim nos encontros presenciais e mensagens eletrônicas) complementados pelos planos de curso disponibilizados pelos participantes.

3.4.1 – Concepções de língua, de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE

Cada professor tem um modo particular de organizar suas aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de “segunda pele profissional” no dizer de Nóvoa (2000, p. 16). Todos esses procedimentos são orientados pela abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1999; 2002) já tratada no capítulo teórico.

Tomando como referência o trabalho de Richards e Rodgers (1986) sobre os principais métodos e abordagens de ensino de línguas e as concepções neles subjacentes, busquei nos relatos indícios da abordagem direcionadora das ações dos formadores que revelassem as concepções de língua, de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE, desenvolvidas ao longo de suas trajetórias.

De forma geral, foram identificados traços inter-relacionados de três visões teóricas sobre a natureza da linguagem, a saber: a *estrutural* ou *tradicional* que entende a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar e decodificar o significado; a *funcionalista* que concebe a língua como um veículo para a expressão do significado; e a *interacionista* que vê a língua como o meio para a realização e manutenção das relações interpessoais e sociais.

Afirmações, como as destacadas a seguir, revelam que uma concepção bastante recorrente nos dados foi a de linguagem como instrumento de comunicação que subjaz à Abordagem Comunicativa, também chamada de abordagem nocional-funcional ou abordagem funcional, segundo Richards e Rodgers (1986).

[58]

[...] Eu ensino língua, tento ensinar a língua como *instrumento de uso, de comunicação*.

(Purple – entrevista final – ênfase minha)

[59]

[...] acredito que o aluno realmente tem que sair toda aula *sabendo comunicar* alguma coisa nova.

(Isis – entrevista final – ênfase minha)

[60]

[...] aprendizagem de língua como *possibilidade de comunicação* entre diferentes raças.

(May – relato autobiográfico – ênfase minha)

Percebe-se que há uma concordância entre os participantes de que o principal objetivo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é o *uso da linguagem para a comunicação*. Nas suas histórias sobre o aprendizado de inglês, vários deles mencionaram a vontade de aprender a “falar”, de ter uma boa produção oral e de serem fluentes no idioma. Esse desejo também é expresso pela maioria das pessoas que, em geral, não dizem que querem “escrever” ou “ler textos” na LE, mas, sim, que querem “falar” o idioma.

No meu entender, isso se deve ao fato de a maioria das pessoas acreditarem que irão adquirir a LE por meio de um processo subconsciente, similar, se não idêntico, à forma como desenvolveram a habilidade na primeira língua. Normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a língua, mas sim de que elas a estão usando para a comunicação. Isso nos remete à Abordagem Natural, desenvolvida por Krashen e Terrel (1983) na década de 80, e a uma das hipóteses de Krashen (1985) que é a distinção entre *aquisição e aprendizagem*. Na primeira, o processo é inconsciente e natural e prioriza a compreensão da língua e o seu uso em situações significativas, ao passo que, na segunda, o processo é formal e deliberado, e a pessoa é levada a voltar sua atenção para a forma e a aprender sobre regras gramaticais. Muitas vezes, a expectativa de experimentar o primeiro processo é frustrante para o aprendiz em razão do choque entre a sua abordagem de aprender e a abordagem de ensinar do professor, entre o que ele esperava e o que realmente experimenta. O resultado é o desestímulo de muitos aprendizes de LE com o ensino e o reforço da crença de que “lá fora é o lugar ideal para a aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 1999, p. 198).

Com esse entendimento da linguagem como meio de comunicação e de que saber uma língua é saber falar essa língua, vale a pena ressaltar que, nas narrativas de aprendizagem dos participantes, a vontade de se comunicar ou interagir com o outro, fosse esse outro um colega, o professor ou um falante do idioma estrangeiro, foi pouco mencionada. É ainda importante mencionar que não foram observados indícios, junto aos participantes desta pesquisa, que comprovem sua adesão unicamente a esta concepção. Como já pontuei, identifiquei nuances inter-relacionadas das três visões teóricas – duas delas mais enfatizadas como o excerto de Joy, a seguir, revela:

[61]

[...] toda a minha formação, seja no curso de línguas, seja na própria universidade, o método vigente era o audiolingual. Então, eu sou um produto desse audiolingual. Alguns anos mais tarde é que eu fui exposta à abordagem comunicativa. A partir de então, eu faço o possível pra que as minhas aulas sejam comunicativas, mas eu também considero alguns aspectos do áudio-lingual importantes e os insiro na minha prática. Então, eu acho que eu me insiro nessas duas vertentes aí.

(Joy – entrevista final)

Como já apontei no subitem 3.1.2.1, não só Joy, mas vários outros participantes aprenderam a LE em cursos livres de língua, em geral, adotantes de abordagens estruturalistas; muitos chegaram a atuar nesses locais como professores. Uma declaração particularmente interessante de Joy é a que diz:

[62]

[...] Eu acho que, cada um de nós, eu não vou dizer que é o resultado porque nós nunca estamos prontos, mas eu acho que nós somos a somatória dessas nossas experiências de vida individual. Nós somos pedaços das nossas histórias.

(Joy – entrevista final)

Esta afirmação vem confirmar o caráter mutável do processo de construção identitário do professor (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) e também que a abordagem de ensinar de cada um se constrói no conjunto da suas experiências pessoais, educacionais e profissionais (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002). Pode-se afirmar, portanto, que, como a metodologia de ensino de LE experienciada pelos participantes era pautada na visão estruturalista, a visão teórica sobre a natureza da linguagem apresentada pelos colegas foi construída, parcialmente, sob bases estruturais.

Se o meu argumento aqui é “aprendizagem de bases estruturais = ensino de bases estruturais”, como devo interpretar o seguinte excerto do participante Rick que é falante nativo de inglês?

[63]

[...] é preciso identificar elementos da linguagem, dar um pouco de modelos de umas frases, de itens da linguagem e deixar os alunos praticar. É claro que isso é só um momento da aula. É preciso integrar isso com a linguagem que eles já adquiriram, mas eu acho essa parte importante.

(Rick – entrevista final)

Rick passou por um processo de aquisição natural do idioma e, dessa forma, diferentemente dos demais participantes, o contexto dos cursos de línguas não proporcionou a ele o conhecimento do idioma propriamente dito. Não há como equacionar os elementos apresentados no argumento acima sem considerar as outras fontes de dados. As informações presentes no questionário respondido por ele de que havia chegado ao ensino de LE “via os institutos de inglês” e das “técnicas para dar aula em LE” me permitem alegar que foi também no contexto dos cursos livres que o participante concebeu essa visão estrutural da linguagem. Por meio dos cursos de formação profissional, comprovadamente de natureza prescritiva e técnica, da socialização experienciada no ambiente de trabalho e da prática em si, o participante desenvolveu também concepções sobre a forma como a língua deve ser ensinada.

Como se observa nas declarações de Joy, a seguir, tanto a concepção de língua como instrumento de comunicação, quanto a visão estruturalista da linguagem, encontram-se imbricadas no trecho apresentado.

[64]

[...] Eu acho que uma língua, você não aprende sem ter um suporte gramatical. A comunicação, ela pode acontecer com gestos, além da linguagem, da língua em si, mas eu acho que pra que você se torne fluente numa língua tem que ter o aspecto gramatical.

(Joy – entrevista final)

A preocupação com o desenvolvimento da comunicação e da conversação natural, observada nesse trecho, é permeada também pela concepção da língua como um sistema de códigos que serve como meio de comunicação entre as pessoas. Logo, aprender uma língua, nesta perspectiva, implica o domínio de seus elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases e sentenças), bem como das regras pelas quais eles se combinam. Em outras palavras, da sua estrutura.

Essa visão origina-se no pensamento estruturalista saussuriano, segundo o qual a língua é um *código*, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Não cabe aqui detalhar os conceitos e as famosas dicotomias propostas por Saussure, mas, sim, mencionar que, a partir das idéias renovadoras desse lingüista, novos entendimentos teóricos foram sendo

desenvolvidos influenciando as teorias de aquisição de língua e também as de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira.

O histórico de Richards e Rodgers (1986) sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas mostra que métodos como o Audiolingual e o Silencioso e abordagens como a Resposta Física Total incorporam a concepção estruturalista de linguagem. O Método Audiolingual, por exemplo, foi baseado na visão estruturalista bloomfieldiana que, influenciada pela teoria behaviorista de aprendizagem, entende a língua como um conjunto de hábitos condicionados que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta. Analisando os dados, percebi a influência desse método e de alguns dos pressupostos que o embasam no desenvolvimento das concepções lingüísticas dos participantes.

May, por exemplo, destaca que “pela nossa formação, a gente aprende que o ensino de inglês é dado de uma forma gradativa, do mais simples para o mais complexo.” Evan, de forma semelhante, considera importante começar “enfocando os temas e os conteúdos mais básicos do ensino de língua inglesa”, que seriam os conteúdos gramaticais, de forma “a proporcionar a conversação.” Para Rick, “é preciso identificar elementos da linguagem, dar um pouco de modelos de umas frases, de itens da linguagem e deixar os alunos praticar.” Stephanie, por sua vez, acha que os *drills* têm a função de tornar a fala mais natural e, desde que limitado, “existe um espaço para a repetição.” Percebe-se que essas afirmações refletem alguns dos pressupostos do Método Audiolingual: que língua é fala e não escrita, que os elementos lingüísticos devem ser apresentados gradativamente e que a prática desses elementos deve ser feita por meio de repetições (*drills*) até sua automatização. Percebe-se igualmente que tudo gira em torno do professor, cujo papel é fornecer os modelos e controlar todo o processo de ensino.

A declaração de May de que “ao longo da nossa formação essa questão vai sendo quebrada um pouco, vai sendo desmistificada” revela que o fator “tempo” é importante na mudança de aspectos da identidade anteriormente construída pelo professor. Não posso deixar de registrar que a abordagem de ensinar dos formadores é também permeada por traços da abordagem comunicativa já vislumbrada nos excertos 61, 62 e 63, anteriormente apresentados. A participante Capitu, por exemplo, diz que amadureceu em relação à

maneira de planejar as aulas, pois deixou de ter como foco a estrutura da língua, no caso a gramática, para ater-se à função e ao significado que uma dada forma estrutural expressa:

[65]

[...] Hoje, se eu for planejar uma aula, [...] eu não iria pensar assim: "Hoje eu vou dar o *present continuous*.", mas eu ia pensar: "Hoje, na minha aula, eu vou providenciar para que os alunos saibam descrever alguma situação que está acontecendo no momento."

(Capitu – entrevista final)

Analisando o excerto a seguir, é possível argumentar que a mudança na sua concepção de língua e ensino, de uma visão estruturalista para uma mais funcionalista, deve-se ao desenvolvimento das suas competências lingüístico-comunicativa e teórica (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002).

[66]

[...] **Eliane** – Essa mudança você acha que se deve a quê?

Capitu – Eu acho que se deve ao meu amadurecimento com relação à teoria, ao fato de eu ter feito o mestrado, ao fato de eu ter lido sobre isso e mais, talvez mais do que isso, mais do que a teoria, à minha própria vivência lá nos Estados Unidos. Quando eu tive essa experiência de, primeiro, falar inglês como segunda língua e não como língua estrangeira e, segundo, ter tido a oportunidade de dar aulas de inglês como segunda língua e não língua estrangeira. Isso ficou muito claro pra mim porque teve momentos que eu tive de planejar aulas com um colega da Coréia que tinha uma visão diferente da minha. E quando chegamos em sala de aula a nossa preocupação não era em não falar português como é aqui. A nossa preocupação era fazer com que eles conseguissem se expressar. Então, eu acho que isso influenciou a minha volta.

(Capitu – entrevista final)

Lete também revela traços de uma concepção mais comunicativa quando diz que o aluno “tem que ir adquirindo certos conceitos”, tem “que amadurecer o conhecimento dele de saber cumprimentar, saber perguntar quantas horas, saber perguntar onde é uma rua, perguntar sobre qualquer informação” para, “aos poucos, adquirir a gramática também”. Em outro excerto, a participante declara que:

[67]

[...] não é só saber a gramática. Ele [o professor] tem que saber usar a língua. Ele tem que saber diferenciar uma cultura de outra cultura pra

mostrar que são coisas diferentes [...] mostrar também que não é só uma resposta pronta e acabada, que tem várias opções. [...]
(Lete – entrevista inicial)

Lete expressa, inclusive, sua insatisfação com as limitações do método da escola onde aprendeu a LE e atuou como professora posteriormente:

[68]
[...] quando eu comecei a ver que aquele método audiovisual não era o que eu queria pra mim, eu decidi montar uma escola que fosse diferente. [...] eu falei "Não, eu vou ter que achar uma escola, uma franquía que seja mais, assim, aberta pra gente poder trabalhar o método mais na comunicação. Não que fosse todo comunicativo que não teria jeito de ser, mas que me deixasse mais aberta."

[...]
[...] eu não estava satisfeita quando eu estava dando o básico [...] que tinha aquele *individual repetition*. Primeiro passava o filminho, depois, *explanation*, a *presentation* e a *explanation*. Depois, *individual repetition*, *continuous repetition*, *memorization*. Vinham aqueles roteiros e tudo. Não deixava eu criar e aí eu me senti inquieta com aquilo.
(Lete – entrevista inicial)

As mudanças vislumbradas nos excertos apresentados não englobam a totalidade dos contrastes entre as características do Método Audiolingual e as da Abordagem Comunicativa, conforme Finocchiaro e Brumfit (1983)¹⁸, citados em Richards e Rodgers (1986). É possível perceber, no entanto, uma inclinação para o entendimento de que a principal função da linguagem é a interação e a comunicação. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações a outrem, a linguagem propicia uma interação comunicativa pela produção de sentido entre os interlocutores, em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico. As principais unidades da linguagem não são meramente suas características estruturais, mas categorias de significado funcional e comunicativo. O processo de ensino-aprendizagem considera, portanto, aspectos não considerados anteriormente, como o contexto, as pessoas envolvidas e as próprias condições de produção dos enunciados.

Alinho-me com esse entendimento, pois concordo que aprender/ensinar uma LE envolve aprender/ensinar também, mas não unicamente, sobre sua natureza sistêmica. Ter

¹⁸ FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. *The Functional-Notional Approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

domínio sobre seus sistemas sintáticos, lexicais, fonológicos e morfológicos e saber manipulá-los reproduzindo frases prontas não condiz com nossa capacidade inata e criativa ou com a capacidade sociolingüística de adequar nossa fala às normas sociais e culturais. É necessário ter em mente os interlocutores, suas intenções comunicativas, o contexto sociocultural e também a própria natureza sociointeracional da linguagem.

É importante ressaltar que esse entendimento que acredito possuir foi sendo construído gradativamente e sofreu influências diversas: das experiências que tive como aprendiz de LE, dos contextos em que atuei e atuo como professora, das pessoas com as quais convivi e dos conhecimentos teórico e prático que construí.

Faço aqui um parêntese para mencionar que os planos de curso disponibilizados pelos participantes apresentam, de forma também inter-relacionada, um amálgama de formas de conceber a língua e a linguagem. Embora nem sempre explícito e nem sempre presente em todos os planos, o entendimento neles é de que a linguagem é não só um instrumento de comunicação, mas também de interação social, como se verifica no excerto a seguir.

[69]

[...] Adotar uma concepção de língua como fenômeno sócio-cultural 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;
(Plano de Curso – IES Estadual)

Da mesma forma que é possível encontrar diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensinar e aprender, também é possível observar semelhante variedade de orientações conceituais que dizem respeito à área de formação de professores. É sobre elas que trato no subitem a seguir.

3.4.2 – As orientações conceituais na formação oferecida pelos formadores

Conforme exposto no referencial teórico, as concepções sobre os docentes divergem em função da orientação conceitual adotada. Dessa forma, o professor pode ser visto de diversas formas: como um especialista na sua área de atuação (orientação acadêmica), um

aplicador de técnicas didáticas (orientação técnica), um prático artesão (orientação prática), um investigador da sua própria prática ou um sujeito que reflete (orientação reflexiva). Cada uma dessas diferentes concepções do que deve ser o professor influencia de modo determinante os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar os professores (GARCIA, 1999). Além disso, cada orientação reflete uma visão distinta sobre o ensino e a aprendizagem e sobre como se aprende a ensinar, pressupondo, ainda, maneiras próprias de conduzir a formação inicial dos futuros professores (FEIMAN-NEMSER, 1990).

Em relação às orientações conceituais evidenciadas nos relatos dos participantes, observei que não há uma perspectiva única, embora vários deles afirmem seguir a orientação reflexiva. De fato, a prática de vários formadores encontra-se permeada de ações de natureza reflexiva, seja em relação ao trabalho que realizam com os futuros professores, seja em relação ao seu próprio exercício profissional. No entanto, como discutirei mais adiante, a reflexão do formador sobre si mesmo e sobre a própria experiência de “ensinar a ensinar” encontra-se ainda no nível da introspecção, sendo pouco articulada e, conseqüentemente, com baixa potencialidade de levá-lo a uma verdadeira competência profissional, nos moldes discutidos por Almeida Filho (1999, 2002) e Filgueiras dos Reis (1992). Acredito que o desafio em “olhar para nós mesmos como formadores” (GIMENEZ, 2005, p. 197) está em nos engajarmos em um processo de auto-reflexão que procure, de forma colaborativa, compreender os fatores objetivos e subjetivos subjacentes a nossa prática.

Nessa tentativa de compreensão, especificamente em relação ao tema deste subitem, verifica-se que a própria natureza da organização curricular define as perspectivas de formação. Em todos os contextos das IES pesquisadas, a orientação prevalecente nos currículos era a acadêmica, na qual o ensino é visto como transmissão dos conteúdos, a aprendizagem como acumulação de conhecimentos, o professor deve ser um especialista e sua formação deve centrar-se no domínio da matéria, cujo conteúdo irá transmitir.

Como a participante Purple afirma, a questão toda continua sendo como aliar teoria e prática. De maneira crítica, ela diz que as universidades, de forma geral, oferecem um ensino muito acadêmico, muito tradicionalista onde o professor continua sendo “o *lecturer*, aquele que sabe, que chega e passa todo o conhecimento para os alunos que só escutam.” Na experiência da participante, muitos alunos, futuros professores, acreditam que, se o

professor não adota esse papel, ele “não está lecionando, não está dando conta do seu recado”. Como ela declara,

[70]

[...] o próprio professor tem essa tendência. A gente se empolga. O tema é muito bom. Você está com um texto instigante e, quando você percebe, você está falando, você está falando, você está falando. Então, eu tenho me policiado. Eu tenho procurado não fazer tanto isso e delegar mais responsabilidade para os alunos. Então, mesmo que a gente esteja trabalhando aspectos teóricos, eu quero que as questões partam deles antes de partir de mim mesma. Eu só entro como uma intermediadora quando eu vejo que a participação não está fluindo ou eles estão tímidos para se pronunciarem, perguntarem. Aí, eu vou instigando, eu falo, eu coloco um problema, mas, na medida em que eles vão pegando a prática, que eles vão se aquecendo durante o curso, eles próprios participam, eles conduzem as questões, as discussões e eu faço o *round up*. Eu faço o fechamento ou algumas intervenções para fazer algumas correções no uso indevido de terminologia, ou quando você percebe que a pessoa está com mau entendimento de alguns conceitos. Aí, a gente precisa interferir, Eliane, senão a pessoa carrega isso. Mas, fora disso, eu quero que venha deles, que é a única forma de eles desenvolverem a reflexão e a criticidade.

(Purple – entrevista inicial)

Tenho ciência de que a crença mencionada pelos alunos de Purple é compartilhada por vários outros estudantes e professores não só dos cursos de graduação, das licenciaturas, mas também de outros cursos, níveis e disciplinas. Concordo com as afirmações da colega de que “o ensino centrado no professor, a aula centrada no professor, ela tem o seu momento” e também que temos que “quebrar com muitos tabus dentro de nós mesmos”. A idéia a ser discutida aqui é a de que há outras fontes (além do professor) e formas (além da transmissiva) de se obter conhecimento (em geral e sobre as questões de aprender e ensinar línguas), inclusive a partir dos entendimentos e experiências trazidos pelos próprios alunos para os cursos de formação profissional.

Essa questão de discutir aspectos da cultura de aprender línguas¹⁹ dos futuros professores foi um dos temas que surgiram nas interações do grupo quando a participante Stephanie escreveu o seguinte:

¹⁹ O termo *cultura de aprender línguas* é definido por Barcelos (1999, p. 158) como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

[71]

[...] Bem, eu na [nome da IES] geralmente inicio o curso com o texto da Barcelos sobre crença (o do livro do Almeida Filho) e acho bem válido. O [nome], de Itapuranga, que me deu esta dica qdo lecionei esta disciplina pela primeira vez. Na [nome da IES] não fazemos isso, mas sempre sugiro a idéia, pois, em minha crença (hehehe), qdo os alunos percebem que as crenças fazem parte da formação e que o q fazem está ligado a elas e q não há certo ou errado, mas sim caminhos diferentes de atingir os objetivos previstos com a aula, eles se sentem mais a vontade para expor opiniões e tbm para discutir os temas da prática de ensino.

Ao final da aula listamos algumas crenças q temos e as discutimos na aula seguinte!

It's *rewarding*!!

Abraços,

[Stephanie – mensagem de *e-mail*]

Essa proposta de se colocar o conhecimento do futuro professor e ele próprio no centro do processo educativo procede da orientação personalista na qual aprender a ensinar implica explorar e compreender a si mesmo, bem como as questões relativas à sala de aula. O desenvolvimento pessoal do professor é essencial na formação de professores (FEIMAN-NEMSER, 1990). Com esse entendimento, a discussão de crenças e expectativas dos alunos em relação à disciplina foi reportada como um dos temas iniciais abordados por vários dos colegas nos cursos de formação ministrados.

Fazendo um paralelo com o termo *cultura de aprender* de Barcelos (1999), posso dizer que, ao entrar em contato com a “cultura de ensinar” dos futuros professores, o formador pode passar a refletir sobre sua própria atuação, seus papéis e suas próprias crenças questionando-as, buscando formas contextuais de melhor trabalhar com os professores e lidando com as emoções que também permeiam esse processo, como o fizeram Barcelos e Coelho (2006). Assim como as concepções prévias dos alunos precisam ser consideradas, também as concepções dos formadores necessitam que as levemos em conta.

Outra ação dos formadores que resulta dessa orientação personalista é a de possibilitar que os alunos realizem seus trabalhos de conclusão de curso sobre temas de interesse pessoal, ou seja, de “escreverem sobre alguma dificuldade que eles têm”, como atesta May. Na opinião da colega, “isso melhora a formação acadêmica deles porque têm que ir atrás da teoria e estudar o assunto. E acaba resolvendo o problema que eles têm geralmente.”

Um aspecto bastante interessante e importante para esta pesquisa diz respeito às influências de origem diversas nas nossas ações e concepções. Como evidenciado pela mensagem eletrônica no excerto 71, a sugestão de se trabalhar com o tema crenças foi feita à Stephanie, na época uma formadora iniciante, por um colega mais experiente. Como a experiência foi positiva, essa sugestão foi repassada a outro formador que iria ministrar a disciplina pedagógica pela primeira vez. Esse fato vem confirmar que a construção da identidade do professor, expandida aqui para a do formador de professores, estabelece-se, dentre outros aspectos, nas redes de relações pessoais e profissionais da pessoa (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Seja de forma explícita ou não, estejamos conscientes ou não, as experiências prévias com o ensino, a forma como aprendemos, os modelos experienciados em cursos de formação, o modo como fomos formados, os contextos e as pessoas com as quais convivemos (no presente e no passado) influem diretamente nas nossas ações. O resultado é que vários aspectos da nossa perspectiva de formação são oscilantes, não no sentido de serem incertos, mas de serem mutáveis e estarem sujeitos a mudanças ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional. Em que medida as perspectivas de formação são influenciadas pelas várias experiências do formador é o tópico de que trato a seguir.

3.4.2.1 – Forças influenciadoras: o curso de formação inicial versus os cursos de treinamento em escolas de línguas

Como abordei no subitem 3.1.2.1, o impacto do curso de graduação e dos cursos de língua na formação acadêmica e profissional dos participantes foi bastante distinto segundo seus relatos. Analisando a força desses dois contextos, revelei que foi o ambiente dos cursos de língua que contribuiu de forma mais significativa para a construção das suas concepções de língua, linguagem, de ensinar e de aprender uma LE, ou seja, para suas constituições de professores de LE.

Os cursos de treinamento realizados no contexto dos institutos de língua também exerceram influência na forma como alguns participantes conduziram a disciplina pedagógica nos anos iniciais. Elucidando melhor, as concepções sobre como se deveria conduzir um curso de formação de professores, ou seja, “ensinar a ensinar”, foram também influenciadas pela experiência de ter tomado parte em tais cursos. Como afirmei na parte

introdutória do trabalho, o treinamento que fiz quando trabalhava em um curso livre serviu de parâmetro para minha função de formadora nos anos iniciais. Julgo importante mencionar que, dos 18 formadores desta pesquisa, 8 participaram desse curso e são unânimes em salientar sua relevância para seu desenvolvimento profissional.²⁰ O participante Jonas, assim como eu, declara ter recorrido à orientação técnica oriunda desse curso de treinamentos no início da sua atuação como formador. Acreditávamos que os professores em formação deveriam ter domínio de técnicas e procedimentos considerados eficientes e aplicá-los em sala para obter sucesso no ensino da LE.

[72]

[...] hoje ela se dá de forma bem diferente do início da carreira. Já tem alguns anos que eu trabalho com formação. [...] e, no início, era muito, assim, uma visão mais tradicional, de transmissão de conhecimento, muito prescritiva, muito baseada nessa tradição nossa de curso de treinamento de professores que a gente recebe em institutos privados. [...] que auxilia, sem dúvida nenhuma. Eu fui formado assim e muitas pessoas foram formadas assim. Depois as pessoas vão caminhando com suas próprias pernas, na prática e indo a seminários, estudando, fazendo cursos, mas eu acreditava muito nisso. [...]

[Jonas – entrevista inicial]

Como se observa no excerto apresentado, a força da perspectiva do ensino como transmissão dos conteúdos e da orientação conceitual de natureza técnica se faz presente no relato do colega. A adoção desses procedimentos remonta, sem dúvida, aos cursos de treinamento, cujos objetivos são, geralmente, capacitar os professores no domínio de técnicas e condutas específicas ao “método” da escola para, então, aplicá-las em suas aulas. Na prática dos participantes, a perspectiva de formação é notadamente de natureza técnica quando se analisa os planos de curso disponibilizados e os conteúdos abordados. Temas como gerenciamento de sala, os papéis do professor, recursos e técnicas para o ensino, planejamento de aula, como ensinar as habilidades (leitura, escrita, compreensão oral, fala), como trabalhar a gramática nos moldes de apresentação, prática e produção, entre outras, são abordados nos cursos de formação.

²⁰ O ‘ITTI’, como ficou conhecido, foi ministrado em Goiânia durante os anos de 1990-1994 em uma escola, na época, afiliada à rede *International House* de escolas de línguas. O curso, de 120 horas, era destinado a professores não nativos de inglês e consistia em sessões teóricas e aulas práticas com alunos reais. As aulas dos cursistas eram observadas pelos professores tutores que, em seguida, conduziam as sessões de *feedback*. Nessas sessões, o participante avaliava seu próprio desempenho e recebia os comentários e sugestões do tutor apontando os pontos positivos e negativos observados na aula.

Percebo o caráter técnico também nas práticas das “mini-aulas”, também chamadas de “micro-aulas” ou “aulas simuladas”, que alguns formadores utilizam em seus contextos. A proposta consiste em solicitar aos futuros professores que ministrem uma aula seguindo parâmetros considerados “ideais” e tendo os próprios colegas como “alunos”. Como proposta de formação, vários colegas as utilizam, alegando que são uma forma de preparar o aluno para o campo real de estágio, de avaliar a parte didática da apresentação e, inclusive, de incentivar “aqueles alunos que nunca tiveram a oportunidade de dar aulas de inglês”, como declarado pela participante Pagu.

Considero tal prática como o instrumento por excelência nessa perspectiva técnica de formação docente. A redução da complexidade dos fatores tempo, alunos e conteúdos contribui para a artificialidade da experiência e só visa à eficiência na aplicação dos procedimentos desejados sem que sejam considerados outros aspectos além do “o que ensinar” e do “como ensinar”. A meu ver, a perfeição metodológica (se é que existe!) pode ser a meta de um curso de treinamento, mas não a de uma formação universitária. Nesta, sustento a necessidade de uma maior aproximação entre os futuros professores e os contextos reais de ensino em suas várias dimensões e aspectos.

Na formação oferecida pelos participantes deste estudo, há ainda um componente teórico distinto daquele subjacente aos cursos de treinamento. A teoria não é mais reduzida a um conjunto de regras e conhecimentos aplicáveis, e, sim, ampliada no sentido de contemplar a formação do futuro professor, de forma que ele possa fundamentar melhor seu trabalho. Assim, uma outra parte dos conteúdos abordados pelos formadores consiste em textos de natureza mais política e ideológica como os dos livros de Moita Lopes (1996) e de Paiva (1996) que tratam da questão do ensino de inglês em nosso país. Outros já abrangem temas da área da LA como as teorias de aprendizagem de L2/LE e a questão dos erros no processo de ensino-aprendizagem. Constam ainda nos conteúdos o trabalho com os métodos e abordagens de ensino de LE e os PCNs. De acordo com os relatos dos participantes, a ênfase maior era dada à abordagem comunicativa, mas alguns enfatizavam a abordagem instrumental com foco na leitura como sugerido pelos PCNs.

No excerto a seguir, é interessante observar a crítica de Lete à ausência de um componente teórico específico no seu curso de formação inicial.

[73]

Lete – [...] porque até então todos os textos teóricos que eles [os alunos] leram foi em função de eu ser a professora deles de língua inglesa. E, no ano passado, nós trabalhamos com os textos da *Larsen-Freeman*, do Almeida Filho, do José Carlos, aquele “Dimensões Comunicativas.”

Eliane – Então, você estava antecipando o que eles veriam na Didática no final do curso?

Lete – É. Por que que eu antecipei? Porque aconteceu comigo. Quando chegou no quarto ano, o que eu senti era o seguinte: a professora trazia textos, pura pedagogia. Não trazia nada de Lingüística Aplicada à língua inglesa. E aí, só no final do ano que ela trabalhou..., acho que era por falta de experiência, ela trabalhou o livro da Larsen-Freeman. E o que que aconteceu? Faltou. [...]

[Lete – entrevista inicial]

Como se pode perceber, Lete considera importante a inserção desse componente teórico envolvendo questões relativas à LA na formação do futuro professor. Dessa forma, por não ter tido tal conteúdo no seu curso de formação e de também saber que no último ano os alunos estariam envolvidos com a Didática das duas línguas – português e inglês, ela já começa a inserir textos nas aulas de LE com seus próprios alunos, um ano antes de eles estarem cursando a disciplina pedagógica. Acredito que essa antecipação possa ser até uma forma de lidar com a dificuldade unânime entre os participantes que diz respeito ao número insuficiente de horas da disciplina.

No final do relato do participante Jonas, no excerto 72, tem-se a confirmação da força da aprendizagem experiencial mencionada por Freeman e Johnson (1998) que é também mencionada por outros participantes. Stephanie, por exemplo, diz que a graduação lhe serviu de modelo de formação e que quando começou a dar aulas de Prática de Ensino, foi vasculhar seus guardados em busca da pasta de metodologia. Quando teve a oportunidade de coordenar a área pedagógica de uma escola de idiomas, ainda sem experiência ou formação para tal, baseava-se no modelo da professora de Didática, inclusive tentando dar *feedback* sobre as aulas que observava da mesma forma que havia sido feito com ela: sem fazer com que a pessoa se sentisse mal ou algo parecido. Na primeira vez que ministrou a disciplina pedagógica, o participante Evan relata que, ante a dificuldade de não saber como estabelecer objetivos ou quais conteúdos incluir, buscou auxílio junto aos seus ex-professores de Didática e em outras unidades da instituição na qual trabalha. Depois de avaliar as sugestões, Evan percebeu que teria de ressignificar os

conhecimentos obtidos, adaptando-os a sua realidade. Concluo, dessa forma, que alguns aspectos dos modelos experienciados pelos formadores são perpetuados no exercício da sua prática, enquanto outros são modificados, consciente ou inconscientemente, no decorrer da trajetória dos formadores.

Os participantes deste estudo, além de seguirem a orientação técnica, pautam seu trabalho também na perspectiva reflexiva, apresentando, assim, um modelo com características híbridas como já sinalizado. Confirma-se, assim, a afirmação de que “os programas de formação de professores refletem, de certo modo, alguma conformidade com várias orientações, preferindo umas e preterindo outras” (ZEICHNER, 1993, p. 45).

Como discutido no referencial teórico, a orientação reflexiva tem se estabelecido como uma tendência na formação docente nas últimas três décadas, tendo sido também adotada na área de formação de professores de línguas estrangeiras. Dentro desse quarto eixo no qual procuro desvelar a prática dos formadores de professores, constato que o modelo reflexivo de formação está sendo implementado nos contextos pesquisados. Cabe, no entanto, examinar as formas como ocorre essa implementação e o tipo de reflexão suscitada. É esse o tópico abordado no próximo item.

3.4.2.2 – A orientação reflexiva no trabalho com os futuros professores

A análise dos planos de curso, dos relatos sobre a condução da disciplina pedagógica e das discussões no ambiente do fórum, particularmente sobre o estágio, demonstrou que os formadores utilizam alguns procedimentos e atividades com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva dos futuros professores. Como sugerido por Gimenez, Arruda e Luvizari (2004), na medida em que analisarmos como tais procedimentos são efetivamente utilizados, poderemos obter um entendimento sobre qual perspectiva de reflexão lhes é subjacente. Dessa forma, analiso as práticas de promoção da reflexão utilizadas pelos formadores deste trabalho, com base nas seguintes dimensões:

- a. o *conteúdo* da reflexão: o foco está no ensino ou nas condições do ensino? (ZEICHNER e LISTON, 1987)

- b. o *modo* da reflexão: é individual ou colaborativo? (LIBERALI, 1994, 1996; ROMERO, 1998),
- c. o *nível* da reflexão: é técnico, prático ou crítico? (van MANEN, 1977)

Como mencionei no subitem anterior, uma prática comum em vários contextos é a mini-aula. Vejamos alguns relatos:

[74]

Na [nome da IES] os alunos não vão a uma escola campo para as observações, então achei melhor que fizessem em sala de aula, pois além de terem a minha palavra ao final de cada aula, podem assistir às apresentações dos colegas e dessa forma trocar experiências.

Ao final do curso os alunos têm uma pasta com cópias das atividades e planos de aulas de todos que apresentaram.

É muito gratificante ver o grupo crescendo junto!

(Pagu – mensagem do fórum)

[75]

Pagu, [...]

Concordo com você, e na minha experiência como professora de didática, vivenciei com meus alunos, momentos de mini-aulas, ou *mock classes*, como alguns se referem. Elas tornam os alunos mais seguros. Discordo quando alguém diz que é receita. O que acontece nas mini-aulas é algo tão singular, e cada aluno-professor traz para esses momentos aulas interessantíssimas e cada um com o seu estilo, sua personalidade e sua maneira de ser. Em um primeiro momento, acho vital que seja dito o que fazer, para que fazer e como fazer, tendo em vista que esse mesmo professor, lá mais a frente, possa se tornar ainda mais criativo e, além disso, refletir e questionar o que está fazendo.

(Joy – mensagem do fórum)

[76]

Olá Joy e Pagu,

Concordo com vcs sobre mini aulas. Também tenho adotado essa idéia e tenho colhido frutos muito bons. Dou a eles oportunidades de dar aulas simuladas para os colegas, deixo que uns atuem como alunos e outros como observadores. Depois eles fazem uma reflexão e feedback sobre as aulas dos colegas. O bom de tudo isso é que eles têm a oportunidade de exercer vários papéis: planejar uma aula, executá-la e refletir sobre ela e ainda ser um observador. Vejo esses momentos também como chances para discutirmos a teoria fundamentada nessa prática.

(Capitu – mensagem do fórum)

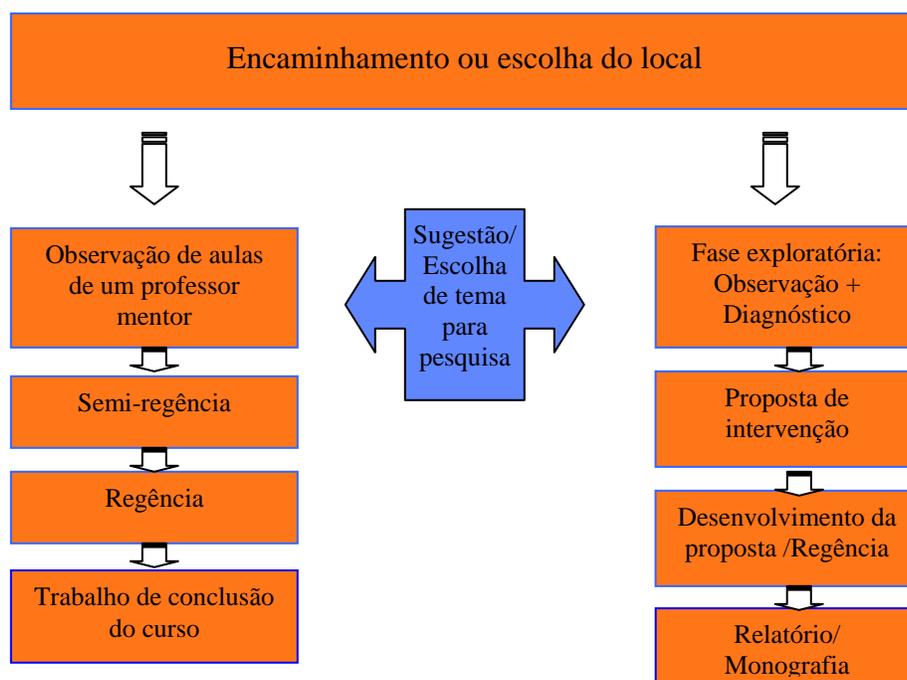
Nesse procedimento de formação de professores, o objetivo é levar o futuro docente a adquirir, praticar e/ou desenvolver as habilidades técnicas necessárias ao ato de ensinar.

Dessa forma, o processo de reflexão que acontece após a aula centra-se no conteúdo do ensino, ou melhor, nas técnicas de ensino. Os dados não revelam se há auto-avaliação por parte do aluno que ministra a aula, porém os demais colegas e o formador se manifestam geralmente comentando os pontos positivos e negativos observados e sugerindo formas de melhorar. Pode-se dizer que a reflexão é de natureza colaborativa, pois é feita no intuito de auxiliar o aluno a aprimorar seu saber-fazer técnico – o que não deixa de ser prescritivo e direcionador, pois o formador continua sendo o especialista e o formando o executor das técnicas.

É interessante perceber que Joy se manifesta explicitamente a favor desse enfoque técnico, considerando-o essencial nesse momento que antecede a ida aos contextos das escolas. Do mesmo modo, outros participantes como Stephanie, Jonas, Sofia e eu mesma reconhecemos a valia de se possuir um repertório diversificado de alternativas pedagógicas para o trabalho em sala de aula: uma “sacolinha de primeiros socorros” com “técnicas introdutórias de sala de aula”, como diz Jonas. Ele prossegue: “Se ele [o futuro professor] não tem preparo nenhum, não tem a mínima técnica de sala de aula, ele perde tempo. Ele enfrenta situações difíceis, experiências negativas que o bloqueiam para novas experiências. Então, eu gosto de deixá-los preparados para esse primeiro contato com os alunos.” Observa-se aqui que os participantes parecem corroborar a afirmação de Hatton e Smith (1995) sobre a necessidade de se dotar os futuros professores com esse componente mais técnico até que suas preocupações iniciais sejam superadas e se possa, então, implementar outros procedimentos e formas de reflexão.

Após esse preparo inicial, os formadores encaminham os futuros professores para a escola-campo na fase que é comumente conhecida como estágio. Vale lembrar que, como mencionado anteriormente, em alguns contextos o próprio aluno deveria buscar seu local de estágio, pois não havia convênios firmados entre as IES e as secretarias de educação. Analisando a organização dessa etapa, verifiquei a existência de dois desdobramentos dessa prática nos vários contextos universitários pesquisados os quais represento na figura a seguir. A primeira forma de condução do estágio pode ser observada na IES pública federal da capital, ao passo que a segunda é adotada pelas demais IES públicas e privadas tanto no interior quanto em Goiânia.

FIGURA 3.2: Síntese das formas de condução do estágio nos contextos pesquisados



Como se percebe, partindo-se do encaminhamento ao local do estágio, os futuros professores desenvolvem atividades distintas que visam aproximá-los da realidade da escola e da sala de aula. No primeiro contexto, após um encontro inicial de familiarização com o ambiente da escola, os estagiários são divididos em grupos de até 5 pessoas e começam a observar a prática dos professores mentores e, depois de cerca de um mês, assumem o ensino por meio da regência. Embora esse formato pressuponha uma tendência modeladora e reprodutiva das práticas de um professor “mestre” (WALLACE, 1991; DAY, 1993), percebi que os próprios professores mentores rejeitam essa imagem ao se posicionarem como colegas com mais experiência, mas que também aprendem ao acompanhar e auxiliar o futuro professor a se desenvolver por meio da prática sistemática da reflexão numa perspectiva colaborativa. O relato de Bete, no excerto a seguir, atesta tal afirmação.

[77]

[...] Ter estagiários nas nossas aulas é um momento de muito enriquecimento nas nossas práticas, pois o primeiro mês desses alunos é dedicado a observarem nossas aulas. No final de cada aula observada, esses alunos dão um *feedback*. Esse momento do *feedback* para mim faz a

diferença, pois a partir de suas observações tenho várias perspectivas sobre as atividades feitas nas salas, as atitudes tomadas etc. São momentos de reflexão sobre a nossa prática que nos fazem crescer e repensar nossas práticas.

(Bete – relato autobiográfico)

A segunda forma de conduzir o estágio é a mais comumente utilizada pelos formadores do grupo. Ao adentrar o contexto, os estagiários são levados a conhecer a estrutura da escola, procuram levantar, por meio de questionários ou entrevistas o perfil dos alunos e dos professores, tentam acompanhar as diversas atividades realizadas no ambiente escolar e observam aulas. Isso é feito em pequenos grupos (2 ou 3 estagiários) ou individualmente. Nessa fase exploratória, eles preenchem um relatório descritivo sobre a escola e relatam suas impressões/reflexões sobre as aulas observadas. Numa outra etapa, os estagiários, geralmente com o auxílio do corpo docente, determinam as necessidades específicas à disciplina e fazem propostas de intervenção que, na maioria das vezes, se traduzem em aulas de reforço com conteúdo análogo ao desenvolvido pelo professor regente.

Interligando os dois modelos de condução do estágio, há uma ação que consiste na indicação ou sugestão de temas por parte dos formadores e que poderão ser objetos de investigação. Esses temas podem estar vinculados à parte teórica ou ao ambiente escolar, como, por exemplo, quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola, a contribuição da Didática na prática dos alunos egressos, o ensino de inglês nas escolas de ciclos, o (in)sucesso do ensino de inglês nas escolas regulares e nos cursos livres, entre outros. No modelo do primeiro contexto, são os próprios estagiários que determinam esse tema e, como já mencionei, muitos decidem pesquisar tópicos que lhes interessa pessoalmente devido às suas trajetórias de alunos de LE. Alguns exemplos são: fatores afetivos na aprendizagem de inglês, ensino de pronúncia e o uso do quadro fonético, as inteligências múltiplas no ensino-aprendizagem de inglês, entre outros.

Em relação à implementação da orientação reflexiva nessas duas formas de conduzir o estágio, verifiquei que ela tende a ser de natureza mais técnica e prática. Na primeira forma, os estagiários observam as aulas do professor mentor e, logo após seu término, eles se reúnem para sessões reflexivas ou sessões de *feedback*, como os professores as chamam numa clara alusão ao termo usado nos cursos de treinamento. Isso é feito também no

período seguinte quando os futuros professores assumem as aulas. Nesses momentos, os futuros professores têm a oportunidade de se manifestarem tanto sobre as próprias aulas quanto sobre as aulas observadas. De forma colaborativa, mentores e estagiários focalizam a adequação e a eficiência dos meios utilizados (nível técnico de reflexão) e também buscam aliar teoria e prática, tentando explicitar os pressupostos subjacentes às ações observadas e refletindo sobre as implicações para os alunos e o ensino como um todo (nível prático).

No segundo modelo, os formadores relataram que acompanham os estagiários no sentido de orientá-los no desenvolvimento das intervenções e que também observam as aulas dos futuros professores nos vários locais onde são ministradas. Em relação às observações, um aspecto deve ser ressaltado: o grande número de alunos sob a orientação do formador (de 10 a até 25, dependendo do contexto) e a dificuldade em observá-los em escolas que se encontram nos mais variados bairros, inclusive em outras cidades como é o caso dos formadores das unidades da universidade pública estadual. A pouca ajuda financeira faz com que essa observação se resuma a uma única aula de cada estagiário e, portanto, não há um acompanhamento processual, a não ser por meio dos relatórios escritos pelos estagiários – o que suscita uma reflexão mais individual.

Nos excertos a seguir, tem-se o comentário de Stephanie sobre o aumento do número de alunos e a sugestão da participante Joy sobre a possibilidade de termos professores mentores em outras escolas.

[78]

[...] Acredito que a semente da transformação do processo de formação de professores de línguas está plantada, mas é triste vê-la germinar em solo improdutivo. Em nossa [nome da instituição], por exemplo, algumas modificações "sugeridas" pela administração vão fazer com que a formação dos nossos alunos seja comprometida. Até 2005, cada professor de estágio era responsável por 10 alunos. A partir do próximo ano, teremos 40!!! Ou seja, a qualidade das reflexões sugeridas, da atenção dedicada a cada estagiário, do trabalho realizado em sala de aula vai ser penalizada. A sugestão de um seminário para discutirmos as mudanças nos estágios e a de um encontro em Janeiro são muito boas.

(Stephanie – mensagem do fórum)

[79]

Stephanie, agradeço seu comentário. Fico pensando que se pudéssemos contar com esse diálogo mais intenso entre professor da escola campo e professor de didática, os nossos alunos só lucrariam. Sonho com a

possibilidade de um dia termos mentores nas escolas campo para acompanhar os estagiários, rever o que feito, discutir, refletir, buscar, inovar... Seria maravilhoso... Ótima sua idéia de discutir o número de estagiários. É bastante apropriada.
(Joy – mensagem do fórum)

Esse pode ser um caminho a se buscar para uma maior integração entre escolas-campo e universidade. Como já mencionei, as discussões sobre a nova matriz curricular estão motivando os docentes a repensar as práticas já há muito estabelecidas e a sugerir mudanças. Essa sugestão de tentarmos estabelecer parcerias com escolas da rede é, no meu entender, uma forma recíproca de parceria com benefícios para os estagiários e os professores mentores. Estes poderiam ter uma formação continuada tanto pelo processo de acompanhar os estagiários quanto pela contrapartida que a universidade poderia oferecer (cursos, oficinas, grupos de discussão etc.). Aqueles, por sua vez, teriam um acompanhamento mais profícuo.

Retomando a discussão sobre as formas de promoção da reflexão nos vários contextos, percebe-se a preocupação de alguns formadores em incentivar uma atitude investigativa dos futuros professores em relação à sua própria prática durante o estágio. Isso quer dizer que, além da reflexão predominantemente técnica, há indícios do enfoque reflexivo sobre a prática, aliado à idéia do professor como pesquisador dessa prática (STENHOUSE, 1984; ELLIOT, 1993). Nesse sentido, trago o relato de May sobre o trabalho realizado no contexto da IES pública federal.

[80]

[...] Há alguns anos, [...] os estagiários do 5º ano de Letras-Inglês passaram a produzir um relatório final sobre a disciplina e o estágio desenvolvido no [nome da instituição]. Esse relatório tem como base um projeto de pesquisa. Uma vez que são muitos os estagiários, [...] essa tarefa é dividida. Então, o aluno pode escolher o orientador e, ao final do trabalho, os professores da [Faculdade de] Letras também são envolvidos por que são solicitados a lerem esses trabalhos. Os produtos do ano passado puderam ser apresentados no II Encontro de Professores de Língua Estrangeira do [nome da instituição] e no VI Seminário de Línguas Estrangeiras da [nome da IES]. Penso que os estágios que ainda não adotaram essa prática deveriam fazê-lo pela rica oportunidade que ele proporciona ao estagiário. Primeiro, porque propicia a eles iniciar-se no campo de pesquisa, podendo ser um trabalho bibliográfico que lhe ajude a entender melhor certas teorias sobre a aquisição de língua, ou ainda um trabalho de campo. Além disso, não só o aluno cresce em termos epistemológicos, mas o próprio orientador que

muitas vezes precisa rever uma teoria ou mesmo ler sobre algo que ainda não tenha conhecimento mais aprofundado.
(May – mensagem do fórum)

Como colega de May na mesma IES, julgo importante elucidar alguns aspectos desse trabalho de aliar o momento do estágio com a proposta de pesquisa. O primeiro deles é que “pesquisa” aqui se refere, antes de tudo, a uma atitude investigativa, cujo caráter é de iniciação a essa prática. Reconhecendo a importância desse aspecto em um curso de formação inicial, fomos introduzindo várias mudanças, ao longo dos anos, até chegar ao modelo atual do relatório que é um requisito obrigatório para a conclusão do curso. Entendemos, hoje, que no espaço desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não há mais lugar para o mero descrever das situações vivenciadas como o orientamos no início. Atualmente, defendemos e incluímos a pesquisa como uma possibilidade de os futuros professores desenvolverem uma postura reflexiva e investigativa sobre as situações vivenciadas durante e, eventualmente, após o estágio objetivando problematizá-las e compreendê-las. Entendemos, assim como Perrenoud (2001, p. 18), que “é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula.”

Outro aspecto a ser comentado é a nossa consciência sobre o estágio ser, para muitos alunos, uma etapa que pressupõe mudança de identidades: eles estão acrescentando às suas identidades de alunos a identidade de professor. Adicionar uma outra – a de pesquisador – a um processo já denso e complexo dentro dos limites cabíveis do curso de formação inicial e, especificamente, nesse momento do estágio, não é nossa pretensão. No meu entender, nosso trabalho é instigar junto aos futuros professores o desenvolvimento de uma atitude investigativa que, juntamente com noções metodológicas de pesquisa, possam auxiliá-los a teorizar a própria prática e a produzir conhecimentos passíveis de serem comunicados por meio do TCC em eventos como os mencionados pela colega May.

Nesse eixo sobre as práticas dos formadores em seus diversos contextos, não posso deixar de comentar que o entendimento que temos sobre as orientações conceituais que embasam nossa prática encontra-se pouco articulado e até desconhecido por muitos de nós. Merece destaque, então, o fato de nós, formadores, demonstrarmos dificuldade para

explicitar as abordagens de formação que permeiam nosso trabalho ou, por outro lado, de nos apropriarmos de termos amplamente utilizados na área como abordagem reflexiva, abordagem humanista, cognitivismo ou sócio-interacionismo para descrevê-las. Esse é o tópico do próximo subitem.

3.4.2.3 – Orientações conceituais: dificuldades e necessidades

Na visão de Almeida Filho (1999; 2002), é desejável que o professor seja capaz de explicitar sua abordagem de ensino, ou seja, seus conhecimentos teóricos (formais e informais) que subjazem à sua prática. Para que o professor possa explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém, ele precisa desenvolver a competência aplicada. Com o objetivo de verificar essa capacidade junto aos formadores de professores deste estudo, uma das perguntas do questionário foi: “Que abordagens de ensino permeiam seu trabalho?”

Algumas das respostas foram:

[81]

[...] Abordagem comunicativa e usamos trabalho em grupos a todo momento para o crescimento do grupo.
(Pagu – questionário)

[82]

[...] Procuo mesclar o meu trabalho com as abordagens que auxiliarão o meu aluno a interagir em sua comunidade de acordo com a realidade ali encontrada.
(Dri – questionário)

[83]

[...] Cognitivismo, interacionismo, construtivismo. Acho também que procuro criar situações para que o aluno tenha autonomia, pesquise, seja um pouco auto-didata. Não tenho o hábito de entregar nada pronto. É necessário refletir bastante.
(Ísis – questionário)

[84]

[...] Tento utilizar o sócio-interacionismo por crer que por meio da interação com os pares os estagiários podem aprender muito sobre a docência. Tento fazer com que meus alunos reflitam sobre os textos e sobre as experiências de estágio que enfrentam para que eles construam seu aprendizado, então poderia ser um tipo de construtivismo para adultos?!?!
(Stephanie – questionário)

Pelo conteúdo destas e de outras respostas, percebe-se que, de forma geral, os participantes são vagos e não respondem explicitamente à pergunta como é o caso de Dri no excerto 82. Alguns fazem referência a métodos e abordagens de ensino de língua ou a teorias de aprendizagem e também descrevem ações que realizam com os alunos. Nos dois últimos excertos, vislumbram-se itens, como os sublinhados, que remetem à abordagem contemporânea de formação – a reflexiva – embora os participantes não tenham dado maiores detalhes. Uma conclusão preliminar foi a de que os formadores não tinham claro para si sob quais orientações conceituais pautavam sua abordagem de ensinar.

Analisando os itens da pergunta, percebi que eles poderiam tê-la interpretado como qual a abordagem de ensino de línguas utilizavam, pois percebe-se que as identidades de professor de LE e de formador estão imbricadas na identidade profissional dos participantes. Retomando essa questão durante as entrevistas, refiz a questão perguntando sobre a abordagem de formação utilizada com os futuros professores e obtive respostas mais diretas. Dri acredita que “deve seguir” uma abordagem, mas não soube explicitá-la. Pagu declara que tenta “fazê-los refletir sobre o que eles estão fazendo.” Já Capitu disse ter dificuldade em explicitar sua abordagem de formação, pois está “no início do início” e, dessa forma, essa abordagem “não está clara”, ela está “buscando ainda”, está em uma “fase de experimentar mesmo.” A participante Joy admite que “não saberia muito definir o que usa para formar esse aluno.” Ela “não saberia dar nome.” Da mesma forma, Rick assume não saber qual orientação subjaz a sua prática. Ísis declara que “está ficando muito reflexiva” e que tem que “fazer os alunos refletirem.” Jonas, por sua vez, diz desenvolver seu trabalho em um “modelo pseudo-reflexivo” e explicitou tal definição aludindo aos três modelos de formação profissional discutidos por Wallace (1991). O depoimento de Stephanie, a seguir, resume essa dificuldade percebida em todos os participantes ao tentar explicitar as orientações conceituais seguidas no curso de formação. Como se observa, ela está ciente do enfoque técnico presente na formação oferecida aos seus alunos e que há outras possíveis formas de se propiciar a reflexão. Por meio de leituras e estudo, ela tem tentado se posicionar melhor em relação ao que faz e melhorar sua prática. Isso, no meu entender, é uma demonstração da competência teórico-aplicada.

[85]

[...] Eu não sei te dizer por quê. Eu não sei exatamente o que eu faço. [...] Porque isso tudo é muito novo para mim. É uma área que eu gosto muito, que eu quero me comprometer, que eu tenho buscado ler, estudar e tudo, mas ainda não tenho muita noção em termos do que eu faço. [...] Ainda é muito intuitivo. [...] Eu gostaria de falar que eu estou contribuindo para uma formação reflexiva, de um professor e pesquisador, de todas essas nomenclaturas que a gente vê o tempo todo: autônomo, crítico, consciente do seu papel social, de formadora, de cidadã, da sociedade libertadora. Eu gostaria muito, mas eu acho que eu não estou lá e eu nem sei se tem gente que está porque eu fico vendo essas coisas sobre reflexão e eu não consegui ainda chegar a uma síntese em relação à "*where I stand*" nesse processo reflexivo de formação de professores porque eu acredito que os meus alunos, mesmo tendo esse caráter técnico que eu acho que ainda tem na formação dos meus alunos, eu não acredito que seja puramente tecnicista. Eu acho que tem caráter reflexivo, mas se você vai olhar esses textos, sobretudo da pedagogia, da educação, eles falam que a reflexão não é por aí. Então, eu falo de indícios reflexivos na formação desses alunos da [nome da IES]. Eu acredito que eles refletem sim, porque eles têm a capacidade de abstrair daquele momento que está acontecendo e pensar como é que aquilo pode ser melhor, como é que aquilo poderia ser mudado. Eles conseguem olhar uma coisa que eles fizeram e ver algum dos pontos falhos. Então, eu acho que isso é reflexão. Pode não ser essa reflexão libertadora de que se fala, mas tem uma reflexão, quer dizer, eles não estão só repetindo modelos. Eu acho que eu estou caminhando pra essa questão de uma abordagem mais reflexiva, mas eu não sei ainda. Eu acho que ainda tem muita coisa que pode ser melhorada pra chegar lá.

(Stephanie – entrevista final)

Tenho sublinhado no decorrer desta tese a questão da reflexão sobre a própria prática não só para os futuros professores, mas, especialmente, para nós formadores de professores. Da mesma forma que incentivamos nossos alunos – futuros professores – a se engajarem em um processo de auto-reflexão, defendo que o formador lance também o olhar sobre si mesmo pela análise da sua abordagem de ensinar. Percebo que nos falta desenvolver a competência teórico-aplicada para explicitar nossas concepções de como se “ensina a ensinar”. Se não houver esse empenho em problematizar nossas práticas, um questionamento sobre os pressupostos que as orientam e se não tentarmos, de forma sistemática, entender esses aspectos subjacentes, haverá uma distancia cada vez maior entre aquilo que praticamos e o que esperamos conseguir realizar. É necessário, portanto, que os formadores de professores se assumam como pesquisadores da sua própria prática, questionando o seu saber, buscando as origens desse saber e o reflexo dele nas suas atividades docentes. Dessa forma, eles terão condições de propiciar uma melhor formação,

que, conseqüentemente, atenderá às necessidades de desenvolvimento dos seus futuros alunos.

No item a seguir, apresento o quinto eixo desta tese no qual abordo os temas discutidos nas interações realizadas nos dois ambientes virtuais visando apresentar os resultados decorrentes da aproximação entre os formadores de professores de língua inglesa de Goiás.

3.5 – O desenvolvimento profissional

Neste último eixo, meu interesse centrou-se nas interações *on-line* dos membros do grupo FOPLÉ, especificamente sobre os resultados advindos dessa interação virtual com outros colegas da área nos dois ambientes – o fórum e a lista de discussões. É importante salientar que a constituição desse grupo significou uma inovação na área de formação de professores em Goiás, tanto pela própria proposta de reunião desses profissionais quanto pelo número de formadores participantes representando 11 instituições públicas e particulares de ensino superior.

A análise, como explicitada na parte da metodologia do trabalho, foi dividida em momentos denominados *familiarização com o ambiente e compartilhando práticas*. No primeiro, devido ao fato de poucos colegas terem participado do encontro presencial no qual houve a apresentação do ambiente, surgiram vários problemas de ordem técnica: como proceder ao cadastro, como inserir um tópico de discussão e onde escrever os comentários. As dúvidas e dificuldades foram sendo esclarecidas com o envio de mensagens para todo o grupo ou individualmente e por meio de contatos via telefone, conforme o caso. Superadas as dificuldades iniciais, prosseguimos com a fase de auto-apresentação e descrição do contexto institucional de cada formador. Cabe aqui mencionar que os participantes apresentavam estágios distintos de familiaridade com o computador de modo geral e com as interações *on-line* especificamente.

No segundo momento, compartilhamos informações sobre a grade curricular, o desenvolvimento da Disciplina Didática e Prática de Ensino e os estágios vigentes na época, bem como algumas informações sobre a nova matriz curricular que estava sendo

implementada em todos os contextos. Uma discussão interessante que trago para análise diz respeito ao estagiário e sua competência lingüística na LE.

A partir de um dos textos disponibilizados para leitura, a participante Capitu dá o seguinte depoimento:

[86]

Como os alunos estagiários chegam ao estágio?

Autor: Capitu (data: 12/08/2005)

Gostaria de comentar sobre o texto da Eleanor Watts porque me identifiquei muito com ele. Na verdade quando comecei a lê-lo, pude me ver na mesma situação daqueles formadores da Índia. Primeiro porque sou uma formadora que não tem experiência em docência no ensino médio e fundamental. Minha formação se baseia em cursos livres. Portanto, sempre lidei com aprendizes que não tinham muitos obstáculos para aprender inglês. Ao ouvir histórias de meus alunos-professores e até mesmo depois de visitar as escolas na periferia de [nome da cidade] fiquei várias vezes chocada com a realidade de lá. [...] Segundo, me identifico com esse texto, porque meus alunos-professores são como os da Índia no que diz respeito ao domínio da língua: não desenvolveram a habilidade oral. Aprenderam inglês traduzindo e decorando o verbo *to be*. Ou seja, esses alunos não têm a chamada *communicative competence*.

Então, estou sempre me perguntando: até que ponto esses alunos estão tirando proveito dessas bonitas teorias de *communicative approach*, *TBLT* [*task based language teaching*], *collaborative learning*, etc... se eles não tiveram oportunidades de experimentá-las? Será que eles não estão aprendendo SOBRE ALGO ao invés de aprender ALGO? Sabe aquela estória de *USE* e *USAGE* que aprendemos em curso de treinamento? Ao ensinarmos L2 não temos que evitar que nossos alunos aprendam somente SOBRE a língua, mas que também aprendam a USAR a língua? Então não teríamos que fazer a mesma coisa nos cursos de formação? Muitas vezes vejo esses futuros professores de inglês suando para planejar e executar uma aula comunicativa com *presentation*, *practice* e *production*, mas sem o menor domínio da língua. Não é bem verdade que o professor de uma determinada matéria deveria no mínimo saber o conteúdo que vai ensinar? Um professor de matemática não tem que saber matemática? Talvez dentro dessa discussão sobre sermos reflexivos devêssemos refletir sobre como o estagiário chega ao estágio. Não consigo desvincular o curso de Prática de Ensino do curso da língua inglesa. Sei perfeitamente que muito se tem feito para melhorar o ensino da língua inglesa nas universidades. Sei também que várias instituições já têm alcançado esse objetivo. Mas ainda vejo muitos cursos de Letras cujas aulas de inglês são lotadas e um tanto quanto *grammar-based*. O pior resultado de tudo isso é que esses alunos chegam ao estágio tendo que pôr em prática uma teoria que eles estudaram, mas não experimentaram. Eu pergunto: isso é justo? (ênfases da participante)

Nessas declarações, Capitu reconhece sua ignorância a respeito da realidade da qual a maioria dos seus alunos procede e para a qual retornarão depois como professores. Ela inclusive se questiona sobre a adequabilidade da proposta metodológica que utiliza demonstrando estar em conflito. Observa-se ainda a inseparabilidade entre suas identidades de professora de LE e de formadora de professores. A professora Capitu aprendeu a ensinar de forma comunicativa e quando a formadora Capitu tenta “ensinar essa forma de ensinar”, ela se depara com os obstáculos que são a falta de competência lingüístico-comunicativa dos futuros professores e a própria cultura de aprender línguas que eles têm.

O panorama aqui retratado mostra uma outra perspectiva não comumente contemplada na literatura da área que é farta em críticas à má qualidade dos cursos de formação de professores de LE. Não quero aqui menosprezar ou minimizar a relevância das publicações que enfocam esse aspecto, pois tenho ciência da importância que têm, principalmente no sentido de suscitar iniciativas que visem melhorar tal realidade. Quero, no entanto, reiterar o argumento que perpassa toda essa tese que é o de considerarmos a visão do próprio formador que vivencia essa realidade.

Nesse sentido, trago também a voz de Pagu que adota as mini-aulas como forma de contornar o obstáculo presente no questionamento dos alunos: “Como ensinarei algo que não estou apto?” Para ela, tal prática era “para que aqueles que nunca pensaram, ou nunca tiveram a oportunidade de serem professores de inglês, pudessem, mesmo que de forma rápida (digo, em poucas horas de prática), aplicar e sentir o que é ser um professor de língua inglesa, e que, a partir daquelas aulas pudessem refletir sobre a sua formação e que pudessem avaliar os seus conhecimentos da língua antes de assumirem uma sala de aula de língua inglesa.” Apresento ainda as declarações de Dri que, nessa questão da limitação lingüístico-comunicativa dos alunos, reforça a crença de que só se aprende inglês no curso livre. Ela diz: “E como vocês vão fazer? Tá, não estão fluentes, vão buscar um cursinho, então! [...] Vocês têm que buscar. A universidade não oferece. Tá. Então aproveita 100% aquilo que a gente oferece, o pouco que a gente oferece e vai buscar o restante fora.”

Triangulando esses relatos com dados de outros instrumentos de coleta, percebo, mais uma vez, a força das experiências anteriores na prática das colegas. Pagu, por exemplo, esperava um acompanhamento por parte do seu professor de estágio para “ele ter uma idéia de como o aluno dele estava evoluindo”, mas isso não aconteceu. As mini-aulas

são, portanto, uma forma de proporcionar aos seus alunos algo que ela mesma não teve. Dri recomenda que os futuros professores busquem os cursos de língua, porque ela mesma buscou, pois considerava sua pronúncia péssima. De acordo com a participante, ela se sentia “desesperada de entrar em sala de aula e dar aula”. Atualmente, ela admite que “não é nenhuma *expert* não”, que tem de “buscar” tendo, inclusive, se matriculado, na época, em um curso de fonética. Nas suas palavras: “[Por]que a gente tem que estar buscando e é o que eu falo para os meus alunos.”

No contexto dos demais participantes, a situação da competência lingüístico-comunicativa dos alunos não é diferente e, a partir dessa constatação, as interações caminharam para uma dimensão mais prática como se observa no pedido da participante Ísis, a seguir.

[87]

Olá pessoal,

Gostaria de saber como vocês administram a questão da língua inglesa no estágio 1, uma vez que os alunos costumam ter muita dificuldade para ler em inglês. No meu caso, somente dois (de um grupo de 16) conseguem se expressar em inglês. O restante lê mais ou menos e pede para explicar em português. Por outro lado, os professores de literaturas estrangeiras exigem que estes mesmos alunos usem só inglês porque o curso é Letras/Inglês mesmo não sabendo, ou seja, ou é capaz ou abandona o curso. O índice de evasão em [nome da cidade] é altíssimo. O que também não é positivo. Acho a situação muito conflitante.

Um abraço a todos,

Ísis

(Ísis – mensagem da lista de discussão)

Antes de mencionar as formas como têm lidado com tal situação, os participantes confirmam passar por situações semelhantes. A participante Purple, por exemplo, diz que “alguns poucos [alunos] lêem os textos em L2, outros tentam, mas apresentam problemas de compreensão, e a maioria depende de tradução feita pelos colegas mais hábeis.” Stephanie acrescenta que “até que gostaria de colocar textos somente em inglês, mas é impossível” na sua realidade, pois “muitos alunos não querem realmente fazer inglês”, mas são obrigados porque a licenciatura é dupla e eles não podem optar por uma única. Tati afirma que, como sempre havia trabalhado com a língua inglesa, tinha uma bibliografia muito mais vasta em inglês. Para ela “... a dificuldade era encontrar os textos que tinham o

conteúdo que eu estava acostumada [a trabalhar] em língua portuguesa.” Sophia, por sua vez, procura materiais em português ou traduz, ela mesma, alguns que possui para poupar tempo, pois se fosse passar o “material para eles sobre ensino de língua, sobre ensino de vocabulário e gramática contextualizada, todo esse material em inglês”, ela gastaria “quatro aulas para eles entenderem o que está escrito ali na língua materna e mais umas duas ou três aulas para eles entenderem o conteúdo mesmo.”

A forma unânime encontrada pelos participantes é procurar “trabalhar dentro da sala de aula **real**, não da **ideal**”, como destacado por Jonas, e isso significa alternar o uso não só de textos em português e em inglês, mas também do idioma utilizado nas aulas da disciplina pedagógica. Alguns argumentos foram utilizados para endossar posicionamentos como o de Stephanie que afirma ser “preferível que os alunos participem a contento das discussões do que insistir que eles usem o inglês e se ausentem dos debates”. Meu próprio argumento é “não deixar que a falta de suficiência na LE exclua aqueles que apresentam dificuldades.”

De fato, quando Jonas menciona a “sala de aula real e não a ideal”, penso que, na área de educação, será difícil termos um dia uma situação ideal, pois tal questão é perpassada por vários fatores como a valorização da função de professor, melhores salários e condições de trabalho, reformulações curriculares e tantas outras que não dependem somente do formador. Dentro do escopo da nossa atuação, o que é factível, a meu ver, é conscientizar os alunos sobre a questão da autonomia e da responsabilidade pelo próprio aprendizado da LE assim que ingressam nos cursos de formação. Como declarado por Purple, os alunos são, de forma geral, “extremamente dependentes das aulas (aulismo) – ranço do ensino tradicional” ou, como afirmado por Capitu, “parece que há entre muitos de nossos alunos uma cultura de que ‘não faço direito porque não tenho tempo, trabalho muito e os professores têm que esperar o meu tempo’ ”. Acredito, portanto, que devemos propiciar aos alunos a chance de desenvolverem uma atitude mais ativa e autônoma em relação ao próprio papel e, dessa forma, se responsabilizar e construir seu próprio conhecimento. Penso ainda que todos os professores, não só os da disciplina pedagógica, podem se envolver nesse processo de promoção da autonomia propondo discussões sobre essa nova forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem e, também, deixando lacunas no plano de curso para que os próprios alunos escolham os tópicos como a

participante Stephanie fez em seu contexto ou, ainda, incentivar a leitura extra classe, o uso de recursos (CD, filmes, *internet*) e até o desenvolvimento de projetos individuais nos quais os aprendizes determinam uma área específica no seu aprendizado da LE e planejam ações que visam aprimorá-la como feito por uma colega da minha instituição. É relevante lembrar, no entanto, que esse é um trabalho progressivo e o depoimento de Purple aponta isso.

[88]

[...] A mudança de hábitos, crenças e atitudes é lenta e gradual. Não conseguiremos mudar tudo, mas acho que podemos levá-los a pensar mais para poderem tornar-se mais críticos e responsáveis. Contudo, nossos contatos com os alunos são poucos e há toda uma cultura de aprender e ensinar que eles já trazem para a universidade e que a instituição, através do seu corpo docente, nem sempre considera ou procura discutir para ver como podemos atuar com mais eficiência a fim de formar profissionais mais comprometidos.

Em função dessa realidade, somos gotas de óleo na água. Porém, não podemos desistir, apesar da frustração e decepção. [...] Isso ocorre em todo ambiente de ensino, nos diferentes tipos de escola. Acho que a nossa vantagem e trunfo é a autonomia que temos para podermos tratar de certas questões.

(Purple – mensagem da lista de discussão)

Outra iniciativa no sentido de compartilhar práticas foi feita por Purple a partir de uma enquete proposta por Stephanie aos demais participantes a qual transcrevo a seguir:

Votar

Questão

Os estagiários deveriam escolher suas próprias escolas-campo?

sim, eles mesmos deveriam escolher suas escolas-campo
 sim, mas apenas nas escolas pré-aprovadas pelo professor
 sim, mas deveriam juntar-se em grupos
 não

Seu voto aparece abaixo. Você pode mudar seu voto até que a enquete seja fechada.

Votar Cancelar

Respostas

Opções	Votos	%	1 resposta
sim, eles mesmos deveriam escolher suas escolas-campo	1	16	<div style="width: 16%;"></div>
sim, mas apenas nas escolas pré-aprovadas pelo professor	3	50	<div style="width: 50%;"></div>
sim, mas deveriam juntar-se em grupos	2	33	<div style="width: 33%;"></div>
não	0	0	<div style="width: 0%;"></div>

Com base na enquete, Purple questiona quais critérios são utilizados na escolha dos locais do estágio, como os alunos reagem e o que acontece nas escolas que recebem vários estagiários. As contribuições dos colegas foram no sentido de reafirmar que os critérios são a proximidade das escolas e o próprio conhecimento ou amizade com o professor regente. Eles também mencionam a recorrência de vários problemas como a má recepção dos estagiários por parte dos professores regentes que se sentem receosos, com medo de serem “julgados” e até mesmo de perder o emprego para o estagiário. Acredito que o que pode contribuir para minimizar essa situação é uma interação maior entre universidade e escolas-campo. Como os próprios participantes admitem, os contatos são breves e não há realmente uma participação efetiva do professor regente na formação do estagiário, com exceção do CEPAE, como já discutido. Existe interesse por parte dos professores regentes em se envolverem mais ativamente, como atestado pela participante Capitu no excerto 89.

[89]

Data: Qua, 12 de Abr de 2006 9:29 pm

Assunto: Re: [fople] Professores + estágio

[...] Ano passado tive uma experiência ótima com um deles. Fui observar a aula dos estagiários na escola-campo e percebi que a professora estava toda interessada em ajudar os alunos. Após a aula, ela veio conversar comigo sobre algumas dicas que tinha dado a eles. Ela também se sentiu à vontade para dar *feedback* a eles. Eu achei isso maravilhoso. Desde então tenho pensado em uma maneira de aproximar esse professor titular de nós, professores do estágio, para fazermos um trabalho em conjunto. Assim como na [nome da IES].

Claro que existe algumas limitações como, por exemplo, muitos deles não têm muita formação e são até professores de outras disciplinas que caíram de pára-quadras nas aulas de inglês, mas ainda acho que se houvesse uma aproximação maior, esses professores poderiam (1) contribuir muito com suas experiências práticas, (2) iriam ter uma visão mais madura do que é realmente o estágio (muitos deles nos vêem como se estivéssemos vigiando os estagiários e ficam até dado satisfação das atitudes deles) e de repente (3) despertariam interesse em uma formação continuada.

Já tive oportunidade de conversar com alguns, até mesmo diretores e coordenadores, mas muito superficialmente. Como disse, é algo que ainda quero mudar em nosso estágio.

(Capitu – mensagem da lista de discussão)

Como mencionei anteriormente, os benefícios poderão ser mútuos, pois esse momento de prática profissional ganhará muito ao ser entendido como uma situação de formação e aprendizagem interativa e colaborativa que envolve, simultaneamente, os

estagiários (futuros professores), os professores mentores e os formadores. É fundamental, entretanto, dar início à consolidação de parcerias entre as IES e as escolas.

Outro tema que gerou discussões foi o dos modelos de formação profissional. Com base na leitura de outro texto, Jonas comenta o seguinte:

[90]

Modelos de formação segundo Gimenez: há mesmo um modelo que seguimos? Ou a história de como me tornei o professor que sou...

Autor: Jonas (data: 10/08/2005)

[...] aproveitando o momento de leitura do artigo, tomando por base a breve explicação apresentada sobre os três modelos de formação, fiz um rápido exercício mental na tentativa de compreender melhor a minha própria posição nesse contexto. Confirmei o que já havia percebido, *I'm afraid*. No início da carreira atuava mais sobre um modelo artístico, do qual grande parte dos meus procedimentos de sala de aula nasciam da intuição (ou estariam vindo das velas da mente baseados em horas e horas de observação dos modelos seguidos pelos meus antigos professores...?) e da prática diária de *try and (re)do it*. Com um pouco mais de formação acadêmica, adotei por momentos mais o modelo da racionalidade técnica, primeiro via leitura dos trabalhos/pesquisas dos outros, depois buscando investigar um pouco melhor a minha própria prática. Enfim, atualmente procuro atuar num modelo dito reflexivo, mas ciente de que ainda há muito a ser feito, uma vez que o volume de trabalho e a rotina não facilitam em nada uma nova postura mais consciente e reflexiva pró-ativa, i.e., que busque de alguma forma rever constantemente a nossa prática e romper com quaisquer atitudes de acomodação, o que certamente me levaria à morte profissionalmente. E aí eu me pergunto: mesmo tendo consciência da situação, o que mais nos impede de desenvolvermos uma nova atitude? Como fazer em cursos de formação, tanto inicial como continuada (sobretudo), com que os futuros professores atuem de maneira mais reflexiva, entendida aqui não apenas na concepção de Schön da ação reflexiva individual, mas principalmente seguindo as orientações de autores como Zeichner e Liston, que enfatizam a idéia de reflexão como uma prática social e coletiva? Questões me vêm à mente aos borbotões..

(Jonas – mensagem da lista de discussão)

O que destaco nessa intervenção de Jonas são os questionamentos presentes no título e no corpo da mensagem (os quais sublinhei) que chamam a atenção para algo que não é comumente encontrado nos discursos teóricos sobre o tema da orientação reflexiva de formação. O que saliento aqui é o fato de termos os formadores de professores apresentando indícios de reflexão, se questionando sobre as abordagens de formação que seguem. Será que seguimos algum modelo? Qual (quais)? O que nos impede de adotar uma nova postura mais consciente e reflexiva na nossa prática? Seria o excesso de trabalho e

atribuições? Ou uma atitude acomodada? Minha resposta aos questionamentos de Jonas foi que, antes de implementar o modelo de formação reflexiva na formação inicial e continuada de professores, precisamos, primeiro, utilizá-lo com nós mesmos. De fato, a reflexão que geralmente fazemos sobre vários aspectos da nossa prática diária é um tipo de reflexão mais descritiva, prática e, na maioria das vezes, solitária. É necessário que essa reflexão seja mais profunda não se concentrando somente no que e em como colocar algo em prática, mas também no porquê de utilizamos determinadas ações e nas conseqüências que podem advir. Joy parece concordar, pois afirma que “o processo reflexivo deveria começar com um olhar para o interior de si mesmo, através do auto-conhecimento, da auto-reflexão, para que, logo em seguida, a reflexão pudesse ir tomando conta da prática profissional”. A participante acrescenta ainda que “como se fosse um crescendo, o reflexivo partiria do mundo interior para o pedagógico, social e político em que essa prática estivesse inserida”.

É pertinente mencionar que o relato de Jonas, iniciado pelo insumo externo na forma de um artigo, como sugerido por Farrel (1999a), confirma o argumento de que a narrativa é um poderoso procedimento para a promoção da reflexão (CUNHA, 1997). Ao pensar sobre sua trajetória de formação e sua prática de forma explícita, o participante demonstra consciência do processo que vivenciou, da relação entre o que pensava em determinada época do seu desenvolvimento profissional e o modo como agia. Ele conclui que “ainda há muito a ser feito”. Nessa perspectiva, as narrativas e o próprio processo de interagir com outros colegas colaboraram igualmente para uma “reflexão de segunda ordem”, na qual os formadores passaram a pensar o próprio conhecimento, seu contexto de atuação e as práticas nele desenvolvidas. Os seguintes excertos atestam essa afirmação.

[91]

[...] Eu tenho percebido [que] eu ainda trabalho a questão da reflexão da minha profissão de forma mais individual, mas agora tem surgido mais oportunidade de trabalhar isso em conjunto, socializar mais com o colega [...] E quando você começa a dividir esses problemas, as dificuldades, as dúvidas profissionais e também os acertos e sucessos com colegas formadores de professores você percebe que você está bem, que é normal, que tudo aquilo, tanto o negativo, o que eu considero negativo, como as experiências positivas, está dentro da normalidade. Às vezes, você até descobre fazendo coisas até além de alguns colegas e você começa a se sentir bem a respeito daquilo. E que você pode contribuir também. É muito legal, muito bom para a profissão você receber a contribuição dos colegas, de múltiplos olhares porque você, às vezes, pensa um pouco na pesquisa ou

até no seu trabalho de sala de aula em um curso de Didática e você acha que está fazendo bem feito. Está até satisfeito. Aí, você ouviu sugestões de um colega, você tem um determinado problema e você resolveu ele de tal forma. Por exemplo, a questão de números de orientandos, ou a questão do fator tempo e um colega fala "Ah, eu fiz isso de tal forma. Eu dividi assim: eu peguei alunos mais experientes e os coloquei como meus próprios monitores em sala de aula [por]que eles ajudam aqueles menos experientes." Esse é apenas um exemplo, mas há uma série de outras experiências positivas dos colegas que quando são compartilhadas você dá, você faz um *upgrade* na sua prática. Isso é o que eu tenho percebido. Eu acho que o trabalho tem que ser cada vez mais em conjunto. A reflexão colaborativa, a reflexão em conjunto, ela é otimizada, ela é potencializada. Quando você fica no individual, você cresce, mas minimamente. Há um momento que você tem que fazer sua reflexão individual e você vai lendo aqui, vai participando de encontros acolá e vai repensando a sua prática. Mas ela é limitada. [...] Eu acho que você faz uma ruptura com a rotina, mas muito tacanha. Você realmente dá um salto. Eu digo agora que é um salto quântico. Você realmente faz uma diferença quando você compartilha isso, divide experiências e o grupo sobe. Então, essa reflexão compartilhada, ela é muito mais positiva do que a individual.
(Jonas – entrevista inicial)

[92]

[...] E geralmente os temas que eram discutidos, os bate-papos, uma coisa informal muitas vezes, mas não perdia aquele caráter científico, eram colegas sentando..., como aquele próprio encontro que nós tivemos. Porque eu falo que foi engrandecedor porque já tinha mais ou menos um bom tempo que eu não sentava com um grupo de professores para ver o que que era o problema deles na Prática. Isso aí era exatamente o que eu estava vivendo. [...] Então, eu senti que eu não estava sozinho. A palavra certa é essa, mas, agora, naquele encontro que eu tive na sua casa com as outras professoras, que eu vi a realidade de duas instituições, de instituições particulares, [...] que eu comecei a ver que é necessário repensar um pouco como nós estamos trabalhando, principalmente quando a Capitu, aquela professora que estava lá mostrou como ela desenvolve o trabalho dela na [nome da IES]. E eu falei: "Gente, espera aí. Está cada um trabalhando de um jeito, mas a proposta acaba sendo a mesma." E com a fala da Capitu, com a fala da Joy, eu pude ver que a gente não está sozinho, a gente está preocupado e pensando coisas comuns. Então, o grupo, ele me deu a oportunidade de estar trocando experiências mesmo, mas não só passando, quando eu entrava, mesmo sem responder, às vezes, eu ficava lendo os depoimentos e aquilo, querendo ou não, aquilo me faz repensar, tanto que eu imprimia alguns e chegava até a discutir com os alunos lá na [nome da IES].

(Pedro – entrevista inicial)

Como pode ser observado, os excertos de Jonas e Pedro atestam que, antes de nos reunirmos para discutir questões pertinentes à área e sobre a nossa própria prática docente,

não compartilhávamos com outros colegas formadores o que vivenciávamos em sala de aula. Lidávamos com problemas semelhantes como a baixa carga horária da disciplina e o grande número de alunos sob nossa supervisão e buscávamos nossas próprias formas de lidar com tais dificuldades. Nesse sentido, experienciávamos uma prática isolada. A oportunidade de conhecer outros colegas e suas instituições, de compartilhar experiências e de expor problemas e dúvidas sobre o trabalho com a formação dos futuros professores, mostrou que vários aspectos da nossa prática eram semelhantes e que poderíamos contribuir muito uns com os outros e promover nosso próprio desenvolvimento profissional por meio da colaboração. É sobre o processo de interação e colaboração experienciado no grupo FOPLE que trato no item a seguir.

3.5.1 – O processo de interação e colaboração no grupo FOPLE

Como afirmei no item 1.6, nos contextos educacionais em geral não existe uma tradição de colaboração que leve os professores, espontaneamente, a reunirem-se de forma a tratar de questões próprias da sua atividade profissional cotidiana. Nesse sentido, a proposta do FOPLE foi percebida pela maioria dos formadores como uma oportunidade de aproximação entre colegas da área que, dificilmente, interagiriam, presencialmente, com o propósito e a frequência observadas no grupo.

Os participantes Joy, Jonas, May, Lete e Purple ressaltaram também a importância de termos representantes de várias IES abrangendo, assim, todo o Estado. A dimensão colaborativa pôde, então, ser estabelecida sendo que cada participante contribuiu, individualmente, para que tivéssemos um panorama sobre os colegas formadores e sobre a formação inicial ministrada aos futuros professores de inglês no Estado. Como Jonas declarou: “... só de ler as biografias foi uma experiência muito rica para todo mundo compartilhar. E, agora, quando a gente discute assuntos específicos, essa heterogeneidade prova que é cada vez mais rica, porque são múltiplos olhares vindos de locais e de experiências diferentes, fazendo leituras diferentes e socializando isso no grupo.”

Dessa forma, ao nos unimos por meio desse processo de interação e colaboração experienciamos não só um compartilhar de experiências e saberes que cada um construiu na sua prática, mas também a troca de mensagens de incentivo, demonstrações de

companheirismo, de compreensão, de disposição em ajudar por meio da disponibilizações de materiais de ensino (textos e livros eletrônicos) ou indicações de referências. Evan, Dri, Ísis, Pedro, Lete e Rick, por exemplo, relataram o uso dos materiais disponibilizados por mim e por alguns dos colegas como resoluções e pareceres sobre cursos de licenciatura, formação de professores e estágio supervisionado e o modelo de questionário de diagnóstico sobre escolas. Até algumas das mensagens que trocamos foram utilizadas como material para discussão com os alunos como Pedro comentou no final do excerto 92.

Tanto para os participantes das IES situadas no interior do Estado quanto para os colegas principiantes na função de formadores, as interações propiciaram a chance de saber como a disciplina era ministrada nas várias instituições. Dila, por exemplo, afirmou o seguinte:

[93]

[...] Eu achei uma oportunidade muito importante. Eu confesso que achei nessa oportunidade uma forma de saber o que está acontecendo em outros lugares. Como as pessoas estão tratando dessa questão. É uma forma até de compartilhar, de falar da experiência que a gente vive aqui [porque] eu sei que tem outras pessoas que são da [nome da IES] também participando e mesmo que sejam da [nome da IES], a gente sabe que são realidades diferentes. (...) Então, eu senti que seria uma forma de interagir com pessoas de outras unidades, até de outras instituições também, como é o caso do grupo no qual participam várias pessoas. E eu achei que seria um momento muito rico, de troca de experiência, mas, na verdade, até achando que a minha experiência é tão pequena que eu queria mais era absorver a experiência dos outros. [risos]

(Dila – entrevista inicial)

Assim como Dila, o participante Evan declarou que a troca de informações por meio das interações mostrou que “o ensino e as dificuldades são, de certa forma, similares e que a Prática de Ensino tem o papel de realmente fazer o possível para melhorar o ensino de inglês dentro e fora das instituições.” Para ele, “muitos dos obstáculos foram vencidos com a implantação do FOPE, pois com o contato entre vários professores de diferentes regiões, puderam ser sanadas muitas das indagações que muitas vezes pensávamos não ter resposta.” Confirmando a afirmação de Ponte (2004) de que cada um dos diversos participantes envolvidos em um trabalho de colaboração tem, naturalmente, os seus próprios objetivos individuais, decorrentes da sua função profissional, da sua personalidade e dos seus projetos, a colega Capitu admitiu que, no início, seu interesse em se juntar ao

FOPLE foi mais individualista, de ir em “busca de reforços” ao invés de colaborar com o grupo. Esse fato ressalta o fato de o formador procurar, por meio de iniciativas de auto-formação, aprimorar seus conhecimentos e competências na área de formação já que, como discutido anteriormente, ele não dispõe de cursos de capacitação específicos.

Ao ter a oportunidade de interagir com outros formadores, alguns participantes salientaram questões de natureza afetiva como as declarações a seguir atestam.

[94]

[...] “... o FOPLE tem sido um grande ponto de apoio. Já disse que me sinto iniciante nessa área de Estágio. Então, para mim, é uma tranqüilidade saber que posso contar com tanta gente quando tenho dúvidas e até mesmo quando quero desabafar.”

[Capitu – mensagem do fórum]

[95]

[...] Então, eu falei assim "Eu vou ter a oportunidade de conversar com pessoas que têm o mesmo problema que eu." [Por]Que eu sei que não é um problema da unidade [nome]. Não é um problema isolado. [...] Eu vejo que são os mesmos problemas. Então, a gente se sente bem. Pára e fala assim: “Eu não estou sozinha. Tem mais alguém sofrendo comigo.” (risos)

[Dri – entrevista inicial]

[96]

[...] não dá para negar a satisfação de colocar um depoimento, de ter o que é pessoal, porque é a sua história. E depois, tem os comentários dos colegas lá, falando: "Poxa! Eu me vejo assim também porque foi assim também comigo. Que bacana essa sua experiência!" E tem acontecido lá [no FOPLE] o que acontece em encontros profissionais da nossa área. Quando você está em uma sessão conjunta com o colega, dividindo, apresentando, por exemplo, pesquisas e a gente depois bate um papo, a gente vê que a gente passa pelas mesmas dificuldades, mas que a gente também alcança alguns sucessos muito parecidos. É sempre muito gostoso. Isso ajuda na auto-estima profissional, pessoal e nos faz acreditar mais no que a gente está fazendo e seguir adiante.

[Jonas – entrevista inicial]

As interações colaborativas proporcionaram aos participantes a percepção de que não estavam tão isolados no enfrentamento de situações e problemas. Em alguns aspectos, como a questão da receptividade dos estagiários nas escolas-campo, algumas instituições, particularmente as do interior do Estado, não experienciavam as dificuldades relatadas

pelos colegas da capital como a participante Dri de uma IES situada no noroeste goiano relatou:

[97]

[...] Houve uma discussão sobre como era a receptividade nas escolas-campo. Teve alguém que se queixou demais; de o professor fechar a porta. Eu disse: "Oba! Estou melhor." (risos) Porque em [nome da cidade] não há.

Nesta parte sobre o desenvolvimento profissional dos formadores, foi possível perceber que o processo de interação e colaboração experienciado no grupo FOPLE proporcionou um respaldo para o exercício profissional dos participantes. Observando que várias das práticas adotadas e as dificuldades experienciadas eram semelhantes nos diversos contextos, os formadores passaram a ter mais confiança e uma maior segurança no desenvolvimento do trabalho com os futuros professores. Foi possível vislumbrar igualmente uma “reflexão de segunda ordem”, como sinalizado no sub-item anterior, a qual pôde proporcionar aos participantes momentos de aprendizagem mútua e potencializar suas reflexões individuais, tanto para os formadores iniciantes quanto para os com mais experiência, como os excertos a seguir exemplificam.

[98]

[...] Cada vez que você coloca um tema em pauta: “Opa! O que eu tenho sobre isso? O que eu posso escrever? Qual é a minha experiência? Será que eu já li sobre isso? Será que eu sei? O que eu posso..., como eu vou poder contribuir?” Então, cada vez que vem um tema, eu faço essas perguntas para eu mesma.

(Ísis – entrevista inicial)

[99]

[...] Então, no momento em que você fica só no plano das idéias e você não explicita, fica difícil. Porque o outro, ele te leva a uma clareza. Você interagindo com o outro, você clarifica muitas coisas. Quando você precisa verbalizar, você acaba ordenando seu pensamento.[...]

(Purple – entrevista final)

Assim como Ísis, outros participantes também relataram como suas perspectivas tinham sido ampliadas ao participar das interações virtuais com colegas de outras instituições. Embora o uso do ambiente virtual tenha sido eficaz para transpor distâncias,

favorecer a interação entre pessoas e propiciar o desenvolvimento profissional, alguns participantes sentiram dificuldades em interagir no fórum e na lista de discussões *on-line*. Cabe mencionar que alguns colegas tiveram participações mais ativas nas interações, embora isso não queira dizer que os que se mantiveram mais passivos não tenham se beneficiado das discussões realizadas e dos materiais disponibilizados. As declarações de Pedro no excerto 92 confirmam que sim. Alguns fatores para esse envolvimento menos freqüente podem ser citados: a inexperiência no uso do computador e, conseqüentemente, a dificuldade em interagir no ambiente virtual, a falta de tempo para lidar com a dinâmica proposta no primeiro ambiente durante o período de duas semanas, o acúmulo de mensagens e a conseqüente inviabilidade de ler todas elas e participar efetivamente. O que pode concluir é que, indubitavelmente, os ambientes virtuais foram instrumentos mediadores importantes na aproximação dos profissionais da área de formação de professores que se encontravam geograficamente espalhados no Estado. Eles foram importantes também na promoção e manutenção das oportunidades de interações entre os formadores para que compartilhassem experiências, discutissem questões pertinentes à função, refletissem sobre elas dando, dessa forma, prosseguimento ao seu desenvolvimento profissional.

Há ainda que ressaltar que o processo de interação e colaboração entre os membros do FOPLE não se caracterizou essencialmente como uma situação de colaboração nos termos de Boavida e Ponte (2002) e Panitz (1997). Um aspecto significativo que condiz com a acepção do termo é que nós, como pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, nos reunimos, compartilhamos nossas histórias de vida e formação, nossas idéias, interesses e compreensões por meio da exposição de nossos pensamentos, das nossas condições de trabalho e das nossas próprias práticas. Nesse sentido, posso afirmar que houve um trabalho colaborativo entre nós, formadores. Atingimos o objetivo de promover a troca e o compartilhamento de conhecimento, experiências e informações sobre os programas de formação inicial e continuada, os espaços institucionais e as práticas docentes dos participantes. O intuito de estimular discussões que abarcassem questões de ensino e aprendizagem relevantes para o professor de Didática e Prática de ensino de inglês foi também colocado em prática.

É certo que as interações, as trocas de experiências e as discussões contribuíram para nossa aprendizagem mútua e para nosso desenvolvimento profissional de maneira geral. No entanto, o objetivo específico de discutirmos propostas e reflexões metodológicas no campo do ensino de inglês como LE e, principalmente, a meta de experienciarmos e compartilharmos reflexões críticas sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional próprio bem como de outros colegas formadores de professores, ou seja, de nos engajarmos em um processo de reflexão sobre nossa própria trajetória e sobre nosso exercício profissional, estavam associados ao escopo da pesquisa e não eram partilhados por todos os colegas. Dessa forma, o processo que experienciamos foi mais direcionado, controlado e centrado na figura do moderador (no caso eu mesma) sendo, portanto, mais cooperativo que colaborativo. Apesar disso, o grupo FOPLÉ revelou ser um contexto que proporcionou um efetivo desenvolvimento aos participantes. Particularmente, a condução desta investigação, em todas as suas fases, constitui uma experiência pessoal e profissional extremamente interessante e gratificante para mim. Desenvolvi não só um melhor conhecimento da problemática do formador de professores, bem como aprimorei as competências teórico-aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002) no que diz respeito à reflexão colaborativa, além de aprofundar a perspectiva sobre o que está implicado nesse processo.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho narrando meu percurso de formação e contando alguns fatos do meu caminhar acadêmico e profissional. Como mencionei, a minha própria trajetória de formadora de professores de LE aliada ao desejo de conhecer outros formadores foram o ponto de partida para a decisão de enveredar pelo caminho da condução desta investigação. Além dessa questão de natureza mais subjetiva, um interesse de cunho mais acadêmico também foi despertado ao perceber uma lacuna nas pesquisas sobre formação de professores: a falta de uma base de conhecimentos sobre o docente do ensino superior, especificamente, o formador de professores de LE. Conduzir uma investigação que pudesse contribuir para a construção dessa base de conhecimentos foi um objetivo que me propus a atingir. Com esse propósito, o caminho trilhado nesta pesquisa consistiu em diversas etapas, sendo esta a fase em que apresento as conclusões do estudo.

Com base no questionamento sobre quem são os formadores de professores de LE no contexto do Estado de Goiás, iniciei o trabalho convidando os formadores de professores de várias IES públicas e particulares para formarmos um grupo de interações *on-line*. Nesse ambiente virtual, compartilharíamos informações pessoais e profissionais, discutiríamos questões relativas ao nosso trabalho com a formação inicial de professores e refletiríamos sobre nossas práticas. O grupo foi formado e contou com a participação de 18 formadores (inclusive eu como pesquisadora participante) oriundos de 11 contextos distintos. Para a coleta de dados, utilizei os seguintes instrumentos: relatos autobiográficos, entrevistas, questionários, planos de curso e o conjunto das mensagens eletrônicas. Uma outra etapa foi a revisão de alguns estudos que tratam da formação dos professores do ensino superior, das perspectivas de formação docente, do processo de construção identitária dos professores, bem como de trabalhos que apontam a reflexão como um importante elemento na análise das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores. Depois de analisar e discutir os dados, retomo aqui cada um dos eixos norteadores da pesquisa, visando apresentar considerações que articulem as demais partes deste estudo aos resultados apresentados.

4.1 – Eixo 1 – A identidade do formador de professores

Pela análise das trajetórias de formação dos participantes, no âmbito das universidades goianas pesquisadas, foi possível traçar o seguinte perfil: os formadores são profissionais que ingressaram na função docente por gostarem da língua inglesa, por influência de parentes e/ou pela identificação com determinados professores. A maioria foi aprendiz de LE em cursos livres de língua, possui formação acadêmica na área de Letras e fez seus estudos de pós-graduação (Especialização e Mestrado) na área de Linguística Aplicada ou áreas afins.

Comprovando a afirmação de Dinkelman (2002) de que a maioria dos professores universitários inicia sua carreira pedagógica na educação básica, a maior parte dos docentes pesquisados começou seu exercício profissional em escolas regulares e em cursos de línguas antes mesmo de ingressarem nos cursos de licenciatura. Sobre o início da atuação no contexto do ensino superior, os dados revelaram que os participantes atuaram, inicialmente, na função de professores de língua inglesa e, posteriormente, como formadores de professores. Entretanto, assim como eu, vários dos colegas não almejavam tal função. Foi por um conjunto de fatores circunstanciais que os participantes “improvisaram-se” em formadores, ou seja, passaram a ocupar tal cargo sem um preparo específico para atuar nesse duplo papel de mediadores no processo de aprender a ensinar dos futuros professores e de modelos para os papéis e as práticas que eles, eventualmente, desempenharão no futuro (KORTHAGEN et al., 2005). Os participantes foram unânimes ao revelar a dificuldade e o desafio que a nova identidade representou para eles. Como apresentado na revisão bibliográfica, os docentes do ensino superior não dispõem de cursos de formação específicos para esse nível de ensino. Como resultado, o trabalho realizado pelos formadores pautou-se em um entendimento individual sobre o que seria formar um futuro professor – entendimento esse construído nas diversas experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória de cada um.

É importante ressaltar que as experiências mencionadas pelos participantes, principalmente o exercício da docência nos institutos de idiomas, constituíram-se em elementos marcantes na formação da identidade dos formadores de Goiás. Tanto a prática nesse ambiente, juntamente com os cursos de treinamento e, em menor proporção, os

cursos de formação inicial na universidade, exerceram influência significativa nas suas abordagens de ensinar e nas suas práticas de formação.

Sintetizando, suas histórias familiares, suas trajetórias escolares e acadêmicas, suas convivências no ambiente de trabalho, os percursos anteriormente trilhados, todos esses espaços de construção pessoal e profissional enfim, deixaram marcas, estabeleceram caminhos e maneiras de conceber a docência, contribuindo, assim, para a construção das suas identidades de professores e de formadores de professores.

4.2 – Eixo 2 – A parte burocrática do ingresso na educação superior

Em relação ao ingresso dos participantes no ensino superior, verifiquei que, em algumas instituições, o processo era feito via procedimentos seletivos compostos de provas escrita e didática e de títulos e, em outras, pela simples análise do currículo ou por meio de uma entrevista informal. Como visto na parte da fundamentação teórica, do ponto de vista legal, as exigências para ingressar no ensino superior não ultrapassam a questão da titulação. Os resultados mostraram que esse requisito é cumprido pelas IES pesquisadas, entretanto, no tocante à formação e à experiência didático-pedagógica dos formadores, que deveriam ser consideradas relevantes, nada é exigido.

Diante desse quadro e da necessidade em resolver questões resultantes da formação do docente universitário em geral, não só dos formadores de professores, seria importante que os órgãos responsáveis pelas políticas de formação de docentes e as próprias IES contribuíssem no sentido de garantir efetivamente uma formação preocupada e comprometida com os aspectos didático-pedagógicos dos profissionais de ensino. Como mostrado na análise, os formadores deste estudo buscaram oportunidades de auto-formação por meio de leituras na área de LA e de formação docente, da participação em congressos, seminários e eventos científicos na área e até pela interação com seus ex-professores. No entanto, acredito que cabe também às universidades propiciar formas de educação continuada a seus docentes. Com efeito, se é na universidade, nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, que os professores se capacitam para exercer a função de docentes universitários, é, portanto, função da universidade oferecer uma formação que contemple a questão da qualificação didático-pedagógica. Uma possibilidade seria repensar a forma

como os cursos de pós-graduação estão estruturados de modo que contemplem não só as questões relativas à pesquisa, mas também as necessidades específicas dos professores no tocante às suas atividades de ensino. Vale ressaltar que esses cursos têm vagas limitadas, não absorvem todos os docentes e muitos têm um custo elevado (BEHRENS, 2001) e, também, que boa parte dos profissionais pós-graduados irá atuar, via de regra, em instituições cujo objetivo principal centra-se mais no desenvolvimento de atividades de ensino do que de pesquisa (PACHANE, 2004; 2005).

Sugiro igualmente que, além de procedimentos mais criteriosos e multifásicos na seleção dos docentes, sejam viabilizados projetos institucionais e até inter-institucionais, como o descrito por Gimenez e Pereira (2007), de interações entre os profissionais de ensino como forma de incentivar o desenvolvimento e a aprendizagem profissional da docência.

4.3 – Eixo 3 – O contexto de atuação dos formadores

Quanto aos contextos de atuação dos formadores, as visitas que fiz às diversas IES na capital e no interior do Estado e os relatos escritos e orais fornecidos pelos participantes me forneceram um panorama relativamente promissor desses contextos, principalmente pelos avanços observados nos programas de curso que já contemplam o estudo de aspectos da LA e do incentivo de uma atitude investigativa por parte dos futuros professores sobre sua própria prática.

Além desse aspecto, considerei extremamente relevante o fato de haver em todas as IES discussões sobre a implementação das novas diretrizes curriculares para os Cursos de Letras estabelecidas pelo MEC. Como destaquei na parte da análise, essas discussões serão fundamentais na concretização de mudanças nos cursos de formação inicial, como, por exemplo, a institucionalização de parcerias para o desenvolvimento do estágio e o envolvimento dos futuros professores com o *locus* da prática a partir da segunda metade do curso, entre outros. Já pude inclusive observar algumas dessas mudanças na minha própria instituição: antes da implementação da nova matriz curricular, não havia interações nem interlocuções entre os vários professores de Didática e Prática de Ensino. As áreas de

português, espanhol, francês e inglês realizavam seus trabalhos de forma isolada, salvo algumas iniciativas esporádicas de um ou outro docente.

Atualmente, temos reuniões freqüentes, tanto no início quanto no final de cada semestre/ano letivo, para planejar e avaliar os trabalhos com a formação inicial. Temos igualmente a figura do coordenador de estágio – um da área de língua portuguesa e outro da área de línguas estrangeiras – que é responsável por coordenar, acompanhar e providenciar, quando for o caso, a escolha dos locais de estágio; solicitar a assinatura de convênios e cadastrar os possíveis locais para sua realização; apoiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades nesses locais; promover o debate e a troca de experiências no próprio curso e nos *loci* da prática além de manter registros atualizados sobre essa etapa.

4.4 – Eixo 4 – A prática dos formadores

A análise das práticas dos formadores foi, a meu ver, uma das partes mais importantes neste trabalho, visto que foi possível revelar a influência de vários aspectos das trajetórias de formação dos participantes na constituição de suas concepções de língua, de linguagem, de ensinar e de aprender e no próprio modelo de formação utilizado nas suas práticas. Como salientei, os participantes compartilham de um amálgama de concepções e perspectivas de formação que tem origem nas suas experiências como alunos e, posteriormente, como professores em cursos de língua. Nesse sentido, devo salientar que as narrativas, enquanto instrumento de coleta de dados, foram fundamentais no processo de acessar as representações dos formadores e na sua compreensão (CLANDININ e CONNELLY, 1995; 2000). Além do mais, a leitura e a análise das narrativas dos colegas foram para mim, particularmente, uma forma de tornar visível aspectos da minha profissionalidade que se encontravam implícitos, como, por exemplo, as perspectivas de formação que utilizo com meus alunos. Além disso, as narrativas constituíram-se em uma alternativa de formação para os participantes (CUNHA, 1997), pois, ao mesmo tempo em que organizávamos nossas idéias para os relatos – tanto escritos quanto orais – e líamos os dos colegas, nós reconstruíamos nossa experiência de forma reflexiva, fazendo, portanto, uma auto-análise que nos possibilitava a compreensão de nossa própria prática e o desenvolvimento da competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999; 2002). Outro

resultado que destaco nesse item das práticas docentes diz respeito à dificuldade que apresentamos para explicitar por que ensinamos como ensinamos. Isso aponta para a necessidade de nos engajarmos em um processo de análise da nossa própria abordagem de “ensinar a ensinar”, como sugerido por Almeida Filho (1999, 2002). É nesse aspecto particular que reside a tese defendida neste trabalho: que é fundamental também para os formadores de professores colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando ter consciência e entender os aspectos subjacentes à sua prática, deixando, dessa forma, de basear seu trabalho na competência implícita.

Seria simplista de minha parte dizer que o docente melhorará sua prática simplesmente examinando suas ações ou afirmar que basta querer ser reflexivo para sê-lo. De fato, a reflexão pretendida aqui implica o exame consciente e sistemático das ações passadas, presentes e futuras no intuito de verificar suas procedências e as conseqüências delas advindas. Dessa forma, a qualidade e a natureza da reflexão são mais significativas do que a sua simples ocorrência (ZEICHNER, 1993). Não há como negar que a dimensão reflexiva constitui-se em um desafio para muitos profissionais, pois, ela pressupõe um processo de constante ação-reflexão-(re)ação que nem sempre é encarado positivamente. Reconheço também que esse processo de tentar compreender nosso próprio fazer pode nos tornar desconfortáveis e até vulneráveis perante outros colegas no caso de reconhecermos contradições ou tendências distintas daquelas que supúnhamos adotar ou que defendíamos. Refletir sobre essas questões, por outro lado, é um exercício contínuo que nos possibilita desvelar, avaliar e (re)construir nossas ações pedagógicas buscando desenvolver o processo de formação profissional dos futuros professores de forma competente e fundamentada.

4.5 – Eixo 5 – O desenvolvimento profissional

Na parte do desenvolvimento profissional, a análise mostrou que a instauração de um ambiente colaborativo de compartilhamento de práticas, de discussões sobre dificuldades experienciadas e de propostas concretas de mudanças, é uma forma possível de se iniciar esse processo de reflexão. Os participantes foram unânimes ao destacar a relevância da iniciativa e o respaldo que obtiveram ao verificarem que conduzíamos as atividades de formação de forma bastante semelhante e experienciávamos problemas

parecidos. Esse fato foi relatado principalmente por colega das IES no interior do Estado que admitiram pautar boa parte das suas ações na “intuição”. Por outro lado, é preciso reconhecer que as características pessoais de cada participante, seu nível de familiaridade com as novas tecnologias de informação e interação (computador, *internet*, ferramentas de comunicação), além do empenho de cada um ao iniciar esse processo eram distintos. Dessa forma, em virtude do interesse, da própria experiência de trabalhar com a formação de professores, e até do nível de desenvolvimento profissional de cada formador, houve participantes mais ativos e menos ativos no grupo FOPLE.

Considerando, hoje, toda a experiência vivenciada, acredito que faria algumas mudanças, como, por exemplo, iniciar o processo de interação com a lista de discussão ao invés do fórum. A funcionalidade e a dinamicidade da lista resultaram em menos problemas técnicos, em uma maior interação por parte dos colegas e em um gasto significativamente inferior ao que tive com a confecção, implementação e manutenção da página do fórum de discussões na *internet*. Uma outra mudança que posso apontar diz respeito ao meu próprio papel como moderadora das interações. Várias vezes, fiz solicitações trabalhosas que não suscitaram uma maior participação e, em algumas ocasiões, ansiosa e solícita até por demais, me antecipei ao dar respostas ou fazer comentários que poderiam ter sido feitos pelos demais colegas.

É ainda pertinente mencionar que a minha proposta era iniciarmos um processo de colaboração no qual teríamos todos os participantes trabalhando em conjunto, numa relação de equabilidade e de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns. No entanto, reconheço que tivemos, na verdade, um processo mais cooperativo do que colaborativo em virtude de os participantes terem cooperado em prol do meu objetivo individual que era a pesquisa. Como mencionei anteriormente, as atividades de interação prosseguiram por um curto período após o término da coleta de dados, mas logo cessaram. Por um lado, esse fato consistiu em uma limitação do trabalho, mas, por outro, pode se tornar uma proposta de investigação futura na qual se verificaria as condições de sustentação de grupos interativos, tanto presenciais quanto virtuais. Outra sugestão de pesquisa futura seria investigar as iniciativas que estão sendo propostas pelas universidades para a qualificação de seus quadros docentes: que tipos de atividades estão sendo propostas? Há estímulo ao trabalho

em equipe, às parcerias interdisciplinares e interinstitucionais? Em que medida as reivindicações dos docentes estão sendo consideradas?

Ainda neste eixo sobre o desenvolvimento das interações e considerando a forma utilizada para propiciar a reflexão no grupo, vejo que trabalhar de forma colaborativa significa compartilhar preocupações docentes com outros professores como colegas – juntos, dividindo tarefas e papéis, distribuindo as responsabilidades. Significa igualmente se alternar no papel de coordenador do grupo e permitir que os próprios membros, de forma consensual, definam os problemas e as propostas considerando as perspectivas de todos os participantes em benefício de objetivos comuns. Considero importante ressaltar que esta foi uma iniciativa pioneira que certamente será seguida por outras no intuito de dar prosseguimento ao trabalho iniciado. Não só essa questão, mas todo o aprendizado advindo da experiência de conduzir o presente estudo será levado para o próximo ambiente que pretendo criar – dessa vez em parceria e a partir do *feedback* da pesquisa.

Apesar de acreditar que a presente investigação sobre o professor formador representa um fractal da realidade nacional, ou seja, que os professores formadores de Goiás constituem uma parte que reflete o todo, e o todo contém as mesmas características dessa parte, é importante que outras investigações, em outros contextos, sejam realizadas para que possamos ter um retrato brasileiro da formação de professores em nossa área.

Compondo as últimas linhas deste trabalho, não posso simplesmente escrever “término”, “concluindo” ou algo parecido, porque, seguramente, já decidi trilhar outros percursos; já estou em outro início.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 3ª Edição, 2002.

_____. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. et al. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALTET, M. Qual (Quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.55-79.

ANDRÉ, M. E. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: SP, Papirus, 1995.

ALVARENGA, M. B. competências de ensinar analisadas durante o período de estagio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, p. 11-29, 2004.

ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BAILEY, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press. p. 215-226.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BAILEY, K. M. et al The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BALZAN, N. C. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. *Revista de Educação*, Faculdade de Educação, PUC Campinas-SP, v. 1. n. 2, p. 7-24, 1997.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-178.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, 2006.

BARCELOS, A. M. F, et. al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 11-29

BARCELOS, A. M. F. ; COELHO, H. S. H. . Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. In: I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas. Florianópolis : UFSC, 2006. p. 151-166.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS e NUNAN (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BEHRENS, M. A. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68.

BIRARDI, A.; CASTELANI, G. R.; BELATTO, L. F. B. O Positivismo, Os Annales e a Nova História. *Revista Virtual Klepsidra* edição 7, abril-maio 2001. Disponível em <<http://www.klepsidra.net/novaklepsidra.html>> Acesso em 20 dez. 2005.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação - Resolução CNE/CP 1, 02/2002 - *Diretrizes*

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental - *Referenciais para a Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.* Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - Parecer CNE/CES 492/2001 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.* Brasília, abril de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação - Parecer CNE/CP 9/2001 - *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.* Brasília, Maio de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.* Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação - Resolução CNE/CEB 3, de 08 de outubro de 1997 - *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.* Brasília, 1997.

BRANTLINGER, L. et al. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, v. 71, n. 2, p. 195-207, 2005.

BRUNER, J. *Atos de significação.* Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 2ª Reimpressão, 2002.

CAMARGO, G. P. de Q. P. de; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.* Ano 4, n. 6, 2006. Disponível em <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 3 mar 2006.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.). *Language & Communication.* London: Longman, 1983. p. 1-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

_____. *Narrative Inquiry – experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th Edition, London: Routledge Falmer, 2000.

COQUARD, N. *Teacher professional portfolios and the integration of technology*.
November 27, 1999. Disponível em
<http://www.qesnrecit.qc.ca/portfolio/eng/te_article.html>. Acesso em: 14 mar 2006.

CONVERY, A. A Teacher's Response to Reflection-in-action. *Cambridge Journal of Education*, v. 28, n. 2, 1998. p. 197-205.

CONTRERAS, J. *A Autonomia do Professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.); GIMENEZ, T. (Org.). *ENFOPLI - construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, 2005.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista da Faculdade de Educação* [online], v. 23 n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext> Acesso em 19 maio 2005.

DAY, R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *ESL Working Papers*, v. 11, n. 2, 1993. p. 1-13. Disponível em <http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsl/on-line_cat.html> Acesso em 04 ago. 2005.

DAY, C., *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press. 1999.

_____. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN N. K., LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

DEWEY, J. *Como Pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos, 3ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINKELMAN, T. *Towards a theory of teachers becoming teacher educators*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2002.

DUCHARME, E.R. *Teacher educators: What do we know?* Eric Digest 15: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, DC.1986.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 31-43

DUTRA, A.; GIMENEZ, K. M. P.; PERES, H. M. M Conhecimento em construção: uma análise de sessões de supervisão de prática de ensino de língua inglesa. . In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. p. 63-72.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161

FARRELL, T. S. Reflective practice in an EFL teacher development group. *System*, n. 27, p. 157-172, 1999a.

_____. Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. *TESL-EJ*, v. 4, n. 2, 1999b.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, p. 212-233, 1990.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 1ª ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2006a.

_____. FIGUEIREDO, F. J. Q. de A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 1ª ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2006b. p. 11-45.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 71-76, 1992.

Formação Docente para o Ensino Superior. Síntese dos encontros regionais do ForGRAD 2005-2006. Espírito Santo – maio 2006. Disponível em <http://www.proeg.ufpa.br/forum_grad/forum2005/resultado05.html> Acesso em 30, jun. 2006.

FOWLER, L. Startled by text. *The Alberta Teachers' Association Magazine*, v. 81, n. 2, 2000. Disponível em <<http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/>> Acesso em 14 mar 2006.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, 27-45. 1989.

_____, The “unstudied problem”: Research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 351-378.

_____, Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 88-115.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 297-417, 1998.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 2, p. 193-216, 1993.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. Formação dos Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. P.171-187.

_____. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. I.B.G. Fé Cega e Faca Amolada: Observações Sobre Imagens de Professores de Prática de Ensino de Inglês. *DELTA*, v.16, n.1, São Paulo, p. 129-138, 2000.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. P. Relação universidade escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GIMENEZ, T., ARRUDA, N. I. L., LUVIZARI, L. H. Procedimentos Reflexivos na Formação de Professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio LAEL*, PUC-SP. Disponível em <www2.lael.pucsp.br/intercambio/13/Telma_Gimenez.pdf> Acesso em: 04 maio de 2005.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

GUDMUNDSDOTTIR, S. Story-Maker, Story-Teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, v. 23, n. 4, 1991.

HAWKINS, M.; IRUJO, S. (Ed.). *Collaborative conversations among language teacher educators*. Alexandria, VA: TESOL, 2004.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, n. 11, v. 1, p. 33-49, 1995.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JORGE, M. L. S. *O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês*. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais.

JOHNSON, K. E. Learning to teach: instructional actions and decisions of Preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 3, p. 507-534, 1992.

_____. The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum. In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996. p. 30-49.

KOSTER, B. et al. Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 157-176, 2005.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; LUNENBERG, M. Teaching Teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 107-115, 2005.

KRAMP, M. K. Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry. In: deMARRAIS K.; LAPAN, S. D. (Ed.) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p.103-122.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, C. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LIBERALI, F. C. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) Linguística Aplicada – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The ESP*, São Paulo, v. 17, p. 19-37, 1996.

_____. Argumentative processes in critical reflection. *The ESPecialist*, v. 21, n. 1, p. 69-85, 2000.

LOUGHRAN, J. Understanding Teaching about Teaching: teacher educators' researching their own practice. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, v. 25, n. 3, p. 23-28, 2004.

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

MARZARI, G. Q. “Do you have any experience abroad?” O Gênero *entrevista de emprego* em cursos livres de língua. Santa Maria, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Santa Maria.

MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____, Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, 2001. p. 9-26.

MELO, P. A.; LUZ, R.J.P. *A Formação Docente no Brasil*. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU). UFSC, Florianópolis, 2005.

MEHRA, B. Bias in qualitative research: voices from an online classroom. *The Qualitative Report*, vol. 7, n. 1, 2002. Disponível em <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/mehra.html>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1996.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000.

_____, Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000. p. 11-20.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul 2005-2006. Disponível em <www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em 06 fev. 2006.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, E. C. de. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professores iniciantes*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____, A Prática Educacional de Professoras Iniciantes nas Escolas de Ciclos. In: ABRAHÃO, M. H. V. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 45-59.

_____, *Narrativas e reflexão em ambiente on-line: colaboração entre formadores de professores de língua inglesa. Apresentação oral do projeto de pesquisa no I Seminário de Pesquisa do CÉLIA (Centro de Estudos de Lingüística Aplicada), Belo Horizonte, 2005.*

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 143-155.

OSGUTHORPE, R. T. *The role of collaborative reflection in developing a culture of inquiry in a school-university partnership: a U.S. perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canadá, 1999.

PACHANE, G. G. ;PEREIRA, E. M. A. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários. *Revista Iberoamericana de Educación (online)*, Iberoamérica, v. 33, n.1, p. 1-13, 2004. Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup26.htm> Acesso em 06 fev. 2006.

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões de uma experiência. In: 27ª Reunião anual da ANPED, 2004, Caxambu. In: *Anais da 27ª Reunião anual da ANPED: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade*. Caxambu : CD-ROM, 2004. v. 1. p. 1-16.

_____. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Publicatio UEPG*. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2005. Disponível em <<http://www.uepg.br/proresp/publicatio/ant.htm>> Acesso em 06 fev. 2006.

PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. São. Paulo: Pontes, 1996.

_____. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

_____. *Linguagem e mídia em narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. Palestra proferida no XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI) e XXXIII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa (SENAPULLI). Fortaleza, 2005.

_____, *Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente*. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, 2007.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PANITZ, T. Collaborative Versus Cooperative Learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. 1997. Disponível em <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>> Acesso em 18 de jul 2005.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 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*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-379.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOA, R. R.. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: Um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos – Universidade Federal de Minas Gerais.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. *Pesquisa colaborativa na escola: facilitando o desenvolvimento profissional de professores*. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001. v. 1.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. *Zetetiké*, v. 11, n. 20, p. 51-84, 2003.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, v. 24, p. 37-66, 2004.

_____, Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA (Pensamiento Numérico y Algebraico)*, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008. Disponível em <www.pna.es/Numeros/pdf/DaPonte2008Investigar.pdf> Acesso em 10 de maio 2008.

REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Londrina, 1998. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

RAMOS, S. M.; CAMARGO, G. P. Q. P. A Formação de professores durante a prática de ensino nos cursos de Letras: foco no trabalho de formadores, suas opções metodológicas e abordagens. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. p. 41-61.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd Edition, New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 102-119.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* São Paulo, 1998. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8^a ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Basic Book, Inc., 1983.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner* – toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOL, V. *A Natureza da Prática Reflexiva de uma Formadora de Professora e Duas Professoras em Formação*. Belo Horizonte, 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

UR, P. Teacher learning. *ELT Journal*, v. 46, n. 1, p. 56-61, 1992.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, v. 14, p. 281-290, 1979.

VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, p. 205-228, 1977.

_____, On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: Theory and practice*, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. 2ª Ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____, Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, 2001. p. 77-94.

VILLEGAS-REIMERS, E.; REIMERS, F. *Professional development of teachers as lifelong learning: models, practices and factors that influence it*. Paper presented at the Board on International Comparative Studies in Education (BICSE) of the National Research Council. Washington, D.C., Jul. 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

_____. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Inglesa: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____, Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 131-152.

XAVIER, R. P.; GIL, G. As Práticas no curso de licenciaturas em letras-inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 131-152.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WINDEATT, S.; HARDISTY, D.; EASTMENT, D. *The internet*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 130-178, 1998.

ZEICHNER, K. M. Becoming a Teacher Educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 117-124, 2005.

_____. Alternative paradigms of teacher education, *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 3-13, 1983.

_____. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

_____, Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 2, p. 3-20, 1990.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*. v. 57, n. 1, p. 23-48, 1987.

_____. *Reflective Teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – Exemplos de relatos autobiográficos

Relato 1 - Tom

Oi, Eliane, desculpe a demora, é falta de tempo.

Aí vão meus dados: Formado em Letras - português-inglês (UFG), mestrado em Linguística Aplicada (Unicamp) e doutorando em Linguística (Unicamp); atuação como professor de língua inglesa [nome da IES], de teatro [nome da instituição], ator e escritor de literatura infanto-juvenil; interesse de pesquisa nas áreas de linguagem e psicanálise, ensino, formação de professores, interpretação teatral, literatura e escrita; atuação como professor de língua inglesa desde 1990 e como formador de professor desde 1993 no [nome da instituição], centro de estágio para graduandos em Letras.

É isso aí. Abraço. XXX

Relato 2 - Stephanie

Professora concursada de Prática de Ensino de Língua Inglesa da [nome da IES]

Professora adjunta de Língua Inglesa e Prática de Ensino da [nome da IES]

Professora contratada de Literatura Inglesa da [nome da IES]

Comecei a lecionar a disciplina de Prática de Ensino em 2003 e desde então tenho tentado mediar o contato de meus alunos entre a teoria e a prática de uma maneira facilitadora e reflexiva. Conseguir... eis o desafio!

Era uma vez...

É bem assim que desejo iniciar meu depoimento.

Considero-me uma das poucas privilegiadas a ter a sorte de decidir ainda cedo o que gostaria de fazer quando crescesse: queria falar inglês e queria ser professora! Por que não lecionar inglês? Daí a escolha do curso universitário e de minha trajetória foi um pulo. Tive a sorte de entrar na universidade [nome da IES] logo após a revolução do curso de Letras, quando os professores tomaram a feliz decisão de realmente ensinar inglês aos alunos. Foi assim que entrei no curso sem saber nada além de poucas palavras aprendidas em letras de músicas que colecionava e saí com meus CAE (Cambridge Advanced Certificate) e Michigan a tira colo. Eu iniciava minha carreira de graduada em 1998 contrariando previsões pessimistas de "amigos" que me agouravam dizendo que eu nunca aprenderia a falar inglês em uma universidade, ou que não haveria boas oportunidades de emprego para professores de inglês. Com a ajuda de meus professores na universidade, que sempre me serviram de vivos modelos de perseverança e competência, consegui me estabelecer em bons estabelecimentos de ensino de inglês como língua estrangeira. Logo percebi que a realidade dos cursos de língua não me satisfaria por muito tempo e resolvi ser professora universitária. Queria poder ajudar outras pessoas a lecionar inglês! Conclui meu mestrado em 2002 e comecei a dar aulas em instituições de ensino superior como convidada [nome das IES]. Em 2003 assumi minha primeira turma de prática de ensino e percebi que o desafio de formar professores era bem maior do que eu imaginava. Comecei a buscar alternativas para fazer com que os meus alunos não se sentissem tão "assustados" com o estágio.

Em 2004, entrei no programa de doutorado da [nome da IES] decidida a pesquisar mais alternativas para conseguir meu objetivo. Considero-me privilegiada por ter participado de projetos incríveis, como o Centro de Línguas, ainda na universidade. Este foi um momento

forte em minha formação como professora e que ainda influencia minha visão sobre o ensino. Gostaria de poder ajudar meus alunos a ver o curso com o mesmo amor e paixão com que vivo minha escolha. Apesar de ter os pés no chão em relação à difícil realidade da educação, acredito realmente em um futuro melhor com o investimento em pesquisas e projetos práticos que favoreçam a reflexão.

Abrços!

Relato 3 – Eliane

Há mais de 20 anos fiz minha opção pela docência ao prestar vestibular para o curso de Letras. Não imaginava, entretanto, estar hoje na posição de docente do ensino superior e muito menos atuando na formação de futuros professores de inglês. Minha decisão foi baseada em dois fatores: no gosto pelas músicas em língua inglesa e pela motivação que uma professora do ensino médio me passava. Guardo, ainda hoje, um caderno espiral com letras de música em inglês que faziam sucesso na década de 80 (*Endless Love* e *Hello* de *Lionel Richie*, *Total Eclipse of the Heart* de *Bonnie Tyler*, *Making Love Out of Nothing at All* de *Air Supply*, dentre outras). Todas com as devidas traduções, é claro! Mesmo tendo essa motivação intrínseca, o primeiro ano na faculdade foi árduo! Professores que faziam uso do inglês o tempo todo, lista de verbos para memorizar (nas formas *infinitive*, *past* e *past participle*), e todos aqueles símbolos fonéticos que pareciam outro idioma! Lembro-me de participar de um evento em literatura americana e assistir a um debate entre um professor de Literatura e uma aluna que discutiam em língua inglesa. Diante das minhas dificuldades iniciais, pensei se algum dia eu seria tão fluente no idioma estrangeiro quanto eles. Mesmo com tais obstáculos representados pelas questões mencionadas, fui desenvolvendo, aos poucos e em diferentes graus, as dimensões discursiva, sócio-lingüística, sócio-cultural e estratégica que englobam a competência comunicativa.

Posso afirmar que ter começado a ministrar aulas foi uma experiência determinante no meu processo de aprendizagem da língua estrangeira (LE). Tal oportunidade veio por meio de uma parenta que dava aulas de inglês em uma escola da rede estadual. Sabendo que eu estava cursando Letras e necessitando de alguém que a substituísse durante um semestre, ela me proporcionou o primeiro contato com o universo do magistério. Dessa forma, minha primeira experiência docente ocorreu enquanto eu ainda era uma graduanda que estava em pleno processo de aprender uma nova língua. Preparar as aulas, pesquisar temas gramaticais, averiguar o significado e a pronúncia dos itens de vocabulário das lições que iria lecionar, enfim ministrar aulas de um idioma que eu estava aprendendo, contribuiu enormemente para a evolução e o aprimoramento do meu aprendizado da língua inglesa. Mais ao final da graduação, especificamente em 1987, e por intermédio de uma das professoras do curso, iniciei a segunda etapa na minha trajetória de educadora de professores: após dois anos atuando como professora de um curso livre de línguas, fui convidada a exercer, também, a função de coordenadora pedagógica. Aprendi muito com a prática que experienciei no cargo de supervisora na qual uma das minhas atribuições era auxiliar professores no início do exercício da profissão. Vista como uma profissional mais experiente, esses professores buscavam em mim receitas prontas para utilizarem em suas aulas. No entanto, seria isso que fazia com que os professores aprendessem a ensinar? Como obter acesso aos aspectos que subjaziam a sua prática e seus processos cognitivos durante a execução das ações na sala de aula? Seria suficiente seguir as orientações de

outros mais experientes, fossem eles supervisores, colegas ou mesmo autores de manuais do professor? Essas orientações seriam colocadas em prática assim como eram descritas sem uma reflexão crítica sobre sua validade e adequabilidade? Elas colaborariam de alguma forma para que o professor se tornasse dependente de direcionamentos advindos de outros que não ele mesmo? Nascia, assim, meu interesse pelo tópico de como professores aprendem a ensinar.

Minha atuação na formação de professores foi, inicialmente, baseada na perspectiva do treinamento. Eu acreditava que os professores em formação deveriam ter domínio de técnicas e procedimentos considerados eficientes e aplicá-los em sala para obter sucesso no ensino da LE. Na época, eu me preocupava mais com o que os professores precisavam saber para ensinar línguas do que com os processos de como eles aprendiam a fazer o que faziam em sala de aula. Continuei trabalhando sob essa mesma ótica em duas outras escolas particulares de ensino de língua inglesa e, posteriormente, nos primeiros anos em que atuei na Universidade Federal de Goiás na qual fui aprovada, em 1995, para o cargo de professora de Língua Inglesa e de Didática e Prática de Ensino de Inglês. Meu interesse pelo tópico de como professores aprendem a ensinar foi instigado ainda mais ao observar o desenvolvimento dos alunos-professores na disciplina Didática e Prática de Ensino de Inglês. Em 1999, iniciei meus estudos em nível de pós-graduação (mestrado) na Universidade Federal de Minas Gerais e, no ano seguinte, conduzi uma investigação que resultou na minha dissertação de mestrado, a qual possibilitou-me fazer uma série de reflexões e questionamentos acerca da minha própria formação enquanto professora de LE e também a respeito da maneira como eu estava conduzindo a disciplina pedagógica. Uma das conclusões obtidas foi que eu, assim como todo profissional de ensino, possuo conhecimentos, imagens e crenças sobre o ensino de LE e, é importante salientar, sobre o processo de formação de um professor que, sem dúvida, permeia meu trabalho com os futuros professores de inglês. As reflexões e conseqüentes conclusões obtidas na condução da pesquisa de mestrado, foram extremamente relevantes para que eu re-avaliasse e reconstruísse os pressupostos, as formas, os conteúdos e também os recursos utilizados no curso de formação de professores de LE que ministrava até então. Fundamentado nessa experiência de reflexão (solitária eu diria!), um questionamento pode ser levantado neste momento: a participação de outras pessoas, a interação com especialistas ou colegas da área pode dar novas dimensões ao processo de reflexão que caracteriza essa busca por aprimoramento e educação continuada? Com base na minha própria trajetória de formadora de professores de língua inglesa, acredito que “Um indivíduo isolado não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador”. (ABREU, 1983, p. 50)

Atualmente, encontro-me em licença para fazer o curso de pós-graduação (doutorado) na mesma instituição em que cursei o mestrado (UFMG). Além da área de formação pré- e em-serviço de professores de LE e do tópico de reflexão no processo de aprender a ensinar, interesse-me igualmente pelo ensino e aprendizagem mediados pelo computador, autonomia do aprendiz, estratégias de aprendizagem, pesquisa-ação e pesquisa narrativa.

Relato 4 – Rick

Formação Acadêmica

Graduação: Bacharel em Arts (História e Ciências Políticas) na *National University of Ireland*. 1967

Bacharel em Teologia: NUI – 1975

Bacharel em História (revalidação): UCG, 1993

Mestrado: Lingüística Aplicada na UnB em 2000.

Contextos/tempo

Após o ITTI [curso introdutório sobre o ensino de inglês como língua estrangeira] (Goiânia, 1993), comecei a dar aula em Institutos de Inglês. Entrei na [nome da IES] em 1995 para estudar e me chamaram para ministrar aulas de Língua Inglesa. Comecei a trabalhar com a Formação de Professores a partir dos contatos com alunos do Curso de Letras em Santa Fé, Goiás (Curso à distância) em 1999. Depois, em Inhumas, também no Curso à distância. A partir de 2003 comecei a atuar na ‘Didática e Prática do Ensino de Língua Inglesa’ aqui em Goiânia.

Atualmente, participo do [nome do projeto de extensão] oferecendo um curso em Advanced Conversation para os professores da rede pública, que em muito me enriquecem.

Em 2004, fiz um Curso on-line na UCPel para aprender métodos e técnicas usadas na preparação de atividades para o ensino de Língua Inglesa. E como resultado, estou oferecendo um Curso em Inglês Instrumental pelo [nome do departamento – nome da IES] na área de educação. Se tivermos êxito, penso em oferecer outro no próximo semestre.

Ainda sonho em contribuir para a formação de uma ‘Associação de Professores de Língua Inglesa’, para ser um espaço de discussão para professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário.

ANEXO B – Requisitos da Formação Docente na América Latina*

País	Formação de Docentes para o Ensino Superior
Antilhas Holandesas	Não há informações disponíveis.
Argentina	Os formadores da educação superior capacitam-se em curso de quatro anos em universidades.
Bahamas	Não há informações disponíveis.
Barbados	Os docentes universitários devem ter um título de Doutor em uma disciplina relevante.
Belize	Não há informações disponíveis.
Bolívia	Não há informações disponíveis.
Brasil	Os docentes para o ensino superior se formam nos níveis de Mestrado e Doutorado. Os títulos requeridos variam segundo a categoria do docente. Os professores auxiliares devem ter o título básico do ensino superior. Os professores assistentes devem ter o mestrado, enquanto os professores adjuntos ou titulares precisam do doutorado.
Chile	Não existe um sistema de capacitação para docentes do ensino superior. Geralmente, são acadêmicos que fizeram pós-graduação no Chile ou no exterior. Algumas instituições oferecem capacitação docente para seu pessoal. Há uma tendência para a exigência de estudos de pós-graduação e experiência no campo sobre o que se ensina. Há, também, um Centro Latino-americano de Formação de Especialistas em Educação.
Colômbia	Aqui os docentes do ensino superior são majoritariamente formados em programas de pós-graduação que culminam com os títulos de “Magíster” ou Doutor.
Costa Rica	Os estudantes devem ter título na área que vão ensinar. Em algumas universidades públicas oferecem-se cursos pedagógicos para melhorar sua capacitação.
Cuba	Aos docentes de educação superior se oferece a possibilidade de realizar cursos de atualização nas matérias que lecionam, bem como cursos de capacitação docente. Muitos docentes são profissionais do setor produtivo. Eles também recebem cursos de capacitação docente. Os estudantes de pós-graduação recebem capacitação inicial docente simultaneamente com seus estudos.
República Dominicana	Não há informações disponíveis.
Equador	Quem tem um Doutorado, universitário ou politécnico, está habilitado a ensinar na educação superior. Devem prestar um exame onde suas competências são avaliadas.
El Salvador	Os professores da educação superior formam-se nas universidades.
Guatemala	Os professores universitários devem ter pelo menos o título de Licenciatura.
Guiana	Os professores de ensino superior se capacitam na Universidade da Guiana ou em universidades internacionais reconhecidas.
Haiti	Não há um sistema de capacitação de docentes para o ensino superior. Eles

	são recrutados exclusivamente com base em suas qualificações. 70% dos docentes do ensino superior tem um título terciário básico ou uma <i>Licence</i> .
Honduras	Os docentes do ensino superior se formam na <i>Universidad Pedagógica Nacional</i> .
Jamaica	São providos através da qualificação universitária. Muitas universidades oferecem capacitação docente para seu pessoal.
Nicarágua	Não há informações disponíveis.
México	Aproximadamente 55% dos docentes do ensino superior têm título de Licenciatura, Mestrado ou Doutorado. Desde 1970 tem havido programas que capacitam ou atualizam os docentes. Concedem-se bolsas regularmente para estudos de mestrado ou doutorado.
Panamá	Não há informações disponíveis.
Peru	Os professores universitários se formam em nível de educação superior por integração sucessiva e promoção de uma categoria a outra. São realizados concursos abertos, conduzidos pelos conselhos de cada universidade. O tempo de permanência em cada categoria e a promoção ao nível seguinte variam. Uma tendência comum é a seguinte: realiza-se uma avaliação acadêmica a cada três anos para professores auxiliares, quatro anos para professores associados e seis <i>profesores principales</i> .
Paraguai	Os professores universitários devem concluir cursos especiais de um semestre no <i>Instituto Superior de Educación</i> . As categorias são as seguintes: professor titular; professor adjunto; professor assistente.
Saint Kitts and Nevis	Não há informações disponíveis.
Suriname	Não há informações disponíveis.
Trinidad y Tobago	Os docentes do ensino superior se formam em universidades reconhecidas.
Uruguai	Até 1995, os docentes do ensino superior (formadores de formadores) eram capacitados no <i>Instituto Magisterial Superior</i> e nos <i>Institutos de Formación Docente</i> . Está sendo implantado um <i>Instituto Superior de Docência</i> .
Venezuela	Não há informações disponíveis.

*Adaptado de Vaillant, D. 2002. Elaboração e tradução a partir de informações obtidas na página da Web da UNESCO-IAU (www.unesco.org/iau/whed-2000.html)

ANEXO C – Mensagens contendo resumo das discussões e deliberações feitas no 1º encontro presencial

Caros colegas,

Assim como fiz no encontro presencial do dia 1º passado, agradeço a todos pelo interesse e empenho nesse início das interações do FOPLE. O mês de junho foi um período de adaptação para quase todos os participantes, inclusive eu no papel de moderadora. Tivemos a oportunidade de conhecer um pouco das histórias de cada um por meio dos perfis enviados por vários dos participantes e também sobre os contextos institucionais que, infelizmente, poucos enviaram.

Acredito que muitos de nós ainda estamos nos ajustando ao novo ambiente e à forma de interação e, indubitavelmente, experienciando sentimentos de desconforto e acanhamento nessa transição. Outro aspecto, também em fase de ajuste, é conciliar todas as atividades com as quais nos envolvemos com as participações virtuais. De qualquer forma, estamos caminhando para a construção dessa comunidade on-line que, com certeza, estimulará a aprendizagem colaborativa e o nosso crescimento profissional.

O encontro também possibilitou a oportunidade de formalizar o convite para fazer parte da minha pesquisa de doutorado. Como mencionado a alguns de vocês, o FOPLE é parte do meu estudo sobre a formação de professores de inglês no nosso estado e envolve, primordialmente, os formadores de professores de língua inglesa de vários contextos. Essa participação inclui responder a um questionário, participar de uma entrevista e das interações no FOPLE, é claro. Por meio dessa comunidade virtual de formadores de professores poderemos unir esforços e iniciar um intercâmbio de experiências e ações que possam contribuir para o fortalecimento da área de formação de professores em Goiás.

Outros tópicos abordados na reunião foram diretrizes para as interações no FOPLE e propostas de ações para o 2º semestre/2005 que serão tratadas em outra mensagem a seguir.

Abraços,
Eliane

Olá a todos,

Várias são as questões que permeiam a transição das interações do ambiente presencial para o virtual. No primeiro temos a comunicação/o diálogo acompanhado do contato visual, da socialização que, geralmente, acontecem em locais e horários específicos. Vemos as expressões faciais e a linguagem corporal das pessoas, ouvimos as várias nuances de suas vozes e isso nos auxilia na comunicação e compreensão das idéias. Somos capazes de informar, de várias maneiras, quem somos como pessoas e expressar nosso conhecimento. No ambiente on-line, por outro lado, contamos quase que somente com o texto na tela para nos exprimirmos. Relatos de pessoas que, mesmo sendo extrovertidas, não se sentem à vontade com esse tipo de interação são bastante comuns. Dificuldades técnicas e de gerenciamento de tempo para conciliar as atividades profissionais diárias com a leitura e respostas às mensagens são igualmente freqüentes.

No encontro presencial do dia 1º passado, foram discutidas algumas ações e diretrizes que serão colocadas em prática a partir de 5 de agosto. Tais ações e diretrizes objetivam contribuir para facilitar as nossas interações.

Toda sexta-feira um novo tópico será colocado em discussão ficando ativo por duas semanas;

Um texto (da internet ou enviado aos participantes em forma de anexo) será disponibilizado no primeiro dia das interações. Tal texto funcionará como um catalisador de comentários, questionamentos, relatos etc. por parte dos membros do FOPLE. Algumas questões podem ser propostas com o objetivo de estimular comentários.

No período de duas semanas em que o tópico estiver ativo, espera-se que os participantes, não somente conectem-se ao *site*, mas também leiam e respondam aos comentários feitos trazendo suas experiências. Escolham os dias e horários que melhor lhes convir.

Todos nós temos algo relevante para compartilhar com o grupo: uma situação que vivenciamos no nosso local de trabalho, uma dificuldade que enfrentamos, um caso pertinente que, certamente, podem contribuir para gerarmos entendimento sobre o processo de formação de professores de línguas estrangeiras.

As interações serão realizadas no fórum de discussão do FOPLE (http://www.fople.com.br/comunidade/lista_home.php). Para os comentários, questionamentos, etc, sugerimos que sejam escritos em um editor de texto (*Word*, por exemplo) para depois copiá-los e colá-los no FOPLE.

Outra forma de interação pode ser encontrada no link contato (<http://www.fople.com.br/contato.php>). Observem que há a possibilidade de enviar mensagens p/ o moderador (que sou eu) e para todos os participantes cadastrados no FOPLE. Um detalhe importante: não há como responder a esses comentários usando o comando REPLY como normalmente se faz nos provedores *Yahoo*, *Hotmail*, *Terra*, etc. Isso tem que ser feito a partir do FOPLE, ou seja, usando o comando “enviar para todos os membros da comunidade” no *link* mencionado neste item.

As ações para o próximo semestre serão enviadas posteriormente.

Abços,
Eliane

ANEXO D – Questionário de avaliação do contexto

Este questionário objetiva obter sua avaliação sobre as interações no FOPLE e, dessa forma, contribuir para a melhoria das mesmas. Seus comentários e sugestões são, portanto, de suma importância.

Toda sexta-feira um novo tópico é colocado em discussão ficando ativo por duas semanas.

Comentário _____

Sugestões _____

Um texto (da internet) é disponibilizado no primeiro dia das interações tendo o objetivo de ser um catalisador de comentários, questionamentos, relatos etc. por parte dos membros do FOPLE.

Comentário _____

Sugestões _____

No período de duas semanas em que o tópico estiver ativo, espera-se que os participantes, escolhendo os dias e horários que melhor lhes convir, conectem-se ao site, leiam e respondam aos comentários feitos trazendo suas experiências.

Comentário _____

Sugestões _____

Após receber aviso que alguém enviou um comentário, é necessário fazer login no site do FOPLE para ler a mensagem.

Comentário _____

Sugestões _____

O que você está achando dessa forma de interação (virtual)?

ANEXO E – Termo de Consentimento



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E
LITERATURAS ESTRANGEIRAS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na minha pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode entrar em contato pelos telefones disponibilizados abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 521-1075 ou (62) 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Narrativas e Reflexão em Ambiente On-Line: colaboração entre formadores de professores de língua inglesa

Pesquisador Responsável: Eliane Carolina de Oliveira

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 0(XX)62 558-3719 ou 0(XX)62 9968-6069

Pesquisadores participantes: XXXXXX

Telefones para contato : XXXXXX

A problemática que instiga este projeto diz respeito ao processo de formação de professores de língua estrangeira (LE), sendo seu cerne o formador de professores de língua inglesa. Partindo do pressuposto que o formador de professores pode melhor fundamentar a sua prática ao tomar parte em um processo colaborativo de reflexão crítica, nosso objetivo é, por meio da construção de uma comunidade virtual de formadores de professores de LE, conhecer mais ampla e profundamente os perfis, os contextos profissionais e as práticas desses profissionais na disciplina Didática de Ensino de LE. Com a formação dessa comunidade, iniciaremos um intercâmbio de experiências visando discutir os programas de formação inicial e continuada das instituições de ensino superior públicas e particulares de Goiás. Tal ação pode contribuir para o fortalecimento da

área de formação de professores no nosso estado e, eventualmente, para o avanço de conhecimentos na área de pesquisas em formação de professores no Brasil.

Esclarecemos, a seguir, alguns aspectos da pesquisa:

Contexto – Grupo de discussão on-line denominado *FOPLE - Inglês* (Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês) que terá o endereço www.fople.com.br na internet.

Participantes – professores de Didática e Prática de Ensino de Inglês, supervisores de estágio/prática e formadores de professores de língua inglesa de diversas localidades e contextos de ensino superior no Estado que serão convidados pessoalmente pela responsável pelo projeto ou por vias eletrônicas (fax e e-mail).

Procedimentos de pesquisa –

Questionário – perguntas para o levantamento do perfil pessoal e profissional dos participantes a ser enviado (e devolvido) via correio eletrônico para os membros da comunidade FOPLE.

Autobiografia – relato sobre como os participantes tornaram-se professores e também professores formadores de professores a ser enviado via correio eletrônico para a comunidade FOPLE.

Entrevista – narrativas sobre questões referentes às práticas dos participantes em seus contextos de atuação. A condução das entrevistas será feita pela própria pesquisadora que gravará em áudio os relatos dos professores em seus contextos de trabalho em datas a serem agendadas conforme disponibilidade dos participantes.

Interações virtuais – trocas de mensagens eletrônicas em um fórum de discussões sem que os participantes tenham que deixar seus contextos institucionais para participar efetivamente. Eventualmente, haverá encontros presenciais que serão agendados conforme disponibilidade dos participantes em locais a critério dos membros. As despesas decorrentes do deslocamento dos participantes para o local dos encontros ocorrerão por conta de cada membro. Tais encontros serão gravados em vídeo e/ou áudio para análises posteriores.

Gerenciamento – as discussões virtuais serão gerenciadas por mim como pesquisadora e moderadora do FOPLE e quaisquer problemas ou questionamentos de ordem técnica terão também a minha assistência.

Consentimento – Fica garantido a liberdade de o participante retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma para si.

Riscos e benefícios - discutir, colaborativamente, itens de interesse comum ao exercício profissional, partilhar conhecimento e experienciar uma reflexão mais crítica sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional dos colegas e o seu próprio constituem-se, a nosso ver, em benefícios para os participantes. Os procedimentos da pesquisa não acarretam riscos diretos para os participantes.

Divulgação dos resultados – as considerações e conclusões obtidas com a condução da pesquisa serão utilizadas na composição da tese de Doutorado da responsável pelo estudo bem como na publicação de trabalhos de natureza científica (periódicos, livros, encontros, seminários).

◆ Nome e Assinatura do pesquisador _____
Eliane Carolina de Oliveira

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em ser um participante do estudo acima descrito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Eliane Carolina de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

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

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações complementares

ANEXO F – Roteiro para entrevista

Identidade

Fale um pouco sobre você mesmo:

- Quem é o/a _____?
nome do participante
- Quem é o/a professor(a) _____?
nome do participante
- Na sua opinião, o que é ser um professor de língua inglesa?
- O que é ser um formador de professores de língua inglesa?

Parte Administrativa

Como você ingressou na _____?
Instituição

Houve algum tipo de exigência, por exemplo, ser graduado/mestre em uma área específica?

Como é chamada a disciplina que lida com a formação de professores na sua instituição?

Como você ficou sabendo da vaga para a disciplina?

Quais são as disciplinas que você ministra/já ministrou?

Contexto

Como é trabalhar na _____? / no departamento _____? / na faculdade _____?
Instituição

Como é o currículo do Curso de Letras da _____?
Instituição

- Quantos alunos ingressam (via vestibular)?
- Quantos alunos concluem o curso?
- Qual a duração total do curso?
- Quantas horas tem a disciplina Didática/Prática/Estágio?

Descreva as condições que sua instituição oferece/dispõe para o desenvolvimento da disciplina Didática/Prática/Estágio.

Na sua opinião, o que seria necessário p/ oferecer uma formação inicial de qualidade para os futuros professores de língua inglesa?

Prática

Dentro das ____ horas que a disciplina possui, o que é geralmente abordado?
quais temas/tópicos são geralmente abordados?

Você aborda temas como o que língua/linguagem/LE? O que é ensinar uma LE?

Você encontra algum tipo de empecilho para ministrar essa disciplina? Se sim, quais?

Você está satisfeito(a) com a forma como a disciplina é desenvolvida? Por que (não)?

Foi discutido no grupo modelos de formação profissional, qual você diria é a que você utiliza, ou seja, qual abordagem subjaz a sua prática?

Desenvolvimento profissional

Você geralmente discute o tema da formação de professores de LE? Se sim, de que forma? Com quem? Se não, porque não?

O que você achou da proposta de se formar um grupo de discussão para discutir esse tópico específico? Você se sente parte do grupo?

Quais os pontos positivos e negativos que você pode apontar em relação ao grupo até agora?

Você gostaria de contribuir com alguma sugestão a respeito dos temas, das interações no FOPLE?

Você tem alguma dúvida sobre a proposta, forma de interação ou outras questões em relação ao FOPLE?

Outros comentários?

ANEXO G – Questionário – Perfil do participante

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____ Nome fictício: _____

Endereço: _____

Telefones: _____

Formação Acadêmica

	Local	Ano de conclusão
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		

	Curso	Local	Ano de conclusão
Ensino Superior			
Pós-Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

Outros cursos/qualificações que julga pertinente mencionar: _____

Atuação Profissional

Instituição em que atua/ Data de ingresso: _____

Outras instituições em que leciona/lecionou: _____

Disciplina(s) que ministra atualmente: _____

Disciplina(s) que ministrou e julga pertinente mencionar: _____

Cargo(s) administrativo(s) que ocupa/ocupou: _____

Quantos docentes ministram a Disciplina Didática/Prática/Estágio de Língua Estrangeira (LE) na sua instituição? _____

Há interações entre você e os demais colegas que também exercem essa função (mesmo que não sejam da área de LE)?

sim

não

Comentário _____

Atuação Docente

1. *Memórias*

- a. Quando e como foi sua primeira experiência na função de formador(a) de professores?
- b. Nessa trajetória, comente sobre fatos, experiências e/ou pessoas que influenciaram no desenvolvimento dessa função. (cf. “linha do tempo” na próxima página)

2. *Momento presente*

- a. Como você concebe este ofício, ou seja, o que é ser um formador(a) de professores para você?
- b. Que abordagens de ensino permeiam seu trabalho?
- c. Comente sobre eventuais dificuldades/obstáculos/recompensas/satisfações que este ofício te traz.

Linha do Tempo

Caso prefira, você pode substituir o relato pedido na pergunta 1b pelo preenchimento desta tabela. Nela você irá apontar datas significativas para você e fazer um comentário no espaço apropriado (se a data refere-se a questões escolares, profissionais ou pessoais).

ano→	
Trajetória escolar/acadêmica	
Trajetória profissional	
Trajetória familiar	