



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES NO CENTRO
BINACIONAL DE BRASÍLIA:
Contribuições para a prática pedagógica do ensino de língua inglesa**

Aline Ribeiro Dantas de Teixeira Soares

BRASÍLIA – DF

2007

ALINE RIBEIRO DANTAS DE TEIXEIRA SOARES

**CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES NO CENTRO
BINACIONAL DE BRASÍLIA:
Contribuições para a prática pedagógica do ensino de língua inglesa**

Dissertação de mestrado, apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como exigência para a obtenção do título de mestre, na área de confluência “Aprendizagem e Trabalho Pedagógico”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga.

BRASÍLIA – DF

2007

**CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES NO CENTRO
BINACIONAL DE BRASÍLIA:
Contribuições para a prática pedagógica do ensino de língua inglesa**

Aline Ribeiro Dantas de Teixeira Soares

Área de confluência: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ilma Passos Alencastro Veiga – Orientadora – UnB

Prof^ª Dr^ª Benigna Maria de Freitas Villas Boas – Examinadora UnB

Prof Dr^ª Clélia de Freitas Capanema – Examinadora externa - UCB

Prof Dr. Cristiano Munhoz – Suplente - UnB

Brasília, 01 de junho de 2007.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Nívia Ribeiro Dantas (*in memorian*), que partiu tão cedo, mas certamente permanece viva em memória e espírito junto a mim.

Ao guerreiro Augusto César Santos da Cruz (*in memorian*), meu amigo-irmão, que recentemente iniciou sua viagem em busca da paz espiritual, conforme os desígnios de Deus.

Ao meu filho Henrique, anjinho enviado por Deus para alegrar meus dias, e inspiração para que eu concluísse este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por sua imensa bondade e pelos seus desígnios, nem sempre compreendidos no começo, mas sempre reveladores de grandes aprendizados;

Ao meu esposo, Frederico Lamego de Teixeira Soares, pelo amor, carinho, paciência e dedicação que sempre dispensa à nossa família;

À minha orientadora, Ilma Passos Alencastro Veiga, por sua paciência, compreensão e sabedoria, iluminadora nos momentos de dificuldade e incerteza por que passei;

Às secretárias da Pós-graduação em Educação, Ana Paula e Juliane, pelo profissionalismo e boa vontade que dedicam aos mestrandos;

Às colegas de trabalho e educadoras que se dispuseram prontamente a participar desta pesquisa e sem as quais não poderia desenvolver esta dissertação;

À Coordenadora Marta Rezende, pessoa que admiro por sua competência e humanismo, pela compreensão e apoio;

A Isabela Villas Boas, pelas informações e disponibilidade que contribuíram para o enriquecimento do meu projeto;

A Ana Maria Assumpção, por sua gentileza e pelo apoio a este projeto de pesquisa;

A Andréa de Carvalho Silva, pessoa especial que tive o prazer de encontrar nessa minha trajetória de estudo, pela ajuda e pelas boas conversas;

A Cassilda Ribeiro Gomes, pelos exemplos e pela presença em momentos essenciais de minha vida.

“Louvai ao Senhor, pois ele é bom, porque a sua benignidade dura para sempre”.

SALMOS 107:1

“In a completely rational society, the best of us would aspire to be teachers and the rest of us would have to settle for something less, because passing civilization along from one generation to the next ought to be the highest honor and the highest responsibility anyone could have.”

Lee Iacocca

“Em uma sociedade totalmente racional, os melhores aspirariam a se tornarem professores e os demais teriam de se contentar com algo menor, porque transmitir civilização de uma geração a outra é certamente a maior honra e a maior responsabilidade que alguém pode ter”.

Tradução Livre

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica do professor de inglês em um para-sistema de cursos livres. Para tanto, foi analisada a proposta de formação continuada do Centro Binacional de Brasília, por meio do curso *Teachers' Development Course*, mais conhecido como TDC, em relação ao seu papel na prática pedagógica do professor, bem como os indícios de avanço e rupturas que a mesma apresenta, além de investigar os desafios e contribuições dessa instância de formação para o desenvolvimento profissional docente. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa por meio do estudo de caso com três professoras e seus respectivos grupos de alunos. Para a obtenção das informações, foram utilizadas pré-entradas em campo, entrevistas semi-estruturadas, observações participantes e grupos focais. A análise dos dados foi feita por meio da construção de eixos que conduzissem a respostas para os questionamentos apresentados. O estudo revelou que a formação continuada consubstanciada pelo TDC foi de comprovada importância para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e criativa, em contraposição a uma prática reiterativa e mecanizada. Nesse processo, mereceu destaque a Prática de Ensino Supervisionada (PES) durante o TDC, espécie de estágio supervisionado, onde ocorre a socialização de experiências entre os alunos do TDC e destes com seus professores durante o curso. Esses momentos de socialização revelaram-se extremamente formativos, possibilitando aos alunos do TDC recriarem e modificarem as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, considerando-se o contexto mais tendente à padronização em que atuam os professores de línguas, é possível afirmar que a formação continuada tem contribuições significativas para a prática pedagógica, visto que foram encontrados variados indícios de *práxis* criativa nas aulas observadas. Também se constatou um posicionamento mais reflexivo e crítico por parte das professoras que cursaram o TDC durante as entrevistas. Por outro lado, os resultados desse estudo revelam que a formação continuada recebida ainda se encontra restrita a um sentido de desenvolvimento profissional mais relacionado aos saberes teórico-metodológicos e à relação aluno-professor. Entretanto, há que se considerar um sentido mais amplo para o termo, em que sejam contemplados aspectos mais sociais, considerando-se o grupo docente e suas atuais condições. Por fim, foi constatado que os temas de estudo escolhidos para a formação do currículo do curso TDC, apesar de relevantes e proveitosos, devem ser ampliados a fim de integrar um projeto político-pedagógico de curso documentado, que inclua a participação dos alunos em sua construção.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the contributions that Teachers' Continued Education has made to the pedagogical practice of English teachers in language institutes. In order to do so, an analysis of the Teachers' Development Course (TDC) in a Binational Center, as an instance of continued education, has been made. The aspects considered were the advances and improvements in the pedagogical practice, the role played by the TDC in this respect, as well as the contributions and challenges faced by those seeking professional development in the area. The method chosen, a qualitative analysis through in-depth case study, took three English teachers and their groups into consideration. Data has been collected through class observations, one-to-one interviews with the teachers and focal groups of students. After that, data was analyzed and, as a result, specific areas have been built in order to answer the research questions previously proposed. Results suggest that the TDC has contributed to the consolidation of more critical and reflective teaching practice as opposed to a more repetitive style of teaching practice. In this process, Supervised Teaching Practice (PES) during the TDC played a major role as a moment of socialization of experiences among the teachers and their tutors. As a result, these moments have turned out to be extremely relevant, enabling teachers to re-build and modify their own pedagogical practice. So, in this sense, considering the somewhat standardized context in which language teachers usually work, one can state that Teachers' Continued Education has made significant contributions to pedagogical practice, as several pieces of evidence of creative *praxis* were found during class observation procedures. Also, the interviews showed a more critical and reflective behavior on the part of the teachers. On the other hand, the study shows that the concept of Professional Development in this instance of Continued Education is still restricted to theoretical and methodological knowledge, as well as to the interpersonal dynamics between teachers and students. However, one should consider the term in a broader sense, contemplating social aspects such as the professional group and its current working conditions. Finally, it has been concluded that despite the relevance and effectiveness of the topics approached by the TDC, there should be more opportunity for discussion and participation of the students in the construction of the course curriculum in order to consolidate a political and pedagogical project for the course.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
“WHY?” - O DESPERTAR DE UMA MOTIVAÇÃO	12
“WHAT ?” - QUESTÕES INSTIGADAS	16
CAPÍTULO I - “HOW?” - PELOS CAMINHOS DA METODOLOGIA	20

1.1. Uma abordagem em

profundidade.....20

1.1.1. Estudo de Caso.....21

1.2. O Contexto

Pesquisado.....22

1.2.1. O Curso de Desenvolvimento de Professores (TDC).....24

1.3. Os Interlocutores

Participantes.....25

1.4. Os

Procedimentos.....27

1.4.1. Pré-entrada em campo.....27

1.4.2. Observar para assimilar.....28

1.4.3. Entrevistar para Compreender.....30

1.4.4. Focalizar para Aprofundar.....31

CAPÍTULO II - WHAT ABOUT IT...? PELOS CAMINHOS DA LITERATURA.....35

2.1. Em busca do desenvolvimento profissional: o bloco do “eu sozinho”?.....35

2.2. Formação Inicial e Formação Continuada: Processo

Permanente.....37

2.3. Prática Pedagógica e os Saberes

Docentes.....	42
2.3.1. Práxis Criadora X Práxis Repetitiva.....	45
2.3.2. Práxis Espontânea X Práxis Reflexiva.....	47

2.4. Perspectivas Pedagógicas no Ensino de Inglês.....	48
2.4.1. A Gramática-Tradução.....	49
2.4.2. O Método Audiolingual.....	50
2.4.3. A Abordagem Comunicativa.....	51

2.5. A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino de Inglês.....

viii

CAPÍTULO III - FINALLY... ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	55
3.1. Olhos atentos e mente aberta!.....	55
3.2. A vez de quem tem voz.....	62
3.3. Fala, Teacher!.....	67
3.4. O TDC e suas contribuições para a prática pedagógica.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apenas o começo de um fim.....	85
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE A.....	97
APÊNDICE B.....	99
APÊNDICE C.....	100
APÊNDICE D.....	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Informações sobre as interlocutoras da pesquisa.....	26
QUADRO II – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceitual	40
QUADRO III – Saberes dos professores.....	44
QUADRO IV – Características da prática reiterativa e da prática criativa.....	47
QUADRO V – Fatores positivos em relação ao TDC.....	71
QUADRO VI - Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação.....	79
QUADRO VII -Indícios apurados de <i>práxis</i> criativa – alguns exemplos.....	81

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I – Mapa da Pesquisa	34
FIGURA II– Disposição das carteiras em sala de aula.....	60
FIGURA III– Triângulo do Conhecimento de Nóvoa (1999)	70

“WHY?” - O DESPERTAR DE UMA MOTIVAÇÃO

A narrativa a seguir retrata minha motivação pessoal para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Assim como na televisão, os nomes serão trocados para proteger a identidade dos protagonistas, pois a estória a ser desenvolvida é baseada em fatos verídicos.

Fevereiro; manhã chuvosa em Brasília. Movimento caótico no Aeroporto Internacional Juscelino Kubitschek. Em meio a tanta agitação, Suzanna era só alegria e expectativa. Seus pais certamente aguardavam-na no saguão, cheios de saudades e felizes em recebê-la de volta. Foram 12 meses de ausência, durante os quais Suzi morou fora, com o objetivo de aperfeiçoar seu inglês e familiarizar-se com uma outra cultura. Finalmente ela estava de volta a sua cidade. Na bagagem, além de roupas e presentes para toda a família, trazia também o conhecimento adquirido em uma segunda língua.

Os primeiros meses como estudante de intercâmbio não haviam sido fáceis para Suzi. Seu conhecimento lingüístico era suficiente para comunicar-se, mas faltavam-lhe fluência e desenvoltura para comunicar-se com segurança. Porém, imersa em ambiente onde sua própria sobrevivência dependia da sua comunicação naquela língua, Suzi superara barreiras e tornara-se, segundo seus professores e colegas nativos, uma falante acurada e proficiente.

Enquanto aguardava sua bagagem, Suzi pensava no quanto se sentia realizada, pois um dos principais objetivos que almejava alcançar era dominar fluentemente uma segunda língua. Agora, seu principal objetivo era retomar o curso de letras e concluí-lo com sucesso. Suzi também queria um emprego ou estágio que pudesse ajudá-la a depender menos de seu pai.

Com grande entusiasmo, Suzi abraçou seus pais e nem precisou preocupar-se com malas e sacolas. Já foi sendo conduzida ao carro, pois em casa vários amigos e familiares aguardavam-na para uma festa. No caminho, Suzi recebeu uma notícia que a deixou surpresa, porém um pouco apreensiva. Dona Cristina, amiga de infância de seus pais, era dona de um curso de inglês, e havia convidado Suzi para trabalhar como professora. Suzi ainda perguntou para ter certeza: “Eu? Professora?”, ao que seu pai respondeu: “Porque não? Você pode ter

seu próprio dinheirinho até terminar a faculdade, e não vai precisar se preocupar em trabalhar o dia inteiro. A Cristina me contou que as turmas são variadas e os professores já recebem o material pronto para dar aula. Você nem vai ter que inventar nada. É só chegar e dar sua aulinha!”.

Suzi achou a idéia de lecionar muito intrigante. Começou a considerar as vantagens da proposta: como falante de inglês, sentia-se muito segura e desenvolta; teria seu próprio salário, o qual seria conquistado com seu próprio esforço, apesar de pouco; teria a oportunidade de conhecer pessoas e exercitar suas habilidades inter-pessoais; finalmente, não teria que se preocupar com preparação de aulas ou formação na área, já que o material já vinha todo pronto.

Decidida a aceitar o convite, Suzi conversou alguns minutos com Dona Cristina sobre a proposta, e marcou um encontro para conhecer o curso de inglês logo após o carnaval. Sentiu-se encorajada em saber que vários professores de inglês começavam a lecionar após retornarem do exterior com o “inglês afiado” e acabavam se apaixonando pelo que faziam. Durante o feriado, nossa futura professora de inglês começou a imaginar-se numa sala-de-aula, cercada de alunos, ensinando desde o básico até algumas sentenças mais avançadas. Veio-lhe a imagem de sua primeira professora de inglês no curso em que havia sido matriculada quando tinha 12 anos de idade. E tentou lembrar o modo como aquela primeira professora abordava a classe, que atividades propunha, como os alunos reagiam. Suzi costumava adorar suas aulas de inglês. Pensou nesse fato como um ponto positivo para acrescentar à sua experiência docente inicial.

(...)

Segunda-feira, 2 de março, 19:00. Suzi acaba de ouvir o sinal e seu coração bate forte. É seu primeiro dia como professora. Em sua classe, 15 alunos de nível iniciante, todos adultos, alguns mais jovens, outros mais idosos. Lembrando-se de que sua professora de inglês sempre sorria, decide fazer o mesmo. “Comecei bem”, pensa, pois todos os alunos sorriem de volta para ela. Suzi procede às apresentações pessoais, ouve um pouco de cada aluno e relata a sua experiência no exterior. Os alunos ouvem com atenção e expressam curiosidade pela história de vida da jovem professora.

Suzi dá início à aula pedindo aos alunos que abram o livro e repitam algumas

sentenças. Ela segue à risca as instruções do manual do professor. Suzi conclui sua aula com uma sensação de ter-se saído bem-sucedida. Encontra-se ansiosa para o seu próximo encontro com aquela turma.

(...)

Quarta-feira, 4 de abril, 20:30. Suzi conversa com um aluno após algumas semanas de aula. Ele relata sua dificuldade com a língua inglesa. Explica que já passou por vários cursinhos, mas sente que pouco aprendeu. Tem muitas dificuldades com a pronúncia e a formulação de sentenças em uma outra língua. Pede ajuda a Suzi, pois sente que o método da escola é muito rápido para ele.

Suzi sente que toda aquela situação é um desafio. Desconcertada por não ter uma resposta imediata para dar ao aluno, diz que voltará a conversar com ele na próxima aula. Suzi vê-se diante de várias limitações: seu saber histórico de aluna não responde suas indagações neste momento. Sua atuação como mera “instrutora” não é suficiente na hora de lidar com problemas decorrentes da própria prática pedagógica. Suzi não possui formação pedagógica... apenas o conhecimento lingüístico!

Suzi poderia chamar-se Aline, Augusto, Rose ou Eliane, professores de inglês em cursos de línguas espalhados pelo Distrito Federal. A narrativa, com algumas variações, retrata a realidade de vários professores de língua estrangeira em cursos privados. Em outras palavras, muitos de nós iniciamo-nos na profissão quase por acaso, com pouca ou quase nenhuma formação pedagógica. Deparamo-nos com questões que demandam saberes relacionados à profissão docente; questões cujas respostas nosso saber histórico ou primeira socialização como discentes (IMBERNÓN, 2001; TARDIF, 2002) não conseguem resolver. Sentimo-nos vulneráveis e ludibriados por aqueles que simplificam a atividade docente, considerando-a uma “semi-profissão” (IMBERNÓN, 1998), talvez por pura ignorância em relação à organização do trabalho pedagógico. Nosso trabalho é desqualificado ao utilizarmos material didático arbitrário, muitas vezes elaborado por especialistas que imaginam situações ilusórias dentro de uma metodologia que consideram “perfeita”. Nesse contexto, nos tornamos meros executores dos planos impostos pelo método adotado (VILLAS BOAS, 1993). Ora, no imaginário mundo padronizado e robotizado, talvez fosse possível executar uma aula padronizada. O professor perguntaria “A” e o aluno responderia “B”, conforme o previsto. Mas, felizmente, a diversidade dos contextos educacionais impede essa mecanização. Os

atores do processo educacional são seres pensantes, críticos.

Mas, e então, o que acontece com Suzi, a professora iniciante?

Suzi busca ajuda em conversas com outros professores. Em seu curso de graduação, faz leituras em diversas áreas, buscando relacioná-las ao contexto em que trabalha. Ela descobre a existência de vários seminários voltados ao profissional do ensino de línguas. Começa a envolver-se em grupos de estudo e aprofundamento na área do ensino de inglês como língua estrangeira. Pouco a pouco, Suzi vai construindo sua formação. A constatação de que o método utilizado pelo curso onde trabalha não está de acordo com suas próprias convicções a faz buscar outra escola onde possa continuar lecionando. Já empregada, toma conhecimento do Curso de Desenvolvimento de Professores de Inglês. Na verdade, Suzi é incentivada pela instituição onde trabalha a fazer esse curso. E aceita o desafio com satisfação. Suzi passará 6 semestres estudando, enquanto também atua como professora”.

Partindo, pois, desse momento em que Suzi busca a formação continuada, situo aqui a minha pesquisa. Considero ímpar o momento em que o professor questiona a sua própria prática e identifica a necessidade de desenvolver-se, buscando a profissionalização. Como professora de inglês há mais de dez anos, busco respostas e aprofundamento para questões que tanto me intrigam em relação à formação do professor de inglês que atua especificamente em cursos privados, esse verdadeiro “mercado em expansão”. Busco também compreender o meu papel no contexto em que atuo. Convido-os, pois, a adentrar esse universo em busca das respostas para tais questionamentos.

“WHAT ?” - QUESTÕES INSTIGADAS

Desde o início da década de 90, tem sido possível constatar o crescimento significativo do ensino privado de língua inglesa no Brasil. Todavia, esse crescimento deu-se de maneira desordenada, pois ocorreu num curto espaço de tempo, devido à nova e urgente necessidade de dominar o inglês como língua de comunicação internacional e tentar garantir o acesso à informação cada vez mais mutável e rápida. Ou seja, a sociedade da informação vem tornando-se cada vez mais *exclusiva e excludente*, gerando um sentimento de incerteza e impotência em relação à real possibilidade de comunicação global. Segundo Frigotto (2002) pode-se perceber a ansiedade dos trabalhadores adultos e dos jovens, mesmo de classe média, para se agarrarem em diferentes cursinhos que lhes prometem *empregabilidade* (grifo do autor). Daí o fortalecimento da idéia de que dominar o conhecimento da língua inglesa é de suma importância e urgência para a inclusão no mundo “globalizado”.

O termo “globalização”, tão popular e vago nos dias de hoje, disseminou-se com a publicação de artigo intitulado “The End of History”, escrito por Francis Fukuyama, em 1989. Nesse polêmico artigo, Fukuyama (1992) declarava o surgimento da era da democracia liberal, fundamentada na liberdade e igualdade. O autor alegava que a tecnologia seria a causa de uma homogeneização das sociedades, pois as nações necessitariam ter as mesmas características de eficiência em termos de organização econômica, social e política para alcançarem uma posição de inclusão no cenário mundial, onde o fim inevitavelmente é o capitalismo. Para tanto, seria até mesmo necessário abrir mão da identidade cultural em nome da globalização. Daí o surgimento e crescimento de mercados globais e da universalização de uma cultura de consumo e, porque não, a utilização cada vez maior do inglês como língua de comunicação internacional. Porém, é lamentável presenciar os rumos que a ordem mundial vem tomando, pois estamos a anos-luz de conquistar a liberdade ou a igualdade como seres humanos. Nesse sentido, Buarque alega que:

A globalização é simultaneidade totalizante, que se instalou sem uma integração entre os homens. [...] torna iguais os seres, não importa o grupo a que pertençam, mas faz com que dentro de cada grupo as pessoas sejam mais diferentes entre elas do que no passado. (BUARQUE, 2001, p.173-174)

Desta forma, o risco da exclusão tornou-se um forte argumento para fortalecer e incrementar a venda do produto “aula de inglês”, num contexto de alta competitividade pelo

“cliente/aluno”. Da mesma forma que vem crescendo o número de empresas que vendem cursos de inglês, constata-se uma demanda maior por falantes relativamente fluentes da língua para atuarem como professores.

Entretanto, poucos são os institutos que tomam a formação ou profissionalização de seu corpo docente como prioridade. Na maioria das vezes, os professores contratados passam por um “treinamento”, caracterizando-se basicamente como “o ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (PENNINGTON, 1990, p.59). Em consonância com esse conceito, pode-se afirmar que o conteúdo desse treinamento “caracteriza-se por abordagens que concebem a preparação profissional como a familiarização dos alunos mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula” (RICHARDS & NUNAN 1990, p. 11).

Cabe ressaltar que a habilitação ou licenciatura em língua inglesa é geralmente dispensável na contratação de professores de inglês em cursos livres, pois sequer existe lei ou parecer das entidades governamentais que estabeleça qualquer obrigatoriedade nesse sentido. Tal fato enfraquece a profissão docente e prejudica a formação de uma identidade profissional, entendida por Veiga (1998) como “unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico (p. 76)”.

Segundo Freire (1997, p.62) “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo a um corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento numa relação entre sujeitos de um processo de formação permanente”. Por isso, um projeto consistente de formação docente e desenvolvimento profissional deveria ser prioridade geral na área de ensino de inglês como língua estrangeira.

Como conseqüência, pode-se constatar uma crescente preocupação com a formação desses profissionais no Brasil, já expressa por trabalhos realizados por Paiva (1997), Moita Lopes (1996) e Leffa (2001). Nesse contexto, é necessário aprofundar a compreensão do papel da formação, sobretudo a continuada, no desenvolvimento profissional do professor de inglês. Nesse contexto, insere-se o Curso de Desenvolvimento de Professores (TDC)

ministrado por um Centro Binacional em Brasília, DF. Tendo como objeto de análise a formação continuada desenvolvida pelo curso em foco, dentre as questões consideradas, destacou-se como central:

- Quais são as contribuições do TDC para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica do professor de inglês?

A essa indagação central foram relacionadas as seguintes questões de apoio:

- Os fundamentos teórico-metodológicos do curso atendem às demandas dos professores em formação?
- Quais são as contribuições da prática formativa supervisionada desenvolvida durante o TDC na ação de formação para a prática pedagógica dos professores?
- Como o professor egresso do TDC analisa sua prática pedagógica em sala de aula considerando essa instância de formação continuada?
- Como o aluno analisa a prática pedagógica do professor egresso do TDC ?

Em consonância com tais questões, o objetivo geral a ser alcançado foi:

- Refletir sobre as implicações do TDC para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica de professores de inglês de um Centro Binacional em Brasília.

Para atingir tal objetivo delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a percepção dos professores quanto aos fundamentos teórico-metodológicos do TDC;
- Analisar as contribuições da prática formativa supervisionada desenvolvida durante o TDC para a prática pedagógica dos professores;
- Analisar a prática pedagógica sob a ótica do professor egresso do TDC;
- Analisar a prática pedagógica do professor egresso do TDC sob a ótica dos alunos;
- Contribuir para a melhoria do TDC e para a implantação de outros cursos de desenvolvimento profissional de professores de línguas.

Neste ponto, torna-se essencial caminhar pelo rico e fértil campo teórico explorado em relação às questões concernentes às indagações expostas. Convido-os, pois, a acompanhar-me pela estrada do conhecimento produzido por ilustres autores nas áreas tematicamente pertinentes a esta investigação. Contudo, não nos apressemos tanto; passeemos um pouco pela metodologia da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I

“HOW?” - PELOS CAMINHOS DA METODOLOGIA

Neste capítulo, destaco a metodologia e caracterizo os procedimentos metodológicos que foram empregados. Apresento, ainda, a descrição da pesquisa e dos participantes, o perfil da instituição pesquisada, o curso em foco e os procedimentos utilizados.

1.1. Uma abordagem em profundidade

A pesquisa qualitativa assume os princípios da Epistemologia Qualitativa, caracterizando-se, sobretudo, pelo seu caráter construtivo, dialógico e pela sua atenção aos significados e características situacionais. A principal característica da pesquisa qualitativa é a sua natureza “compreensiva” ou interpretativa. Assim, considere o pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 131).

Bogdan e Biklen (1994, p.11) caracterizam como qualitativa a pesquisa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa possibilita a investigação do desenvolvimento do processo, a partir da perspectiva dos participantes, considerando diferentes pontos de vista que possam iluminar o dinamismo interno das situações, sem a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Partindo do supracitado, pode-se afirmar que essa abordagem permitiu compreender com maior profundidade o processo dinâmico vivenciado pelo grupo de professores participantes do TDC, possibilitando o entendimento das particularidades referentes ao processo de formação continuada e as implicações da prática supervisionada sob a ótica dos sujeitos de pesquisa.

A teoria acompanhou todo o processo de pesquisa, sendo sua real teia de fundo e aparecendo como viável na medida em que acompanhou o diálogo constante com as formas em que aparecem as manifestações empíricas dos processos estudados. Por outro lado, a generalização foi evitada, pois se buscou um caso específico que requeria cuidadosa análise. Segundo González Rey (2002, p. 164), generalizações não devem ser vistas como o foco da pesquisa qualitativa, mas sim como “um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significação elementos que antes não tinham relação entre si em termos de conhecimento”.

Demo (2002, p. 37) afirma com propriedade ímpar que “diálogo é fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor”. Nessa pesquisa, o diálogo apareceu como momento essencial, pois as nuances e peculiaridades relacionadas à percepção só emergiram na medida em que os sujeitos estudados se expressaram através de suas implicações pessoais, por meio de suas próprias construções. A pesquisa avançou e se enriqueceu no diálogo permanente das professoras e interlocutoras com a pesquisadora, e no próprio diálogo dos alunos pesquisados entre si.

1.1.1. Estudo de caso

Foi utilizado o estudo de caso com o intuito de investigar as percepções de um determinado grupo de docentes inserido em um determinado contexto a respeito da sua prática pedagógica. De acordo com Yin (1981, p. 23) citado por Gil (1993, p. 73), o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga o fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, possibilitando a análise das diversas dimensões dos objetivos da pesquisa e a redefinição do delineamento da realidade encontrada”.

Dentre as principais características inerentes ao estudo de caso, vale ressaltar a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. Ou seja, um fenômeno *particular* emergindo como questão do dia-a-dia é *descrito* densamente a fim de *iluminar a compreensão do leitor* de maneira *indutiva* (ANDRÉ, 2005).

De acordo com a classificação de Stake (*apud* André, 2005, p. 19), a pesquisa realizada foi classificada como *estudo de caso intrínseco*, caracterizando-se pelo interesse

intrínseco do pesquisador em um caso particular. Aqui, buscou-se a compreensão da realidade e a análise das implicações do TDC, bem como das percepções dos professores a respeito de sua prática pedagógica.

Gil (1999) observa que o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais por servir a pesquisas com diferentes propósitos, dentre os quais destaco “explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos” (p.73).

De maneira sintética, mas esclarecedora, Lüdke & André (1986, p. 18-20) apresentam algumas características fundamentais do estudo de caso:

- visa à descoberta;
- enfatiza a “interpretação em contexto”;
- busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usa uma variedade de fontes de informação;
- revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas;
- procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Vale ressaltar que os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. De acordo com González Rey (2002),

este estudo representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver(p. 156).

Desta forma, tive no estudo de caso uma abordagem extremamente rica e desafiadora que possibilitou explorar, em profundidade, o mundo das percepções dos sujeitos estudados, buscando indicadores e hipóteses que foram trabalhados e re-trabalhados ao longo de um processo.

1.2. O Contexto Pesquisado

Para a investigação a ser realizada, elegi como local o Centro Binacional do Distrito

Federal, cuja denominação fantasia é Casa Thomas Jefferson. A escolha deveu-se, primeiramente, ao fato de conhecer a instituição, suas características e peculiaridades, pois que ali venho trabalhando há mais de oito anos como docente de língua inglesa. Além disso, tenho familiaridade com o Curso de Desenvolvimento de Professores oferecido por ela, inclusive por ser egressa. Tal familiaridade permitiu desenvolver uma pesquisa aprofundada e bem mais próxima da realidade a ser investigada. O fato de trabalhar e lidar com os sujeitos de pesquisa regularmente facilitou o meu acesso, bem como a coleta dos dados.

Fundado em março de 1963, o Conselho Cultural Thomas Jefferson é uma sociedade civil sem fins lucrativos de direito privado, cujos objetivos são o ensino da língua inglesa e o fortalecimento das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. Além de cursos regulares e especiais, a Casa Thomas Jefferson oferece uma variedade de serviços franqueados ao público: bibliotecas informatizadas, testes de proficiência ou para ingresso em universidades norte-americanas (Michigan, TOEFL), palestras, seminários, mostras de vídeos e exposições de obras de arte. A instituição conta com uma estrutura física de cinco unidades operacionais no Distrito Federal, que atendem atualmente um total de aproximadamente 10.100 alunos. Mais de 55.000 alunos já concluíram os seus estudos em língua inglesa desde o início de suas atividades em 1963.

A Casa Thomas Jefferson oferece, além de cursos regulares para crianças, adolescentes e adultos, cursos especiais em nível pós-avançado e o Teacher's Development Course (Curso de Formação de Professores).

As especificidades da instituição em questão encontram-se no fato de que esse Centro Binacional é tido como referência nacional no ensino de língua inglesa, pois oferece formação continuada em serviço a seu corpo docente por meio de seminários nacionais, curso de desenvolvimento profissional e palestras com autoridades na área de ensino de língua estrangeira. Além disso, a Casa Thomas Jefferson desenvolve uma intensa programação cultural envolvendo artistas brasileiros e norte-americanos, por meio de eventos franqueados à comunidade que fazem parte do calendário cultural do Distrito Federal. A instituição já foi agraciada com a Ordem do Mérito Cultural do Distrito Federal e tem o reconhecimento do PAO – *Public Affairs Office*, da Embaixada Americana (Secretaria de Imprensa, Educação e Cultura), como instituição de excelência no ensino e difusão cultural no Brasil.

1.2.1. O Curso de Desenvolvimento de Professores (TDC)

Criado em 1969, o Curso de Desenvolvimento de Professores (TDC) tem como ementa “aprimorar a competência lingüística dos alunos e, posteriormente, familiarizá-los com as filosofias e metodologias de ensino atuais e as técnicas de aprendizagem eficazes para otimizar a sua atuação profissional, com treinamento prático intenso em paralelo à formação teórica”, de acordo com material publicitário disponibilizado pelo Centro Binacional à comunidade. O curso, cuja duração à época da pesquisa era de seis semestres, também pretende enfatizar o papel da reflexão na prática docente, tanto dentro quanto fora de sala-de-aula.

É amplamente sabido que o TDC é tido como “formação de referência” entre os Centros Binacionais de Língua Inglesa em níveis nacional e internacional. Além disso, o curso goza de excelente reputação entre as escolas de inglês no Distrito Federal.

De acordo com a Supervisora do curso, em entrevista realizada por meio eletrônico (*e-mail*) datada de 5 de novembro de 2005, o principal objetivo pedagógico do TDC é familiarizar futuros professores com importantes áreas de conhecimento para a realização do seu trabalho, a fim de que possam se tornar professores autônomos e capazes de refletir sobre suas práticas. A supervisora ressaltou nessa entrevista que o objetivo não seria “treinar” os professores para que possam seguir determinadas práticas metodológicas como autômatos, mas sim desenvolver seus conhecimentos sobre a língua inglesa, sua aquisição sobre as metodologias de ensino, tornando-os capazes de organizar seu trabalho pedagógico em consonância com o contexto de ensino e os seus aprendizes.

A Supervisora também esclareceu que o curso não visa apenas a formar professores para a Casa Thomas Jefferson, e sim formar professores capazes de se adaptarem a qualquer contexto de ensino. Os três primeiros semestres são voltados para o aprimoramento de conhecimentos sobre a língua inglesa - Gramática, Composição e Introdução a Lingüística. Já os três últimos são voltados para a prática pedagógica em si - Psicologia da Educação, Metodologia I e Metodologia II.

Ainda segundo a Supervisora,

o referencial pedagógico que permeia todo o curso é o sócio-construtivista, uma vez que em todos os semestres o conhecimento é construído em sala de aula por meio da interação entre os alunos. Portanto, enfatizamos muito o trabalho em pares e em grupos e raramente conduzimos as aulas em formato de palestra proferida pelo professor. (entrevista por meio eletrônico em 05/11/2005)

Os alunos têm a responsabilidade de ler o conteúdo para a aula e esse conteúdo é trabalhado em sala por meio de discussões e atividades aplicadas, principalmente nos três últimos semestres.

A relação teoria e prática é trabalhada pelos professores que conduzem o curso (tutores, para fins dessa dissertação) de maneira mais sistemática nos dois últimos semestres. Em metodologia I, os alunos realizam mini-aulas para o ensino das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta). Em metodologia II, ocorre o que se denomina “Supervised Teaching Practice”, ou Prática de Ensino Supervisionada (PES), semelhante a um estágio supervisionado. Os objetivos dessa prática, segundo a Supervisora, são “*oferecer aos alunos a oportunidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos em uma situação real, com alunos reais e, posteriormente, refletir a respeito da experiência. Esse aspecto da reflexão é um componente fundamental do processo, além da troca de experiências e reflexões entre os colegas, o que reforça a abordagem sócio-construtivista do curso*”.

Para a realização dessa etapa, a instituição divulga, por meio de cartazes, a abertura de turmas iniciantes com o pagamento de uma taxa de material, esclarecendo que o curso terá duração de dois meses e será lecionado por alunos do TDC. As turmas são formadas e uma grade horária é construída com o objetivo de determinar o revezamento dos alunos do TDC que darão aulas, observarão e servirão como apoio, no intuito de fazê-los participar igualmente das diversas funções pertinentes ao processo. Assim, o professor que deu aula em um determinado dia observa a aula de um outro professor no encontro seguinte.

As aulas da PES têm duração de 50 minutos. Após este período, os professores se reúnem em grupos para relatar suas experiências, tanto no papel de docentes, como no de observadores. A tutora do processo também participa das discussões e se reveza entre os grupos de discussão, elucidando questões, comentando sobre aspectos positivos e sugerindo direções a serem tomadas para se corrigir possíveis falhas no processo.

Ao final desse semestre, como parte de sua avaliação, os professores escrevem um relato sobre sua experiência no estágio, analisando seu próprio aprendizado como docentes e refletindo sobre as implicações do processo em seu desenvolvimento profissional.

1.3. Os Interlocutores Participantes

Para a realização da investigação proposta, os interlocutores observados foram selecionados conforme os seguintes critérios:

- serem professores de inglês há pelo menos dois anos no Centro Binacional, por já terem passado pelo período de adequação aos procedimentos administrativos adotados na instituição e estarem adaptados à metodologia de ensino, ao material utilizado, ao perfil dos alunos e à duração dos períodos de aula;
- terem formação superior concluída na área de língua inglesa e;
- terem cursado o último período do TDC no segundo semestre de 2005, por terem participado da experiência de estágio supervisionado realizada durante o período caracterizando-se, portanto, experiência de formação continuada.

Assim, de acordo com os critérios supracitados, foram três os interlocutores selecionados. O quadro a seguir traz suas principais características, tendo seus nomes sido trocados para preservar-lhes o anonimato:

	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE SERVIÇO NA CTJ	FORMAÇÃO INICIAL (ANO DE CONCLUSÃO E LOCAL)
ANA	28	10 anos	4 anos	2001–UnB – Letras - Tradução
CARLA	27	8 anos	2 anos	2004 - UnB – Letras - Inglês
FLAVIA		7 anos	3 anos	2004 – UnB – Letras - Inglês

	25			
--	----	--	--	--

Quadro I – Informações sobre as interlocutoras da pesquisa

Considerando-se a inegável importância do papel dos alunos na organização do trabalho pedagógico, estes também foram interlocutores, participando de grupos focais. Os alunos foram convidados a participar do projeto voluntariamente, calculando-se uma média de seis alunos por turma, ou 1/3 da turma, em três grupos focais. Entretanto, a boa vontade e disponibilidade dos alunos foi surpreendente, e todos se dispuseram a participar dos grupos focais, ao que eu como pesquisadora não me opus. Um grupo foi composto de adolescentes, pois o maior número de alunos na escola encontra-se nessa faixa etária, e muito se tem trabalhado no sentido de compreendê-la, a fim de melhor planejar a prática pedagógica.

1.4. Os Procedimentos

A utilização de múltiplos procedimentos é considerada desejável na pesquisa qualitativa, pois permite um aprofundamento do estudo de situações complexas como é o caso estudado. O uso de instrumentos tanto orais quanto escritos é justificado por González Rey (2000, p.91) quando comenta que “a definição dos instrumentos deve integrar formas orais e escritas, pois uma atua como elemento descentralizador da outra e chegam a envolver o sujeito em uma reflexão crítica sobre sua própria experiência”. Acredito, assim, na existência de uma complementaridade que vai além de simples triangulação da informação. Por meio desses instrumentos, os sujeitos podem aprofundar-se em suas próprias subjetividades e fornecer informações de inestimável valor ao pesquisador no processo de pesquisa.

1.4.1. Pré-entrada em campo

Com o objetivo de melhor compreender a experiência de estágio supervisionado durante o TDC, foram realizadas pré-entradas em campo nos meses de outubro e novembro de 2005. Foram observadas e devidamente registradas três aulas - uma de cada professora - no grupo de alunos voluntários já descrito.

A experiência foi iluminadora; uma espécie de guia a orientar os passos seguintes nesta pesquisa. Pude observar uma divisão sistemática entre planejamento e execução,

ressaltando-se, a título de curiosidade a preocupação de uma das interlocutoras em justificar o não-cumprimento do plano de aula apresentado. Além disso, pude verificar alguns indícios de prática criadora, mas também de prática repetitiva.

Certamente, os indicadores previamente identificados tiveram o devido aprofundamento, e integram o corpo da pesquisa como parâmetros para reflexão e aprofundamento, contribuindo assim para a construção de eixos explorados.

1.4.2. Observar para assimilar

De acordo com Vianna (2003, p. 12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”. Para a realização desta investigação, a observação foi o instrumento-chave para a coleta de dados e identificação de eixos que apontassem as implicações do TDC para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos sujeitos de pesquisa.

Também ao ver de Ludke & André (1986, p. 26), a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, por proporcionar um contato estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Esse instrumento assegurou uma maior compreensão da perspectiva dos sujeitos e auxiliou o surgimento de novos questionamentos sobre o problema original. A observação possibilitou que alguns fatos protegidos e velados, dos processos verbais e escritos, fossem elucidados.

Sobre papel do observador, Ludke & André (*idem*) esclarecem que:

O pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição para compreender e explicar o comportamento humano (p. 15).

Anotações detalhadas constituíram os dados brutos das observações, cuja qualidade foi moldada pelo arcabouço teórico em que o estudo se baseou. Como já foi mencionado, a teoria serviu de guia do processo de obtenção e análise dos dados coletados, levando à identificação de eixos e indicadores que foram aprofundados. McMillan & Schumacher (2001), *apud*

Vianna (2003, p. 13) reforçam essa posição ao afirmarem que “a identificação de problemas para fins de pesquisa, inclusive as de natureza observacional, [...] sempre parte de tópicos bastante amplos para depois sua análise concentrar-se em um problema específico”.

Uma observação, independentemente de seu objetivo e as suas finalidades, deve propor, inicialmente, como sugerem Selltiz et al. (1967, *apud* VIANNA, 2003), quatro importantes questões que foram objeto de consideração ao longo de todo o trabalho:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro dessas observações?
- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

A desvantagem vista por autores como Bailey (1994, *apud* VIANNA, 2003) no uso de observações para coleta de dados, quanto à possibilidade de alterações no comportamento dos observados, foi em parte neutralizada pelo fato de este procedimento fazer parte da rotina de trabalho dos professores da Casa Thomas Jefferson.

As três interlocutoras de pesquisa trabalham na instituição há pelo menos dois anos, conforme já mencionado, e são regularmente observadas por supervisores e alunos do TDC durante o semestre. Como esperado, estavam razoavelmente ambientadas. Demonstraram imensa flexibilidade e boa vontade, colocando suas classes e aulas à disposição, mesmo “de portas abertas”, como uma das interlocutoras colocou em uma de nossas conversas informais. Mesmo assim, as observações foram realizadas após o projeto ter sido apresentado e devidamente detalhado aos interlocutores da pesquisa.

O foco da observação foi a prática pedagógica das professoras, desde o planejamento até a conclusão de aulas observadas, considerando-se aquelas em que houvesse apresentação de novos conteúdos e excluindo-se as utilizadas para revisões, avaliações escritas e orais. Tal escolha é justificada pelo fato de o processo de avaliação da instituição ser padronizado, e composto por provas elaboradas por supervisores, dado que mereceria, quem sabe, uma

investigação mais profunda e específica, objeto de outras indagações que não as relacionadas com a prática pedagógica. A análise da prática pedagógica foi apoiada nos princípios apresentados no referencial teórico, sobretudo no que diz respeito à filosofia da *práxis* e aos elementos constitutivos das duas vertentes ora apresentadas.

Os registros foram feitos em protocolo de observações, conforme apêndice A. Deve-se ressaltar a relevância do registro de detalhes que fazem parte do contexto da aula de línguas tais como a organização dos assentos, os tipos de interação entre os alunos, entre outros, os quais freqüentemente deram origem a questões para aprofundamento durante as entrevistas e eixos para análise dos dados obtidos.

A validade das observações e a relação observador/observado estiveram intrinsecamente relacionadas. Assim, a minha pré-inserção como pesquisadora em campo também fez parte da construção de uma relação de respeito e confiança entre pesquisador e pesquisados. As observações foram validadas pelos observados, os quais tiveram acesso ao protocolo de observações e ao relatório das mesmas.

A carga horária para observação foi de 30 horas, sendo 10 horas/aula para cada interlocutor. Cabe acrescentar que as turmas observadas tinham carga horária semanal variável, entre 2 horas e meia e quatro horas, duas vezes por semana. Assim, foram observadas, em média, 10 aulas de cada interlocutor, totalizando pouco mais de seis semanas em campo, devido a recessos e feriados previstos.

1.4.3. Entrevistar para Compreender

O uso da entrevista semi-estruturada justificou-se não apenas pela necessidade de sistematizar questões relativas ao foco de estudo. As entrevistas tiveram como objetivo aprofundar a análise das percepções dos interlocutores sobre sua prática docente.

González Rey (2002) afirma que não se deve utilizar a entrevista sem ter em mente a necessidade de um instrumento flexível, evitando-se o uso de perguntas padronizadas e suas respostas como meras unidades objetivas de análise. Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada foi feita com os professores para aprofundar a análise baseada na auto-reflexão dos aspectos pedagógicos de sua prática e para explorar as percepções obtidas pelo primeiro

instrumento. Por isso, o pesquisador entrevistou os interlocutores seguindo eixos temáticos previamente estabelecidos e teve a flexibilidade necessária para conduzir a entrevista de acordo com a redação produzida pelos professores.

Essas entrevistas tiveram tom de conversa, num ambiente informal, para facilitar a expressão do sujeito em toda a sua complexidade (GONZÁLEZ REY, 2002). As entrevistas ocorreram em locais reservados, onde foi possível evitar qualquer tipo de interferência externa, como grande movimento de pessoas passando, interrupções por parte de superiores ou alunos, dentre outros fatores. O anonimato dos sujeitos foi garantido e preservado por meio de codificação, quando do uso de trechos no relatório de pesquisa.

O registro foi realizado tanto por meio de gravação quanto de anotações feitas durante a realização das entrevistas. O total entrevistas foi de 6 (seis), sendo uma entrevista realizada no meio do período de observações e uma ao final, para que o interlocutor tivesse em mente os aspectos observados durante as aulas e pudesse refletir sobre os mesmos. As transcrições de trechos das entrevistas e das anotações feitas foram validados pelos interlocutores que, então, integraram os eixos de análise dos dados.

Por fim, o roteiro para a realização das entrevistas (Apêndice B) por serem estas semi-estruturadas, consistiu em eixos a serem explorados em conjunto com os dados obtidos durante as observações, buscando-se aprofundar a reflexão das interlocutoras sobre a prática pedagógica à luz da experiência de formação continuada que vivenciaram há pouco.

1.4.4. Focalizar para Aprofundar

De modo geral, a técnica de grupo focal possibilitou uma avaliação que ofereceu informações qualitativas, onde a moderadora guiou grupos numa discussão que teve por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções e preferências. Os grupos foram formados com participantes que tinham características em comum – neste caso, todos são alunos de uma mesma classe –, e foram incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias e sentimentos.

Powel e Single (1946, p.449) citados por Gatti (2005, p.7) brevemente definem um grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para

discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Neste ponto, buscou-se diferenciar o grupo focal de uma simples entrevista em grupo, posto que se tratava de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. A essência do grupo focal consiste em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador e moderador do grupo. “Uma vez conduzido, o material obtido vai ser a transcrição de uma discussão em grupo, focada em um tópico específico (por isso grupo *focal*)” (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 286).

De modo geral, as características peculiares da técnica de grupo focal, de acordo com Kitzinger (1994, p.116) citado por Gatti (2005, p. 10) possibilitam:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- ajudar a identificar as normas do grupo;
- oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais a articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- encorajar uma conversação aberta sobre os tópicos embaraçosos para as pessoas;
- facilitar a expressão de idéias de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

Destarte, a coleta de dados através de grupo focal teve como uma de suas mais vantajosas características a ênfase na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Nesse sentido, diferiu bastante dos dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o interlocutor se apóia apenas em sua própria visão de mundo para emitir opiniões em regra já formadas (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 288).

Quanto ao papel do moderador do grupo focal, Gibbs (1997) ressalta que:

Durante a sessão, o moderador pode deparar-se com a necessidade de promover o debate, possivelmente utilizando as questões abertas. Também é possível que tenha que desafiar os participantes, destacando, principalmente, as diferenças entre as pessoas e jogando com os diversos significados do tópico em discussão. Algumas vezes, o moderador deverá aprofundar os detalhes ou dar prosseguimento à conversa que esteja divagando ou tenha chegado a uma conclusão pouco relevante¹.

Para a condução das sessões, foi utilizada uma questão aberta, a qual foi exposta ao grupo após uma breve explicação sobre os objetivos do projeto e sua relevância. A duração dos grupos focais foi, em média, de 15 minutos. A questão proposta foi a seguinte:

– “Em que aspectos a atuação de seu professor contribui para o seu aprendizado?”

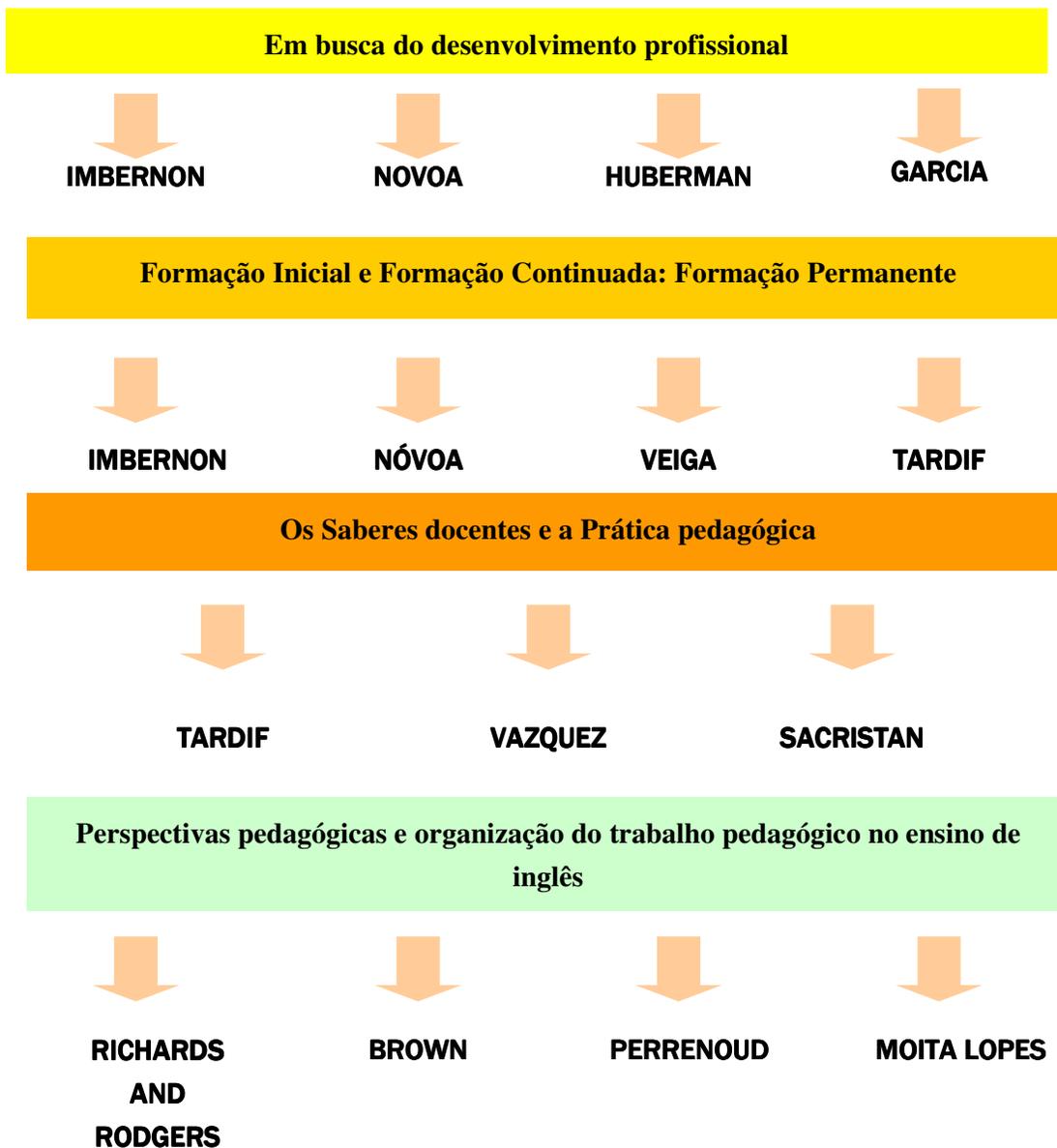
Todos os participantes foram encorajados a falar e adicionar comentários às respostas dos outros participantes, se assim achassem conveniente. O critério de seleção dos participantes (público adulto e adolescente) foi puramente o de voluntariado, considerando-se o contexto atípico de se estar conduzindo investigação com público seletivo, quais sejam os alunos do Centro Binacional. Os registros foram feitos por meio de anotações da pesquisadora em formulário que se encontra no Apêndice C.

Na figura seguinte, encontra-se o mapa da pesquisa, onde estão destacados os principais autores em que se baseia o referencial teórico.

¹ During the meeting moderators will need to promote debate, perhaps by asking open questions. They may also need to challenge participants, especially to draw out people’s differences, and tease out a diverse range of meanings on the topic under discussion. Sometimes moderators will need to probe for details, or move things forward when the conversation is drifting or has reached a minor conclusion.

Figura I – Mapa da Pesquisa

Referencial Teórico:



Metodologia qualitativa e procedimentos para coleta de dados:



CAPÍTULO II

WHAT ABOUT IT...? PELOS CAMINHOS DA LITERATURA

“Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo do mesmo modo que se conhece agindo”.

Adolfo Sánchez Vázquez

Neste capítulo, apresento uma revisão da literatura relacionada a conceitos-chave para a realização desta pesquisa. A fim de elucidar e orientar minha análise da prática pedagógica e das implicações decorrentes da formação continuada, julgo essencial abordar conceitos como o desenvolvimento profissional docente, a formação inicial e continuada, os tipos de *práxis* e a prática pedagógica docente. Finalmente, apresento uma breve revisão das perspectivas e da organização do trabalho pedagógico no ensino de língua inglesa.

2.1. Em busca do desenvolvimento profissional: o bloco do “eu sozinho”?

O professor que inicia a carreira docente quase por acaso e navega pelos mares desconhecidos da profissão logo toma conhecimento dos desafios e percalços inerentes ao percurso em busca de desenvolvimento profissional. Como bem diz García (1999, p.139), “vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

O termo *desenvolvimento profissional* vem sendo discutido e enriquecido em significação. Imbernón (1998) afirma que o termo engloba tanto a formação inicial quanto a continuada, dando origem a um processo de aprendizagem para a inovação e a evolução da profissão docente. Também segundo García (1999), o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado à evolução e continuidade do processo, em contraposição à simples justaposição entre as várias etapas de formação docente. Porém, é necessário tratar com cuidado conotações funcionalistas que podem advir do termo supracitado, pois não se pode definir apenas o processo para a melhoria das habilidades, atitudes e capacidades a fim de se

exercer a função docente. Imbernón (1998) destaca:

Se anteriormente dizíamos que a profissão docente é um processo dinâmico de profissionalização constante, isto significa que os dilemas, as dúvidas, a divergência e o confronto chegam a constituir-se em aspectos da cultura profissional e, por conseguinte, também do desenvolvimento profissional.² (1998, p. 18)

Os trabalhos de Huberman (1995) e Cavaco (1995), já bastante conhecidos como estudos que retratam o desenvolvimento profissional de professores, têm se constituído em marcos de referência sobre o tema. Em termos gerais, a idéia desses autores é que existem certas *tendências gerais no ciclo de vida dos professores* que comportam uma seqüência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira.

Segundo Huberman (1995), o professor passa por uma fase inicial de *sobrevivência e descoberta*, com a entrada na carreira, que traz o sentimento de *choque da realidade*, mas implica em explorações e experimentações; em seguida, vem a fase de *comprometimento definitivo* ou *estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos ao mesmo tempo de independência e de pertença a um corpo profissional; a fase de *diversificação*, que se passa entre 7 e 25 anos, revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial; a fase que vai de 25 a 35 anos caracteriza-se pelo aparecimento da *serenidade e distanciamento afetivo* ou do *conservantismo*; e a fase do *desinvestimento* refere-se à época da aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira.

Na seqüência de fases acima, a carreira docente pode tomar diferentes percursos, alguns “harmoniosos”, outros “problemáticos”. Huberman (1995) e Cavaco (1995) não apóiam a idéia de universalidade de uma seqüência de etapas, cujo transcurso seja independente de condições sociais e do período histórico. Esses autores acreditam que cada etapa prepara a seguinte, mas não se pode determinar a exata seqüência a ser seguida. Assim, o desenvolvimento profissional docente toma rumos individuais divergentes, não por força de qualquer explicação racional, pois não há indicações de que os professores pesquisados tenham sido submetidos a condições e circunstâncias opostas.

² Si anteriormente decíamos que la profesión docente es un proceso dinámico de profesionalización constante, esto significa que los dilemas, las dudas, la divergencia y la confrontación llegan a constituirse em aspectos de la cultura profesional y, por consiguiente, también, del desarrollo profesional.

Outro relevante aspecto relacionado ao desenvolvimento profissional é o fato de que o professor se desenvolve num contexto de coletividade, de desenvolvimento organizacional e curricular, e não de forma isolada. Portanto, o conceito de formação envolve as equipes de gestão, os profissionais não-docentes e o professorado como um todo (IMBERNÓN, 1998). Nóvoa (1991) destaca que, apesar de serem úteis práticas de formação em nível individual, deve-se atentar para um indesejável fortalecimento da imagem dos professores como “*transmissores de um saber produzido no exterior da profissão*”, pois o que se deve buscar é a emancipação e consolidação de um coletivo profissional autônomo e produtor de saberes e valores próprios.

Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores articula-se com as escolas e seus projetos, no sentido de que o profissional muda *a* instituição, e muda *com* a instituição (NÓVOA, 1991).

Vale ressaltar que não se pode simplesmente resumir o conceito de desenvolvimento profissional a instâncias de formação, o que muito restringiria os meios pelos quais o professor poderia buscar desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2001). Existem condições que favorecem ou interferem nesse processo, tais como salário, mercado de trabalho, o ambiente em que se trabalha, a chance de se construir uma carreira estruturada, o sistema hierárquico da instituição, entre outras.

Deve-se, pois, buscar a melhoria das condições de trabalho por meio de políticas, programas e atividades que visem a desenvolver o *grupo profissional docente*. Assim sendo destaque, em consonância com Imbernón (2001), que o desenvolvimento profissional do professor consiste na intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Nesse ínterim, situam-se as diversas dimensões supracitadas, destacando-se o exercício da autonomia profissional como condição *sine qua non* para o real desenvolvimento da categoria.

2.2. Formação Inicial e Formação Continuada: Processo Permanente

Para Veiga (2002), enquanto a formação inicial diz respeito ao desenvolvimento

amplo do futuro docente nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico, a formação continuada vem ao encontro das situações presenciadas pelo professor em sua prática diária. Assim, “... associa-se o conceito de formação de professores à inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente” (VEIGA, 2002, p. 16). Portanto, a formação continuada dá cabo à dinamicidade própria da profissão docente e mesmo das relações humanas.

Nóvoa (1991) observa a existência de dois grandes grupos de modelos de formação de professores: (p.21):

- Os *modelos estruturantes* (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.
- Os *modelos construtivistas* (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Segundo o mesmo autor, apesar de os modelos estruturantes serem mais eficientes em curto prazo, como a estratégia de “formação de professores por competências”, eles tenderiam a reproduzir as realidades educacionais existentes, restringindo a criação de uma escola “nova” e de um “novo” professor.

Nóvoa (1995) destaca, porém, que esta dicotomia deve ser abandonada em favor da “adoção de modelos profissionais baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas”, defendendo a autonomia das Universidades e a reestruturação da formação como um todo, em suas diversas dimensões – inicial, continuada, indução. Assim, os modelos profissionais de formação de professores deveriam integrar fatores como a competência, o papel, o saber, dentre outros.

O termo “formação profissional” engloba os diversos enfoques e direções a serem tomadas por aqueles que buscam a formação. Em outras palavras, não se pode reduzir a

formação profissional a cursos, seja em universidades ou aqueles situados num para-sistema, como o TDC. Nóvoa (1995) afirma que tanto as Universidades quanto as escolas são incapazes isoladamente de responder às necessidades de formação.

Segundo García (1999), apesar da existência de uma cultura em que o modelo de formação com maior tradição e reconhecimento são os cursos de formação, outros meios de formação e desenvolvimento profissional seriam a auto-formação, o desenvolvimento de projetos de inovação curricular, a investigação, a supervisão e apoio profissional mútuo e a formação centrada na escola.

García (1999) apresenta três orientações conceituais na formação profissional, quais sejam, a orientação tecnológica, acadêmica; a orientação prática interpretativa, cultural; e a orientação social reconstrucionista, crítica.

O autor caracteriza cada orientação de maneira sintética e pontual, conforme o quadro a seguir, adaptado para fins didáticos:

Modelos de Desenvolvimento Profissional	Orientação Tecnológica, Acadêmica	Orientação prática, interpretativa, cultural	Orientação social reconstrucionista, crítica
Autoformação	<ul style="list-style-type: none"> • módulos auto-instrucionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudo • Investigação de um professor na sua classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudo de professores sobre temas culturais, diversidade no currículo
Reflexão, apoio profissional e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica dirigida pelo supervisor, e centrada no domínio de competências docentes • Observação de condutas, procurando indicadores de eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica colaborativa, baseada na negociação e na reflexão • Apoio mútuo entre colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica dos aspectos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola • Observação para ajudar o professor a confrontar e a reconstruir suas teorias
Desenvolvimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Professores aplicando currículo concebido externamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores concebendo e aplicando projeto curricular de centro através de processo de colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, alunos, pais e outros grupos, desenvolvem um projeto de inovação para melhorar situações de desigualdade, estereótipos
Formação centrada na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas externos diagnosticam necessidades da escola e planejam o processo de aperfeiçoamento de professores 	<ul style="list-style-type: none"> • A totalidade dos professores trabalha com assessores externos, para compreender necessidades e problemas da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, alunos e pais, revêem cultura da escola, conflitos e relações de poder para alargar compromissos com a comunidade
Cursos de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Curso centrado na aquisição de competências retiradas da investigação: instrução direta 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso centrado em temas didáticos, que inclui estratégias de auto-análise e reflexão da prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso centrado em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, • estratégias de auto-análise e reflexão
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Professor como sujeito investigado 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e alunos desenvolvem investigação para resolver problemas concretos 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e outros grupos (alunos, pais) investigam sobre causas e situações de injustiça e marginalidade.

Quadro II – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceitual (García, 1999, p. 192)

Por outro lado, Sacristán & Gómez (1998) abordam diferentes perspectivas na formação do professor. Numa perspectiva acadêmica, tratam do enfoque enciclopédico, em que o professor seria um especialista em um ou vários ramos de conhecimento, não havendo muita distinção entre “saber e saber ensinar” (p.354). Em contrapartida, o enfoque compreensivo parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como o principal objetivo na formação do docente, sendo que o professor passa a incorporar o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, “de modo que provoque a compreensão conceitual das mesmas” (p. 355).

Numa perspectiva técnica, Sacristán & Gómez (*idem*) destacam o modelo de treinamento e o de tomada de decisões. Quanto ao modelo de treinamento, explicam que se trata da seleção, com bases científicas, de condutas docentes que se correlacionam positivamente com elevados rendimentos acadêmicos dos estudantes”(p.358), para que os professores sejam treinados no domínio de técnicas eficientes de ensino, num modelo processo-produto. Por outro lado, o modelo de tomada de decisões seria uma forma mais elaborada de tratar o conhecimento científico relativo à eficácia docente. Em outras palavras, o professor é treinado a “utilizar seu raciocínio para definir os cursos de intervenção prática em função dos problemas que apresentam e das características diferenciais da situação na qual intervém” (p.359).

Finalmente, outra perspectiva abordada pelos autores é a prática. Segundo Sacristán & Gómez (*ibid*), esta perspectiva vê o ensino como atividade complexa, singular, contextualizada, imprevisível e carregada de conflitos de valor. Aqui, o professor é visto como artista ou artesão. Por isso, a formação se baseia na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática”, por meio da experiência com docentes experimentados. Nesse contexto, a prática docente demanda a criatividade do professor na escolha de opções éticas e políticas.

Essa perspectiva evoluiu por meio de duas correntes distintas: o enfoque tradicional e a prática reflexiva. Por um lado, o enfoque tradicional concebe o ensino como atividade artesanal, dotada de um saber profissional que se desenvolve mediante o contato com a prática especializada do professor experiente. Assim, o conhecimento profissional é visto como “produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola” (p. 364) e tem uma certa

subordinação aos interesses sócio-econômicos de cada época.

Por outro lado, o enfoque reflexivo sobre a prática é apresentado como proposta para evitar o caráter reprodutor acrítico e conservador do enfoque tradicional. Sacristán & Gómez (*ibid*) passeiam por diversas vertentes, analisando contribuições de autores como Dewey (1933, 1965), Schwab (1969), Fenstermacher (1987) e Schön (1983). Sucintamente, este enfoque aborda como problema central “como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação”(p. 365).

Diversos são os modelos apresentados pelos autores abordados. Entretanto, vale destacar que, antes de rotular e classificar qualquer instância de formação profissional, torna-se necessário tomá-la como parte indissociável de um todo - o desenvolvimento profissional.

2.3. Prática Pedagógica e os Saberes Docentes

Na profissão docente, surge com destaque a questão formulada por Nóvoa (1999): “*Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (reprodutores) de um saber alheio?*”. As respostas a essa questão parecem ser decisivas ao determinarem o eixo de estruturação dos programas de formação docente. Em outras palavras, essa dicotomização pode gerar programas incompletos e mal-sucedidos na formação docente, tanto ao se desprezar a existência de um saber docente prático quanto ao tomá-lo por única fonte de desenvolvimento e aprendizado do professor.

Para Tardif (2002), o professor mobiliza uma diversidade de saberes no exercício de sua prática pedagógica. Devemos ressaltar os saberes da formação profissional, sobretudo da pedagogia como ciência da educação; os saberes específicos da disciplina que leciona; os saberes curriculares, referentes ao programa escolar; e os saberes experienciais, oriundos da socialização e vivência profissional do professor. Aprofundar e valorizar esses saberes deve ser prioridade dos programas de formação continuada.

Tardif (*idem*) afirma que os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação desses saberes com a prática é estabelecida por meio da formação inicial ou contínua. Todavia, os teóricos dificilmente

atuam diretamente no meio escolar. Destarte, esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

Já os saberes das disciplinas são aqueles da área de especialização nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade, em seus programas de formação docente. Estes saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Por fim, os saberes da experiência são específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento que o docente tem de seu próprio meio. São saberes inerentes à profissão docente, no sentido de serem construídos dentro de sala de aula, no dia-a-dia, junto aos alunos. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Os saberes docentes são temporais, pois tomam forma e transformam-se ao longo da vida pessoal e profissional. Assim, são saberes que se entrelaçam em tempos sociais distintos: a experiência como discente, como futuro profissional, como iniciante na carreira, entre outros (TARDIF, 2002).

Contudo, parece não existir uma relação homogênea entre esses saberes. Tardif (*ibid*) afirma existir maior relevância na formação baseada em saberes experienciais, produzidos e transformados pelo professor quando de sua apreciação e julgamento das situações durante a prática pedagógica. Considerando a diversidade de saberes dos professores, Tardif e Raymond (2000, p. 215) propõem o seguinte quadro:

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das <i>ferramentas</i> dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das <i>ferramentas</i> de trabalho, a sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro III - Saberes dos professores, extraído de Tardif & Raymond (2002)

Aliada aos saberes, surge a prática pedagógica, a qual, deve-se ressaltar, se encontra muito além da mera aplicação de métodos dentro de uma sala de aula. Segundo Veiga (1999), a prática pedagógica é “orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (p. 16).

Para conhecê-la a fundo, é necessário analisar o conceito de *práxis*. Vázquez (1977) relaciona a *práxis* à atividade humana, consciente, dotada de finalidade, visando a um resultado que, de ideal, passará a real. Dessa forma, o autor afirma que a atividade humana é aquela que “se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 189).

A atividade prática produtiva ou a relação material e transformadora que se estabelece com a natureza é analisada por Marx (1995, p.130) como uma forma fundamental de práxis. Nela, não se produz apenas o mundo humano, ou humanizado, mas também o homem se produz, forma e se transforma. Segundo Vázquez:

A finalidade da atividade prática é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana[...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de *práxis* como atividade material consciente e objetivante. (1977, p. 194)

De acordo com a consciência do sujeito no processo e a criação envolvida na atividade, alguns níveis propostos por Vázquez (*ibid*, p. 246), podem ser relacionados à prática pedagógica, servindo como base de análise na investigação ora proposta por este projeto. São eles a *práxis criadora* em contraposição à *práxis reiterativa ou repetitiva*, e a *práxis reflexiva* em contraposição à *espontânea*.

2.3.1. Práxis Criadora X Práxis Repetitiva

A *práxis criadora* está intrinsecamente relacionada ao processo dinâmico em que vivemos, pois criamos novas necessidades e novas situações nas quais a repetição de certas práticas não basta como solução para essas novas demandas (VAZQUEZ, *ibid*, p. 247). Dentro dessa lógica, a *práxis* é criadora em sua essência.

São três os elementos distintivos da prática criadora, apontados por Vázquez (*ibid*, p. 251), a saber, *a inseparabilidade do sujeito e do objeto, a imprevisibilidade do processo e resultado e a unicidade do produto*.

Por outro lado, a *práxis repetitiva* encontra-se em posição inferior à criativa, em virtude de seu caráter imitativo e da desvinculação entre a teoria e a prática, já que a primeira é sobreposta à última. Na prática repetitiva, rompe-se a unidade indissolúvel no processo prático entre sujeito e objeto (VEIGA, 1999). Esse tipo de prática não permite uma análise crítica pelo professor do seu processo de trabalho, alicerçado dentro dos padrões da racionalidade técnica. A resolução dos problemas do cotidiano escolar reside na busca de

regras e prescrições previamente traçadas, procurando resultados semelhantes aos anteriormente obtidos. A teoria é confrontada com a prática de forma desarticulada. Os conteúdos são geralmente descontextualizados e fragmentados.

Para o professor, a prática pedagógica repetitiva passa a ser sinônimo de prática mecanizada, acrítica e manipulada por outrem (VEIGA, 1999, P. 19). A prescrição feita por diversos livros e manuais de ensino, seguida fiel e acriticamente pelo professor, pode resultar em uma prática assim. O professor pode vir a tornar-se mero executor de modelos propostos por alguém externo ao seu contexto, exercendo o que Veiga (*ibid*, p.19) classifica como “pedagogismo inoperante”, caso não atente para o seu papel criativo e busque exercer sua autonomia como ser reflexivo e pensante que é.

Portanto, as características que distinguem a prática reiterativa da criadora são marcantes e opostas por natureza. Contudo, isso não significa que sejam necessariamente positivas ou negativas as instâncias de qualquer uma das práticas. Ora, algo reiterativo pode ter efeitos previsíveis, mas desejáveis até certo ponto.

O quadro abaixo, elaborado por elaborado por Fernandes da Silva (2004), baseado nas idéias de Vázquez (1977); Pérez Gómez (1992) e Ghedin (2002), apresenta com clareza os conceitos expostos anteriormente:

Prática Reiterativa	Prática Criadora
1. Separa a teoria da prática.	1. Teoria e prática formam uma unidade indissociável.
2. O conhecimento é imutável, produto acabado, não recebe influências decorrentes do processo prático.	2. O conhecimento se ajusta às exigências sociais e às mudanças decorrentes do processo prático.
3. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir outra ação.	3. Cria-se o modo de fazer, dando margem ao improvável e ao imprevisível.
4. Não transforma criadoramente, mas contribui para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. É mantenedora do <i>status quo</i> .	4. Transforma a realidade humana e social.
5. Repete o processo prático para obtenção de produtos análogos, sempre e quando desejar.	5. Cada processo prático e o seu produto têm caráter único e irrepetível.
6. A atividade profissional é instrumental, com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.	6. O êxito do profissional depende da sua capacidade para considerar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Quadro IV - Características da prática reiterativa e da prática criadora

Além desses dois níveis de práxis, cabe analisar a práxis reflexiva, em contraposição ao que Vázquez denomina práxis espontânea.

2.3.2. Práxis Espontânea X Práxis Reflexiva

Neste nível de práxis proposto por Vázquez (*ibid*, p. 285), a autoconsciência prática desempenha papel fundamental. É necessário enfatizar que o conceito de autoconsciência ou consciência da *práxis* está intimamente relacionado à atividade criativa, que se materializa e

se volta sobre si mesma, após realizada a ação criativa, distintamente da consciência prática, parte interna ou integrante do processo de criação.

Segundo Veiga (*ibid*, p. 22) a práxis reflexiva é dotada das seguintes características inerentes:

- vínculo indissociável entre teoria e prática, fim e ação, saber e fazer e, sobretudo, da concepção e da execução, visto que o professor pensa e faz;
- presença da consciência na ação pedagógica;
- reciprocidade entre professor, aluno e realidade;
- atividade criadora, em contraposição à mecanização da prática;
- momentos de análise e crítica da situação seguidos por proposta de ação.

Por outro lado, Vazquez (*ibid*, p. 315) caracteriza a prática espontânea como aquela em que existe baixa ou ínfima consciência da práxis. Contudo, não se deve abdicar totalmente do espontâneo, sob pena de se obter uma práxis repetitiva, mecânica e mesmo burocratizada.

A formação do professor deve levá-lo à prática reflexiva e crítica, pensando-se nos objetivos mais abrangentes da educação para a transformação social. Para isso, a formação pode e deve despertar a consciência crítica do professor evitando a prescrição e o tecnicismo, em contraposição à indagação e à reflexão (VEIGA, 1999).

2.4. Perspectivas Pedagógicas no Ensino de Inglês

No intuito de situar esse trabalho no contexto atual, passo a uma breve análise da evolução das perspectivas pedagógicas no ensino da língua inglesa, sem a pretensão de detalhar cada instância metodológica. Buscarei ressaltar a organização do trabalho pedagógico, no que diz respeito aos papéis vivenciados pelo aluno e professor. É de grande relevância compreender como se deu esse percurso e como o trabalho pedagógico refletiu as mudanças ocorridas, pois a formação do professor de inglês vem sendo norteada pelas concepções advindas dessas mudanças (VOLPI, 2001).

Os papéis do professor e do aprendiz, os processos de ensino-aprendizagem de línguas e a evolução dos métodos e abordagens de ensino têm sido foco de investigações mais aprofundadas desde a segunda metade do século XX. Antes disso, as abordagens utilizadas eram mais baseadas em modelos tradicionais e empíricos. Dentre estes, deve-se ressaltar a Gramática-tradução. Com a evolução de teorias lingüísticas e da psicologia comportamental, surgem novos métodos, dentre os quais cabe destacar o Audiolingual. A década de 70 foi extremamente fértil para o campo da pesquisa sobre o ensino e aprendizado de línguas. Daí surgiram diferentes métodos de ensino, tais como as “Comunidades de Aprendizagem”, o “Método Sugestopédico”, a “Abordagem Natural”, entre outros. Pode-se afirmar que esses métodos, apesar de serem considerados ortodoxos, forneceram a base “científica” para uma abordagem considerada “informada”(BROWN, 2001). Atualmente, discute-se e aplica-se com mais ênfase a Abordagem Comunicativa, favorecida pelos estudos de sociolingüística e aliada a diversos conceitos desenvolvidos durante os anos 80.

Passemos assim, a uma breve análise de algumas das principais instâncias metodológicas que moldam a história do ensino de línguas, destacando-se o papel do aluno e do professor, bem como os objetivos implícitos e explícitos de cada uma delas.

2.4.1. A Gramática-Tradução

O “pioneiro” dos métodos reflete a organização do trabalho pedagógico na época em que a profissão era vista como um sacerdócio. Esse método era utilizado tanto no ensino das línguas clássicas, como grego e latim, quanto no ensino de línguas estrangeiras modernas. Nessa abordagem, o professor possuía o papel de transmissor de conhecimento, cuja função era a de garantir a passagem do conteúdo para o aluno e avaliar a assimilação do mesmo. O professor não se baseava em nenhuma teoria científica sobre o processo de aquisição de línguas, pois nem mesmo dispunha de pesquisas nessa área. As aulas eram ministradas em língua nativa e a interação aluno-professor mal ocorria naquele contexto.

O aluno, por sua vez, tinha por dever memorizar um determinado corpus lingüístico selecionado pelo professor e realizar a transposição de textos e frases para sua língua nativa. Sua participação no processo de aprendizagem era limitada a realizar as tarefas propostas pelo professor: analisar textos clássicos, didaticamente construídos, mas geralmente descontextualizados, na língua estrangeira, memorizar extensas listas de vocabulário e

complexas regras gramaticais. Assim, as aulas de língua eram extremamente padronizadas, pois as atividades limitavam-se a estabelecer analogias e realizar traduções. O aluno jamais discutia ou opinava sobre o conteúdo dos textos que traduzia, pois o objetivo a ser alcançado era garantir a apreensão da gramática e do vocabulário (BROWN, 2001). Em outras palavras, nada mais era que um executor, ou mero contêiner, onde eram depositados conteúdos desconexos, pouco significativos e sem nenhuma relação com o caráter comunicativo da língua.

2.4.2. O Método Audiolingual

O método Audiolingual resultou de estudos na área da lingüística e da psicologia comportamentalista, aliados ao período da Segunda Guerra Mundial, quando nos exércitos a urgência de se falar e entender outras línguas gerou a necessidade de um método rápido, oral e mais relacionado ao uso prático da língua. O ensino de gramática, nesse contexto, tornou-se secundário, dando lugar ao aperfeiçoamento da pronúncia e da comunicação oral.

O papel do professor torna-se central e dominante nesse método. Ele é o modelo a ser imitado e seguido pelos alunos. O ritmo e os objetivos a serem alcançados são estabelecidos e regidos pelo docente. Nesse caso, pode-se mesmo afirmar que o professor é o *técnico* do processo. Deve habituar o aluno a repetir diálogos e frases, levando-o à quase, senão total, perfeição. Além disso, tem o dever de tratar o erro com eficácia, a fim de evitar a formação de maus hábitos ou fossilização.

Por outro lado, o aluno é sujeito passivo, organismo que deve ser treinado para produzir respostas corretas (RICHARDS & RODGERS, 1986). Essa situação é assim descrita por Enguita (apud FREITAS, 1996, p. 46): “o aluno não determina de que modo vai adquirir conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma de aprendizagem”. Pelo contrário, ele deve ser moldado em seus hábitos lingüísticos, recebendo o reforço positivo do professor/treinador toda vez que realizar certa tarefa adequadamente. Sua auto-expressão e sua criatividade durante o processo de aprendizagem são sufocadas pelo controle do professor/técnico.

Assim, os objetivos propostos pela gramática-tradução são substituídos por outros, consubstanciados em metas a serem alcançadas. Dentre elas destaca-se o controle das

estruturas lingüísticas, como o som, a forma e a ordem das palavras. Como objetivo final, deve-se levar o aprendiz a comunicar-se oralmente como um falante nativo da língua-meta. Considerando-se a estreita relação entre objetivos e avaliação (FREITAS, 1995), pode-se concluir que aprender uma língua nessa abordagem seria um trabalho muitas vezes penoso, pouco contextualizado e difícil de alcançar. A avaliação desses objetivos estaria exclusivamente ligada ao erro e à retenção de conteúdo.

Como conseqüência, constatou-se a impossibilidade de transformar alunos em usuários competentes de uma língua estrangeira apenas através de estímulos, respostas e reforços cientificamente controlados. O papel puramente reativo do aluno e a visão de que interações livres seriam fonte de erros não permitiam o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno em interações reais.

Finalmente, o método audiolingual ainda é utilizado atualmente em alguns institutos de línguas, com certas adaptações de conteúdo e flexibilidade.

2.4.3. A Abordagem Comunicativa

Com o avanço dos estudos da sociolingüística, que concebe a língua como sendo um sistema de regras socialmente adquiridas e postas a serviço de propósitos comunicativos em situações de uso reais, surgiu a abordagem denominada Comunicativa. Nela, os objetivos deveriam refletir as necessidades do aluno, incluindo tanto habilidades funcionais quanto objetivos lingüísticos. Houve assim, uma mudança de foco: do domínio das estruturas lingüísticas para o processo comunicativo (RICHARDS & RODGERS, 1986).

Os principais papéis atribuídos ao professor são basicamente o de “facilitador do processo de comunicação e o de participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem” (BREEN & CADLIN, 1980, apud BROWN, 2001). Outros papéis assumidos pelo professor na organização do trabalho pedagógico são os de analista de necessidades, conselheiro, pesquisador e aprendiz. Para Richards & Rodgers (1986), todos esses títulos convertem-se em apenas um conceito: a aprendizagem centrada no aluno. Técnicas como a auto-correção, a resolução de problemas em grupos (*information gap*) e as dramatizações (*role plays*) fazem parte dessa abordagem e devem ser utilizadas pelo professor na construção de um ambiente favorável à interação e à comunicação.

Do mesmo modo, o aluno é visto como um negociador tanto em relação aos outros alunos quanto às atividades e procedimentos pertinentes ao grupo (BREEN & CADLIN, 1980, apud BROWN, 2001). Também se enfatiza a independência do aluno no processo de aprendizagem, ao buscar por si mesmo uma expansão de sua aprendizagem fora de sala de aula. A aprendizagem se dá pela interação entre os alunos, facilitada pelo professor.

Os preceitos pertinentes à Abordagem Comunicativa são muito semelhantes aos descritos por Perrenoud (1995), quando se refere às Novas Didáticas. Nesse sentido, vale destacar algumas das características descritas pelo autor que vêm ao encontro do Paradigma Comunicativo:

Pôr o acento no aluno, enquanto sujeito activo da sua própria aprendizagem, mais do que sobre o professor enquanto distribuidor do saber;
 Insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma atividade própria, mas igualmente através das interações sociais, tanto entre alunos como entre o professor e os alunos; [...]
 Atribuir uma maior valorização à motivação intrínseca, [...] por oposição às práticas tradicionais da recompensa e do castigo; [...]
 Atribuir uma maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa, por oposição a uma centração exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer. (PERRENOUD, 1995, p. 129).

Todavia, os efeitos colaterais resultantes destas Novas Didáticas, bem como da Abordagem Comunicativa, consistem no enfraquecimento do controle do professor e no alargamento do espaço de manobra dos alunos. Como consequência, o professor se sente muitas vezes ameaçado neste novo papel, pois ele não está preparado para lidar com uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. Além disso, sua formação não o prepara para agir diante do risco do desconhecido ao lidar com a individualidade de cada aluno.

Finalmente, cabe analisar a organização do trabalho pedagógico como um todo nesse momento. Muito é dito e defendido em relação à Abordagem Comunicativa por aqueles que a conceberam. Entretanto, o que ocorre na prática?

2.5. A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino de Inglês

Em regra, ao professor é dado o papel de receptor dos métodos e de executor dos ensaios, não lhe sendo de fato permitido interferir mais criticamente no processo e reavaliá-lo. Ou seja, as decisões sobre o trabalho pedagógico são delegadas a pessoas externas ao

processo (APPLE, 1983, *apud* VILLAS BOAS, 1993). O delineamento das aulas, como e o que deve ser trabalhado e os papéis a serem desempenhados pelo aluno e professor são em grande parte designados pelo livro didático adotado em cada escola ou curso de inglês. Também o aluno sofre com as mesmas limitações, sendo o seu ofício restringido pelas normas e procedimentos impostos de cima, a partir das autoridades de ensino respaldadas por "autoridades acadêmicas", especializadas no ensino de línguas.

Diante disso, não se pode deixar de citar Veiga (1999) literalmente, em face à situação descrita:

Uma didática acrítica é cheia de modismos e de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os seus pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas veiculam (p. 20).

É importante ressaltar, de acordo com Perrenoud (1995), que a formação do professor tem como um de seus pressupostos prepará-lo para o seu trabalho de explicitação e interpretação de um currículo formal. A formação didática do professor dota-o de um método (ou métodos) que se aliam ao seu próprio domínio pessoal da cultura de ensinar e avaliar, dando forma ao currículo real, aquele que ocorre a cada dia na interação entre alunos e professor. Mesmo dentro de um método, não existem duas instâncias idênticas de uma aula. Cabe ao professor a realização daquilo que interpreta, pensa e cria, tornando a sua prática pedagógica reflexiva e criativa.

Os alunos, por sua vez, trazem idéias pré-concebidas sobre seu próprio papel e o do professor no contexto da aprendizagem. Muitos se sentem confusos e inseguros quando não podem contar com um professor que corrija seus erros de pronúncia e gramática, quando são convidados a interagir em duplas ou grupos sem a supervisão constante do professor ou mesmo quando a gramática não é explicitada por meio de regras e exercícios de reprodução de conteúdo. Por outro lado, diante das várias escolhas do que pode fazer, acabam por optar por aquelas que mais se assemelham ao trabalho escolar tradicional.

Portanto, uma análise das perspectivas de ensino de inglês leva a recomendar a formação do professor para a criticidade e adversidade das situações pedagógicas. Para tanto, não basta apenas compreender os distintos métodos pelos quais o ensino de inglês já foi permeado. É de suma importância conhecer o ofício do professor e do aluno, questionando se

a formação visa a tornar o professor de línguas apenas um técnico em novos métodos, mero especialista bilíngüe pronto a dar explicações gramaticais. O desenvolvimento profissional do professor de inglês não pode se resumir a dominar com maestria determinado(s) método(s), pois engloba muito mais que isso, conforme nossa discussão anterior à luz das teorias analisadas.

Por tudo isso, uma análise do Curso de Desenvolvimento de Professores foi feita. É sabido que os alunos/professores tomam conhecimento das diversas teorias e métodos existentes, e colocam em prática no estágio, conhecido como Prática de Ensino Supervisionada (PES), os princípios da Abordagem Comunicativa. Porém, é necessário observar o tratamento dado ao livro didático, os papéis assumidos pelos professores e alunos no desenvolvimento da prática pedagógica e a contribuição de todo esse processo para o desenvolvimento profissional das professoras e interlocutoras de pesquisa.

CAPÍTULO III

FINALLY... ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos na instituição pesquisada, a partir das observações, entrevistas e grupos focais realizados. Para tanto, foram utilizados indicadores que deram origem às categorias abordadas por este estudo.

3.1. Olhos atentos e mente aberta!

Tendo em vista o referencial teórico apresentado, num primeiro momento, tive como principal objetivo verificar o cadenciamento das atividades propostas pelas professoras, e se e desencadeamento ocorria de modo repetitivo, fragmentado, reiterativo ou reflexivo. Aqui, devo reafirmar que a concepção de prática assumida neste estudo é concebida como aquela que se manifesta no trabalho humano. De acordo com os pressupostos de Vázquez (1977), a prática é adequada a objetivos, possui caráter real, e visa à “transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”, cujo resultado só existe pelo e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

Os primeiros contatos com as professoras foram deveras facilitados pelo fato de serem colegas de trabalho e já conhecerem minha proposta de pesquisa, o que favoreceu bastante o período de observação. Procurei observar as aulas das professoras nos dias em que elas fossem iniciar unidades do livro-texto, por ser o material-base com que trabalham, de acordo com o esperado pela instituição.

A reação das professoras quando da minha presença em sala de aula pareceu-me bastante natural. Elas mal olhavam para mim ou para minhas anotações. Atribuo essa atitude ao fato de fazer parte da cultura da instituição, como anteriormente colocado, o fato de serem constantemente observadas e já estarem habituadas aos procedimentos, o que minimizou bastante os efeitos da minha presença naquele contexto.

O começo de uma unidade é sempre interessante e rico para efeito de observações, pois o pesquisador tem a oportunidade de seguir uma seqüência que geralmente se inicia com a apresentação de conteúdo, seguida pela prática e pela produção mais independente dos

alunos. Obviamente, nem sempre é possível e desejável que esta ordem seja seguida, pois o conhecimento prévio dos alunos tem o poder de remanejar e reorganizar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Por isto, considerei, como observadora e pesquisadora, que a tomada de decisão quanto à ordem a ser seguida expressaria sutilmente o tipo de prática e o grau de independência em relação ao pré-estabelecido por autores externos.

Inicialmente, pude perceber a preocupação das professoras em contextualizar os conteúdos junto a seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios, suas opiniões e impressões como guia para apresentarem os temas e conteúdos em aula. Tomar como base as vivências e saberes discentes demonstrou um aspecto relacionado à *práxis* reflexiva e criativa (VÁZQUEZ, 1977; VEIGA, 1999), além de ressaltar o que defende Alarcão (2003) quanto a ajudar a desenvolver nos alunos a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, além do espírito crítico por meio do diálogo, do confronto de idéias e de práticas e na capacidade de se ouvir o outro tanto quanto a si próprio.

Outro ponto que merece ser abordado diz respeito à correção de tarefas de casa sempre realizada nos momentos iniciais. As tarefas consistiram basicamente em exercícios extras, elaborados por supervisores dos cursos, ou exercícios propostos no caderno de atividades pertinente ao livro-texto adotado. Em todas as instâncias, foram utilizados como recursos o quadro-negro, o giz ou pincel atômico, e a participação, voluntária ou eleita pelas professoras, dos alunos. A princípio, imaginei que estes momentos seriam pouco proveitosos para a coleta de informação. Ledo engano!

Nas aulas com alunos adultos, a correção de tarefa mostrou-se extremamente reveladora, sendo que nos grupos focais, diversos comentários foram tecidos em relação a este momento inicial. Pude constatar que deveria investigar junto às professoras o que estaria por trás desses momentos e como a prática pedagógica se caracterizaria. Em outras palavras, seria a prática pedagógica sempre repetitiva durante a correção da tarefa de casa? Estaria, pois, relacionada ao *habitus* já tão incorporado ao saber experiencial das professoras (TARDIF, 2002)? Por que optar em corrigir os exercícios em sala-de-aula utilizando basicamente o quadro-negro, giz e as respostas dos alunos? Seria uma escolha própria ou facultada aos alunos? Escolha consciente do professor ou já inconscientemente incorporada à prática pedagógica?

Nesse sentido, pude identificar momentos em que o saber histórico, proveniente da formação escolar anterior das professoras parecia manifestar-se de forma quase preponderante. Este fato não necessariamente indica um aspecto negativo, pois os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional são uma parte importante da competência profissional dos professores, já que é impossível desprovê-los de uma história de vida, de crenças e hábitos práticos, com rotinas de ação (TARDIF, 2002, p. 69). Constatei, assim, a existência de uma convicção comum às três professoras, em relação à necessidade de passar e corrigir tarefa de casa como maneira de reforçar o aprendizado, sedimentar a prática pedagógica e tornar o aluno responsável pelo seu aprendizado. De fato, em todas as aulas observadas, os minutos finais foram dedicados a explicar ou informar o conteúdo da tarefa de casa, e os minutos iniciais, como já colocado, utilizados para a correção da tarefa, tendo ou não todos os alunos feito a tarefa.

Também mereceu cuidadosa atenção a influência de uma cultura institucional por trás da prática pedagógica das professoras observadas. Em outras palavras, quanto das decisões tomadas durante a execução, e mesmo em relação ao planejamento, pode ser atribuído às professoras *per se*, ou à instituição, já que existe uma gama de expectativas sobre as aulas e procedimentos realizados pelas professoras, listadas em documento utilizado pelos supervisores e coordenadores da instituição, quando as professoras são observadas a título de avaliação de desempenho? Assim, estariam as professoras agindo em função de suas próprias crenças, mesmo que estas coincidam com o que é esperado delas, ou condicionadas pelas expectativas institucionais materializadas no documento de avaliação?

Nesse íterim, chamou-me atenção a maneira como é utilizado o livro-texto adotado pela instituição. O livro contém um número determinado de unidades que devem ser cobertas a cada semestre ou módulo de curso, e as professoras recebem uma grade horária determinando a data das avaliações para que possam se organizar e cobrir um certo número de páginas até a data-limite. Como não há flexibilidade nas datas propostas, muito do planejamento e da prática pedagógica fica condicionado aos prazos que devem ser respeitados. A utilização do livro-texto ou das atividades a ele relacionadas segue o ritmo cadenciado pelo cronograma predeterminado, e a prática pedagógica toma este ritmo, mesmo que inconscientemente. Tal fato pode ser enfatizado pela fala de Carla quando, antes de uma das observações, explicou-me que a aula seria um pouco mais rápida naquele dia porque estava “atrasada com a matéria” e os alunos ainda tinham que ter uma aula de revisão antes da

prova. Também Ana comentou, antes de uma das observações, que geralmente “sobrava tempo para atividades extras” na turma, pois nela havia menos alunos que o usual e o cronograma não ficava tão “corrido” quanto o das turmas maiores.

Essa inquietação dos professores, relacionada a uma certa “a falta de tempo”, é fruto de vários estudos, dentre os quais o de Tardif e Lessard (2005). Parece mesmo haver uma exigência rigorosa dos professores, levando-os a preocupar-se mais com os conteúdos ao terem a atribuição de se manter em dia com o tempo pedagógico estabelecido por outrem, do que com o processo de aprendizagem dos alunos. Como consequência, os alunos aprendem, porém com menos liberdade e autonomia, fazendo com que os professores “reproduzam automaticamente”, tornando a prática pedagógica similar em situações cada vez mais diferentes (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Sobre isso, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 65) afirmam com propriedade que:

A preocupação fundamental do professor/a de seguir o programa do livro-texto para que se abordem os conteúdos e o medo à perda de tempo, quando o trabalho escolar se abre à preocupação do estudante, supõem uma perspectiva que perde de vista o problema e o objetivo fundamental de provocar a reconstituição do conhecimento extra-escolar com que se chega à escola.

Diante disso, decidi perguntar, informalmente, mas registrei as respostas à seguinte questão: “Você costuma pular páginas do livro de acordo com o ritmo das aulas? Caso afirmativo, como se sente quando faz isso?”.

Curiosas foram as respostas. De acordo com as três interlocutoras, o livro serve apenas como guia para seus trabalhos, parecendo mesmo haver certa resistência em conduzir uma aula que seja toda baseada no livro. A aula parece tornar-se “*sem graça*”, “*pouco dinâmica*”, segundo a professora Carla, quando apenas o livro-texto é utilizado. A professora Flávia disse achar o livro muito “*repetitivo*” na hora de apresentar a gramática, “*e os alunos reclamam disso*”, afirmou. Por isso, a maneira como o conteúdo gramatical e o vocabulário são apresentados apresentou-se diversa daquela proposta pelo livro-texto, apesar de serem respeitados os conteúdos, em função do cronograma e dos objetivos a serem alcançados nas aulas.

Flávia, por exemplo, em uma das aulas observadas, utilizou uma canção repleta de adjetivos e advérbios em inglês para ensinar a diferença em ter estas duas classes gramaticais,

em vez de utilizar atividade proposta pelo livro-texto em que os alunos deveriam ler algumas sentenças para chegarem à conclusão de como utilizá-los. No período observado, o livro-texto não chegou mesmo a ser utilizado. Entretanto, como pude observar em várias instâncias, é ainda claramente visível a preocupação e o condicionamento da prática pedagógica às restrições impostas pelo cronograma.

Assim, foi possível constatar um conflito gerado pelas limitações impostas pela existência de um livro-texto a ser seguido, junto a um cronograma imposto por um supervisor externo *versus* o desejo, consubstanciado na fala das professoras, de inovar, extravasar o conteúdo do livro, construindo junto aos alunos uma prática mais personalizada, mais criativa, e menos reiterativa. Este desejo nem sempre se materializa, ora devido às limitações supracitadas, ora por causa dos próprios alunos, condicionados a um tipo de prática mais tradicional, repetitiva (VÁZQUEZ, 1977; VEIGA, 1999). Nesse caso, houve ocasiões em que tanto as professoras quanto os alunos pareciam sentir-se mais confortáveis e confiantes diante de uma correção de tarefa feita de maneira pouco inovadora, talvez até enfadonha, mas que lhes garantisse o registro da resposta correta, em detrimento de uma prática mais criativa e imprevisível.

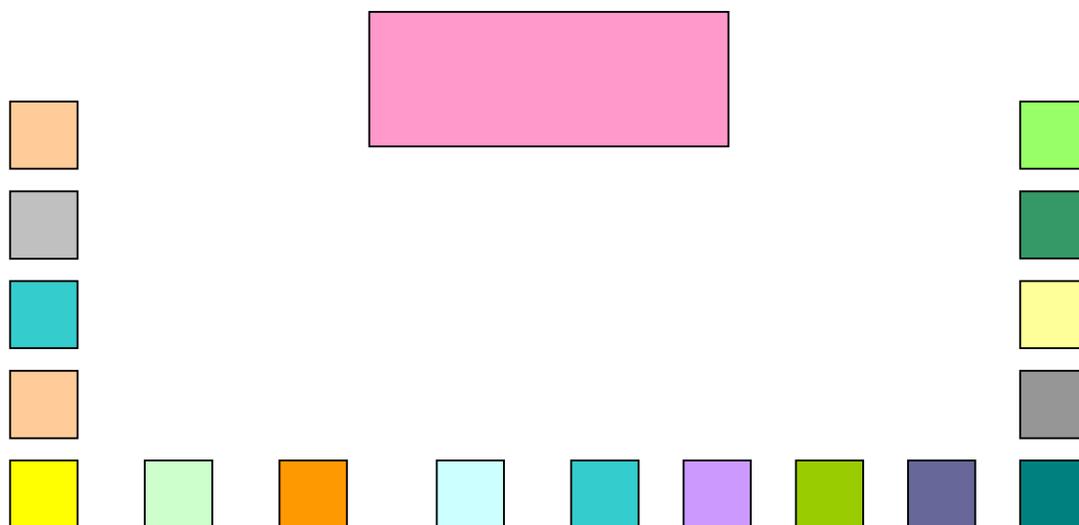
Por outro lado, diversos indícios de prática criativa foram presenciados durante as observações. O fato de que nenhuma das aulas observadas pôde ser comparada a outra, seja em termos de seqüenciamento, seja em termos de conteúdo, já demonstra uma certa peculiaridade dos contextos em questão. Apesar de haver a crença de que uma aula de língua deve englobar as quatro habilidades lingüísticas, quais sejam, falar, ouvir, escrever e ler (NUNAN, 1989; MOITA LOPES, 1996; BROWN, 2001), cada aula observada tinha objetivos pedagógicos distintos, e cada professora trabalhou com as habilidades de maneira diversa, variando suas atividades e técnicas de uma aula para a outra. Esta criatividade está aliada, em grande parte, ao fato de que, segundo os preceitos da instituição, a gramática deve ser ensinada de maneira indutiva, e a indutividade dá margem a diferentes formas de prática pedagógica.

Quanto à abordagem indutiva, Prince & Felder (2006) afirmam ser o ensino indutivo uma maneira efetiva para motivar os alunos, sendo que o professor começa com especificidades tais como dados experimentais a serem interpretados, um estudo de caso a ser analisado ou um problema complexo do mundo real para ser resolvido e se prontifica a

contribuir para que os alunos encontrem as respostas por si mesmos. Nesse contexto, o professor age não apenas como guia ou facilitador do processo, mas também como construtor de uma prática pedagógica compartilhada entre alunos e docente. Uma aula indutiva, de acordo com os autores, não se resume a deixar que os alunos trabalhem enquanto o professor observa, o que configuraria uma radicalização do processo. Na verdade, a prática pedagógica indutiva se reveste de criatividade, sensibilidade e inovação por parte do professor, por lidar com o pouco previsível.

Algo que favoreceu a comunicação e a interação entre os alunos durante as aulas, e que também diferenciou as aulas observadas das classes tradicionais, foi a disposição das carteiras e o número de alunos em sala. As salas de aula já se encontram organizadas de maneira que as carteiras não fiquem enfileiradas, e sim em um semi-retângulo, como mostra a figura:

Figura II– Disposição das carteiras em sala de aula



Os alunos trabalharam constantemente em duplas e trios para realizarem as atividades propostas pelas professoras. Para facilitar a formação e a movimentação dos alunos, a disposição das carteiras foi mantida em todas as aulas.

Além disso, todas as salas de aula eram providas de equipamento de som, televisão e DVD *player*, algo que também pode ser destacado como uma grande distinção entre outras salas de aula em escolas regulares. O equipamento de som é essencial em aulas de línguas com abordagem comunicativa, visto que se trabalha com a habilidade de escuta freqüentemente. Isso também facilita o trabalho do professor, pois quando quer preparar uma atividade que envolva recursos visuais ou auditivos, não tem que mobilizar um arsenal de equipamentos e fios para instalar os recursos. De um certo modo, a iniciativa do professor é favorecida por essa disponibilidade de recursos.

Finalmente, devo acrescentar que, nas aulas de Ana, a turma era constituída de 11 alunos adolescentes. Como ela mesma relatou, esta é uma situação menos comum na instituição, pois o número de alunos por turma pode chegar a 18, ou 19 em casos excepcionais. Em minha opinião, essa situação privilegiada deu origem a uma proximidade, tanto física quanto pessoal, entre seus alunos. Os alunos se sentaram bem próximos à mesa da professora, com uma disposição em formato de meia-lua. Pareciam trabalhar em um grande grupo, devido à integração que demonstraram ter. Além disso, tinham uma relação bastante cordial e personalizada. Percebe-se ser um grupo com excelente interação aluno-aluno e alunos-professora. Posteriormente, minha impressão foi confirmada pela própria professora, a qual revelou-se satisfeita em tê-los como alunos. Mais uma vez, é necessário ressaltar a peculiaridade do contexto analisado, visto que em geral o número de alunos em sala é bem mais reduzido do que nas classes tradicionais, por tratar-se de aulas de língua onde um dos principais objetivos é a comunicação oral.

Já em relação aos grupos de Flávia e Carla, as turmas eram formadas por 9 e 12 alunos adultos respectivamente, mas isto foi devido ao fato de se tratar de curso específico, voltado para o público mencionado, em que o número máximo de alunos por turma é 12. Também notei uma enorme empatia entre os alunos e deles para com suas professoras. Apenas em relação ao grupo da professora Carla, devo colocar que duas alunas pareciam um pouco retraídas em relação ao resto do grupo, mas entrosadas entre si. Carla havia já comentado sobre as duas alunas, por se tratarem de duas irmãs que ingressaram no curso havia pouco tempo. Quanto a elas, não pude constatar o desenrolar da relação, visto que estava concluindo o número de observações previstas.

Comparo as observações realizadas a placas de sinalização de trânsito. As aulas que

presenciei proporcionaram uma série de indicações sobre quais direções deveria tomar a minha pesquisa. Os eixos de análise e as impressões que passo a destacar foram obtidos graças aos agradáveis momentos em que pude acompanhar o trabalho das professoras pesquisadas. Certamente, pude me beneficiar das aulas observadas não apenas como pesquisadora, mas também como professora. E, em consequência, adentrei a minha sala de aula com novas idéias!

3.2. A vez de quem tem voz

Os grupos focais realizados de acordo com a metodologia proposta trouxeram significantes subsídios à pesquisa. Foi interessante notar que a percepção dos alunos parece traduzir seu estilo de aprendizagem e suas crenças. Este fato pode ser atribuído, sobretudo, aos grupos de alunos adultos. No grupo da professora Flávia, por exemplo, onde todos concordaram em participar e contribuir com opiniões, uma aluna comentou:

Gosto da maneira como a professora engloba todos os alunos na aula. Eu, por exemplo, até hoje não tenho o livro, mas ela não me deixa de fora da aula por causa disso. Ela interage comigo do mesmo jeito que com os outros alunos. Eu sei que eu deveria ser mais aplicada, mas trabalho e tenho muita coisa pra fazer. Mas só de vir pra aula, já aprendo bastante. (Aluna A, Prof. Flávia)

Essa aluna tinha em seu discurso um certo tom de “desculpas”, pois parecia acreditar que não estava cumprindo a sua parte, pois não possuía o livro-texto, apesar de os outros alunos o possuírem. Imagino eu que a aluna relaciona sua atual experiência de aprendizagem àquelas anteriores, em que provavelmente era considerado errado não possuir todo o material escolar, e por isso, o aluno deveria ser punido de alguma forma.

O assunto “uso do livro” foi abordado de maneira distinta pelos alunos de Ana, de faixa etária entre 13 e 15 anos. Para os adolescentes, as melhores aulas são aquelas em que ocorrem jogos, música e, algumas vezes, vêem partes de algum filme. Também relataram ter preferência pelo livro antigo, do curso juvenil, em relação ao atual, do curso adulto. Um de seus alunos argumentou:

Aqui é muito melhor que na minha escola. Aqui é mais rigoroso, mais puxado que na escola, mas a aula é mais dinâmica. Tem dias que a gente nem tem dever de casa, nem abre o livro, mas faz jogos, brincadeiras. Ao mesmo tempo que a gente estuda, a gente brinca. (Aluno B, Prof. Ana)

Perguntei *en passant* sobre o uso do livro nesta turma. Ouvi comentários como “*não é o pior*”, “*às vezes dá pra encarar*”. Realmente, os alunos parecem resignados em relação à adoção de livros-texto. Como descreve Enguita (*apud* FREITAS, 1996, p. 46), “O aluno não determina de que modo vai adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma de aprendizagem. São uma vez mais as autoridades de diversa ordem [...] quem decide”.

No mesmo sentido, surpreendeu-me a fala de uma aluna ao comparar as aulas de inglês às que costumava ter na escola regular:

A professora (na escola regular) nem cobrava se a gente não terminasse o exercício. Quem terminava, tudo bem, quem não fazia, tudo de boa. Todo mundo falava português, fazia guerrinha de papel, era muito zoneado. Ninguém nem levava o livro. E ela nem aí... (Aluna C, Prof. Ana)

A entonação da aluna era de reprovação em relação à situação descrita. A meu ver, o aluno parece reprovar situações em que considere ter o professor perdido o “controle” sobre a turma de alunos. Ao mesmo tempo, os alunos nutrem expectativas quanto à relação professor-aluno, sobre o papel que cada um deve desempenhar, sendo que o seu muitas vezes se resume a cumprir o determinado pelo professor (FREITAS, 1996). Como colocado por Enguita (1985, *apud* Freitas, 1996, p. 46), “ao largo de todo este processo, alunos e estudantes costumam aceitar que a delimitação do conteúdo de seu estudo não é assunto seu, assim como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo de seu trabalho”.

Por outro lado, pude denotar, por meio de suas falas, que os alunos têm certas expectativas e anseios. Um desses anseios diz respeito à inovação. Na verdade, os alunos adultos buscam aulas mais dinâmicas e menos monótonas, provavelmente devido ao fato de terem já freqüentado outros cursos de línguas e terem desistido, diversas vezes, de seguir em frente e concluí-los. Nesse sentido, outro aluno do grupo de Flávia afirmou que a professora inova bastante, acrescentando que:

A professora começa com a correção de homework, mas depois faz atividades extra, fora do livro, tipo música, para não deixar o pessoal down (risos). (Aluno D, Prof. Flávia)

Outro aluno, concordando com este, reforçou a colocação anterior:

Ela costuma inovar. Ela fez um jogo tipo jogo da velha com equipes, pra medir o nível geral e a fluência da turma. Isso descontraíu a turma, teve até prêmio! (Aluno E, Prof. Flávia)

Também outro aluno, na classe de Ana, fez referência a esse aspecto:

Aqui as aulas são muito diferentes da minha escola. A professora se interessa, traz filmes... acho que ela faz a gente usar a imaginação. Aqui é mais rígido, mas a gente aprende melhor. (Aluno A, Prof. Ana)

Destarte, pude constatar que os alunos costumam valorizar bastante o aprendizado lúdico, com atividades envolvendo músicas e jogos. Também se enfatizou o uso de filmes, e recursos multimídia, os quais vêm sendo utilizados com cada vez mais frequência nas aulas de línguas.

Outro aspecto observado na turma de alunos adultos de Flávia foi a importância colocada na relação aluno/professor, principalmente no que diz respeito ao uso do humor. Freire e Shor (1986) afirmam que “o humor é, também, um importante elemento de criação, como uma comédia entre alunos e professores, e não só como atuação cômica de um instrutor engraçado”. Quanto ao bom humor da professora Flávia, em particular, os alunos comentaram que tornava a relação entre professora e alunos muito boa, já que a professora tinha bom acesso a todos e fazia comentários bem humorados, utilizando exemplos engraçados com os alunos para ilustrar o vocabulário novo que aprendiam. Já os alunos adolescentes se referiram a Ana como “a nossa professora é dez; ela está sempre de boa”. Os alunos de Carla, por sua vez, comentaram sobre a paciência que a professora demonstrara para com o grupo. Uma aluna relatou que a turma vinha tendo dificuldades em relação a um certo conteúdo gramatical, mas a professora teve a paciência de explicar diversas vezes e trazer exercícios extras até garantir que todos haviam compreendido a matéria.

Adicionalmente, um ponto evidenciado em algumas colocações diz respeito ao uso de recompensas (doces, chocolates, etc) para premiar os alunos que se saem bem ou cumprem o esperado pelo professor. No caso dos adultos, alunos de Flávia, estes foram premiados com pirulitos, o que foi percebido por eles de maneira jocosa. Com os adolescentes, não presenciei a premiação, mas obtive o comentário do aluno B, “aqui a gente ganha chocolate, mas também só pode falar inglês”. Quis aprofundar, perguntando ao aluno quando ele ganhava chocolates. Ele assim me respondeu:

A gente ganha chocolate ou balinha quando a gente ganha no jogo. Mas todo mundo ganha, mesmo se perder. Acho que a professora fica com pena (risos). (Aluno B, Prof. Ana)

Essa prática parece não ser incomum no contexto em questão. Todavia, não creio que as professoras tenham feito as premiações com o intuito de “comprar” o interesse dos alunos. A meu ver, o fato de participarem de atividades lúdicas já faz, por si só, com que os alunos se sintam motivados a participarem. Cabe questionar, porém, o porquê da utilização reiterada dos chocolates com os adolescentes, e o comentário feito em relação à “pena” da professora. Nesse caso, o espírito de competitividade dos alunos parece refletir uma certa “cultura da classificação” (FREITAS, 1995).

Adicionalmente, percebi que os alunos parecem repudiar o ensino exaustivo de gramática por meio do livro-texto, associando isto a uma prática repetitiva, pouco proveitosa. No grupo da professora Flávia, pude reforçar esta constatação, pois a palavra “*proveitosa*” foi utilizada diversas vezes para descrever uma das aulas de inglês observadas, ressaltando-se o fato de que, segundo um aluno:

O livro nem foi aberto, mas mesmo assim a gramática foi dada. Ela mostrou depois onde era a página que foi coberta pra gente poder estudar em casa. (Aluno B, Prof. Flávia)

Mesmo assim, apesar desta preferência demonstrada pelos alunos, a correção de dever de casa ocorreu sempre da mesma maneira, sendo que alguns alunos pareciam sentir-se inseguros quando a professora não transcrevia as respostas com giz no quadro negro. Sobre isso, certo aluno comentou:

É bom começar com a correção da tarefa, porque eu me lembro das dúvidas e pergunto logo no começo da aula. As respostas ficam no quadro e dá pra copiar as respostas corretas[...] Nem sempre eu tenho tempo de fazer o dever, mas eu copio as respostas mesmo assim. Depois dá pra estudar em casa com as respostas. (Aluno D, Prof. Carla)

Nessa fala, o aluno se referia a um exercício com respostas abertas, onde vários tipos de questões formuladas resultariam em respostas corretas. Quanto ao exercício, achei curiosa a atitude dos alunos. Alguns apagavam suas próprias respostas, sem validá-las pela professora, para copiar as do quadro. Pode-se indagar se os alunos julgam serem as respostas fornecidas pela professora as mais adequadas, pois nem mesmo perguntavam sobre a correção de suas próprias respostas e sobre o porquê de não serem adequadas. Em outras palavras, a meu ver, falta certa reflexividade à prática discente quando aceita-se copiar do quadro respostas que poderiam ser diversas, sem questionamentos.

De modo geral, essa postura demonstra que, em certas ocasiões, os alunos ainda se portam como se estivessem em salas de aula tradicionais, onde aquilo que era ensinado era dogmático, sendo difícil romper com certos padrões de *práxis* reiterativa (VÁZQUEZ, 1977; VEIGA, 1998). Sobre o aspecto em questão, Freire e Shor (1987) afirmam que “a ruptura criativa da educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos ‘re-percebam’ sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos”. Essa re-percepção, tanto por parte do professor quanto do aluno, requer uma ruptura que muitas vezes deixa de ser feita por comodismo ou por uma prática (ou didática) hermeticamente previsível. De acordo com Enguita (1985, *apud* FREITAS, 1996), os alunos e professores se acostumam a aceitar que a delimitação do currículo não lhes cabe, e acabam adotando certas posturas de acomodação quanto às suas práticas.

Mesmo assim, os alunos deixaram claro que vêem as aulas de inglês de maneira diferente das aulas escolares, expositivas e tradicionais, em que geralmente “os professores estão acostumados a falar muito, e muito alto, e os alunos estão acostumados a dizer muito pouco, e em voz muito baixa” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 143), tendo em vista que o objetivo proposto pela instituição difere daquele pertinente às aulas expositivas. Ora, se o aluno frequenta aulas de língua para adquirir competência oral na língua inglesa, é condição necessária que esteja disposto a participar de situações de uso da língua em que a expressão oral seja desenvolvida. Com esta mentalidade, os alunos de Carla fizeram os seguintes comentários:

-As aulas são práticas, e no meu trabalho a gente precisa de fluência. Aqui nós falamos e ouvimos bastante. Tem menos gramática, mas gramática também é importante. É bom que todos participam, e a professora interage com todo mundo. (Aluno A, Prof. Carla)

-Pra mim é difícil falar, eu sou muito tímida. Mas a professora deixa a turma bem à vontade, e ao poucos estou começando a me soltar. Mas quando ela me pergunta alguma coisa eu sempre tento responder, mesmo que esteja errado. Tem que tentar, né? (Aluna C, Prof. Carla)

Por fim, tive a oportunidade de presenciar o entusiasmo de alguns alunos em relação às aulas e aos estudos de língua inglesa. Uma aluna adolescente da classe de Ana chegou mesmo a contar que “inglês” era sua matéria favorita. Quis dar asas à participação dessa aluna, perguntando por que gostava tanto de estudar a língua. Divertiu-me a resposta que obtive da aluna C: *Ah, eu sempre tiro nota boa, e até ajudo minha mãe a estudar. Eu adoro*

falar em inglês quando a gente sai, a gente fala mal dos outros (risos).

No mesmo grupo focal, outra fala nesse sentido equiparou as aulas de inglês às de educação artística. Quis também investigar a razão, e, pelo teor da resposta, tão auto-explicativa, utiliza-la-ei como desfecho para essa seção: “*É tão bom a gente poder se expressar...*” (Aluna D, Prof. Ana).

3.3. Fala, Teacher!

Em prosseguimento ao trabalho de pesquisa, realizei entrevistas com roteiro semi-estruturado, levando em consideração algumas inquietações que foram surgindo no decorrer do processo de observações e nas entrevistas com os grupos focais. Devo ressaltar que me alegrei com a disponibilidade e motivação das interlocutoras de pesquisa em responder às perguntas, muitas vezes abrindo mão de seus momentos de descanso para prestarem os esclarecimentos que solicitei. Tal atitude foi certamente relevante para que as respostas tivessem a qualidade e o nível de detalhamento necessários ao desenvolvimento dos resultados ora apresentados.

As entrevistas seguiram o roteiro apresentado no apêndice, mas também ultrapassaram os limites anteriormente imaginados, considerando-se o aspecto flexível do instrumento em questão. De qualquer forma, as três entrevistas foram iniciadas de maneira semelhante, após a explicação dos procedimentos e a garantia de anonimato.

Inicialmente, as três interlocutoras foram convidadas a contar um pouco de sua história, em relação a como ingressaram na profissão docente. Para a minha surpresa, muito do que falaram coincidia com a minha própria história e com a ilustração que utilizei no início desta dissertação no intuito de introduzir minha motivação pessoal. As três interlocutoras não tinham como plano inicial tornar-se professoras, mas acabaram por “*se encantar*”, como colocado por Carla, pela profissão.

Ana acrescentou, além de “*gostar de dar aulas*”, o fato de sempre ter gostado muito de estudar línguas. Segundo ela, como aluna, imaginava-se já lecionando inglês. Perguntei informalmente se suas experiências como aluna de línguas haviam sido positivas. Ela comentou que considerava as aulas de inglês as mais prazerosas, e que teve uma professora

que a inspirou a ingressar na profissão. Tal assertiva nos remete, mais uma vez, aos saberes históricos discutidos por Tardif e Lessard (2000). Vale enfatizar que, segundo os autores, integram a prática do professor seus antecedentes pessoais, ligados à sua história de vida, à sua personalidade e à sua aprendizagem da profissão. Realmente, a experiência educacional dessa interlocutora como discente certamente faz com que sua prática se revista de uma postura bastante positiva, conforme pude constatar durante as observações. Ana demonstrou-se amigável com seus alunos (turma de adolescentes de uma escola regular), entusiasmada com o conteúdo ministrado, sorridente e, principalmente, elogiou de maneira aberta e autêntica as atitudes positivas da turma observada.

A história de Flávia, em especial, me chamou a atenção. Ela contou que começou a cursar Letras-Inglês e Direito ao mesmo tempo e decidiu abandonar o curso de Direito. Contou, bem-humorada, que até hoje seu pai reclama sobre essa decisão, pois acha que a filha optou por “sofrer”. De fato, o desprestígio ligado à profissão docente é objeto de estudos como os de Nóvoa (1992), Hypólito (1997), e Imbernón (2004), que tratam do processo histórico de proletarização da profissão docente e o de Lapo e Bueno (2003), sobre o desencanto com a profissão, cujas causas residiriam, em parte, no modo como a sociedade discrimina a profissão docente.

Além disso, de acordo com Hypólito (1997), é consenso haver processos de assalariamento, funcionarização docente em relação ao Estado, e perda de prestígio social no Brasil, que se refere sobretudo ao professor da rede pública de ensino fundamental, mas parece afetar a maneira como a classe docente, seja na rede pública ou particular de ensino, tem sido vista.

Considerarei marcante o fato de haver Flávia citado, diversas vezes, que teve várias oportunidades de estar em outros empregos, exercendo outra profissão, mas optou por ser professora porque quis fazer aquilo que gosta. Contudo, foi preciso lidar com as críticas e resistências familiares, como relatou:

Meu pai quase me matou. Virei a ovelha negra da família, até de doida me chamaram. Até hoje eu não sei se eu fiz a escolha certa. Mas, fazer o quê? A gente tem que se sentir feliz, e os outros empregos não tinham nada a ver comigo. Eu detesto burocracia, número, essas coisas... (Flávia)

Enfim, este trajeto “acidental” acabou por alavancar a busca por formação continuada nos três casos, sendo que, no caso de Flávia, outros fatores também contribuíram para essa busca. Em relação à segunda questão, “O que a levou a cursar o TDC?”, Flávia citou os requisitos feitos pela instituição em que trabalha e a necessidade de aprimorar os conhecimentos para poder “*crescer na profissão*”. Interessantemente, Flávia também relatou que, a princípio, buscou formação continuada porque viu que era uma tendência muito clara entre seus colegas de faculdade, pois o curso de Letras-Inglês apresentava deficiências que impossibilitavam o acesso ao mercado de trabalho, principalmente no ensino de língua inglesa em instituições mais conhecidas e renomadas. Em suas próprias palavras:

Quando eu entrei na UnB, muita gente fazia (o TDC). A parte de inglês, a parte de dar aula prática mesmo, deixava muito a desejar. Vi todo mundo fazendo e eu ficando pra trás. Aí eu quis fazer, claro. E ouvi que pra dar aula tinha que fazer TDC.(Flávia)

É cabível notar a boa reputação de que goza o TDC entre os que atuam na área de ensino de língua inglesa em Brasília. Segundo Carla, “*o curso parece integrar, informalmente, o currículo do curso de Letra-Inglês*”. Penso que caberia realizar um levantamento, em futuros estudos, de quantos alunos provenientes dos cursos de Letras fazem o TDC, e com que objetivo, exatamente. Nesta pesquisa, optei por destacar algo evidenciado na fala da interlocutora, visto que se trata de um estudo de caso, conforme já caracterizado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

Ainda em relação à segunda pergunta, Carla sentiu uma forte necessidade de aprimorar e principalmente “*profissionalizar-se*”. Segundo a interlocutora:

Eu vi que estava tão dentro de mim o negócio de dar aula que resolvi investir, ir a fundo. Na verdade eu quis me profissionalizar porque eu tinha vergonha de dar uma aula sem sentir que estava bem preparada, que eu sabia o quê e porquê estava fazendo.(Carla)

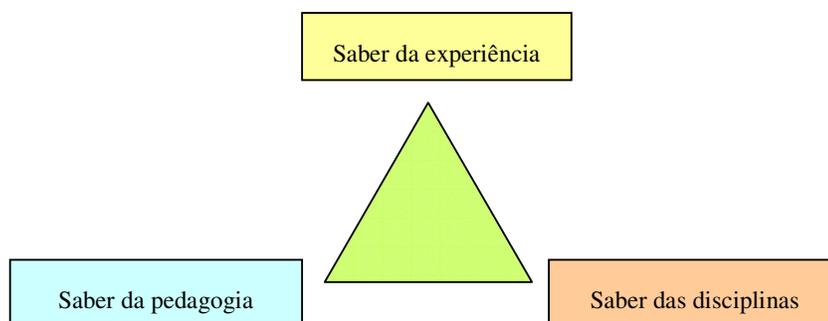
Desta fala depreende-se a noção de desenvolvimento profissional, já abordada e aprofundada no referencial teórico. Basicamente, a intenção de pertencer a um grupo profissional (Nóvoa, 1999, p. 27), e detentor de saberes específicos da profissão (Tardif, 2002), dá ao professor a legitimidade para buscar formação continuada, no sentido de desenvolver-se profissionalmente. Como relata Ana:

Para mim, o TDC foi uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional. Sou formada em Tradução e apesar de ter cursado várias matérias ligadas ao ensino de línguas durante a graduação, senti a necessidade de um aprofundamento no ensino de inglês como língua estrangeira.(Ana)

Também em relação a esse tópico, pude perceber que, na busca por formação continuada, os fatores ligados à prática pedagógica foram mais mencionados do que os ligados à disciplina lecionada, tendo em vista que o curso aborda em profundidade a parte lingüística, conforme havia colocado. É essencial que se tenha isso em mente, pois seria bastante complicado realizar a pesquisa caso se percebesse que os fatores ligados à prática pedagógica não tivessem tido importância no processo analisado.

Quanto à terceira pergunta, relacionada aos fatores positivos na experiência de formação continuada, o TDC, decidi classificar os dados coletados para melhor analisá-los e compreendê-los de acordo com o triângulo do conhecimento proposto por Nóvoa (1999, p. 9), e as idéias propagadas por Tardif (2002).

Figura III– Triângulo do Conhecimento de Nóvoa (1999)



Como resultado, obtive o seguinte quadro:

Quadro V – Fatores positivos em relação ao TDC

	Fatores relacionados aos saberes disciplinares	Fatores relacionados aos saberes da formação profissional/ pedagogia
Ana	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar a gramática de maneira mais aprofundada; • Aprender a diferenciar os sons da língua inglesa que não existem na língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a corrigir os alunos na pronúncia e na produção de sentenças, durante as aulas; • Rever metodologias de ensino para aprimorar a técnica; • Lidar melhor com diferentes estilos de aprender e aprendizes; • Lidar menos estressantemente com turmas heterogêneas; • Monitorar a quantidade de participação de cada aluno e a própria fala, para dar mais oportunidade ao aluno; • Preparar atividades mais adequadas ao estilo, à idade e ao nível dos alunos; • Ser observada e ter <i>feedback</i> de outros colegas, e dos tutores do TDC.
Carla	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender fonética para corrigir a pronúncia dos alunos; • Entender como as pessoas aprendem uma segunda língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar uma abordagem mais indutiva; • Compreender melhor o aluno sobre o que o torna mais interessado; • Planejar uma aula em que o aluno tenha mais oportunidade de participar; • Corrigir e dar “feedback” nas redações; • Identificar problemas dentro da sala de aula em relação ao aprendizado do aluno.
Flávia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a como escrever uma boa redação em inglês, como organizar as idéias num texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir melhor as redações; • Planejar aulas com objetivos mais claros; • Utilizar a abordagem comunicativa; • Saber aproveitar o que há de positivo em cada método; • Trocar experiências com outros colegas da área; • Dar importância às quatro habilidades da língua numa mesma aula.

Cabe ressaltar que o vocabulário e a terminologia utilizada pelas interlocutoras foram mantidos, por serem específicos e pertinentes àquilo que queriam expressar. Assim, alguns aspectos coincidem, apesar de estarem discriminados de maneira distinta devido à escolha de palavras feita por cada uma das interlocutoras.

Pode-se constatar uma maior referência a fatores ligados à prática pedagógica, o que demonstra ter sido o TDC uma instância de formação pedagógica importante para o desenvolvimento profissional das interlocutoras, em detrimento da aquisição de saberes meramente disciplinares. Não tecerei comentários em relação aos saberes disciplinares, por estarem estes fora do escopo de minha pesquisa. Contudo, em relação aos saberes da pedagogia, alguns fatores mereceram destaque, dentre os quais abordarei o planejamento de aulas e a avaliação.

De acordo com Correia e Matos (2001), a palavra *formar*, no sentido de *dar forma, constituir, estabelecer, traçar ou imprimir qualidades* remete-nos para a idéia de plano e planificação e para a metáfora dos objetivos e finalidades. De uma perspectiva prática, planejar significaria concretizar um objetivo preexistente.

O plano, quando flexível, permite, paradoxalmente um marco para a improvisação e para a criatividade do docente. Por meio do planejamento flexível entrelaçam-se aspectos parciais do currículo, temas dispersos e atividades concretas (SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Assim, na organização do trabalho pedagógico, o planejamento de aulas não pode ser visto como um processo à parte. Igualmente, a participação do aluno como sujeito ativo, e não meramente como espectador, deve integrar de maneira consistente o planejamento de aula, por meio de atividades que incluam o aluno e lhe proporcionem uma participação verdadeiramente efetiva (BROWN, 1994).

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998), a aprendizagem em aula não pode se dar de maneira isolada, meramente individual. Por isso, em seu planejamento, o professor deve atentar para a necessidade de criar um contexto flexível e de compreensão comum, enriquecido com a contribuição dos diferentes participantes. Nesse contexto, a função do professor seria a de

facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado (p.64).

Dessa forma, a preocupação das professoras em planejar instâncias em que o aluno tenha a oportunidade de ter sua participação maximizada demonstra um nível de conscientização elevado que, segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 65), “supõe um desafio didático de insuspeitadas proporções”, visto que requer uma profunda mudança na concepção que se tem da prática pedagógica. Criar um espaço aberto de participação para o aluno pressupõe lidar com o imprevisível, o que nos remete ao conceito de *práxis* criativa.

Igualmente relevante configura-se o fator “avaliação”, apontado pelas interlocutoras. Antes de considerar o fator em si, é necessário contextualizá-lo, pois a instituição em questão tem peculiaridades que tornam a avaliação algo sistematizado, porém alheio ao professor, no sentido de que as provas e exercícios são preparados por supervisores de curso. Nesse ínterim, cabe ao professor corrigir as provas por meio de gabaritos também preparados pelos supervisores. Além disso, a instituição tem por filosofia a padronização, a fim de obter um melhor controle dos serviços e dos critérios utilizados pelos professores. Por isso, vem implantando um sistema de formulários para que o professor avalie a participação dos alunos em aula, a produção escrita (redações), entre outros.

Nesse contexto de parca autonomia por parte do professor no que diz respeito à correção de redações e ao processo avaliativo que aí se encerra, devemos analisar o papel que este desempenha para melhor compreendermos as colocações das interlocutoras. Cabe ao professor identificar nas redações os indícios listados no formulário de correção em relação, por exemplo, à organização das idéias, ao uso de vocabulário rico e apropriado, à coerência e coesão textual, entre outros. Para que o professor consiga identificar os componentes apontados no formulário, é necessário que tenha conhecimento do que realmente significa escrever com coerência e coesão, como organizar suas idéias, e assim por diante. Logicamente, deve o professor fazer uso de seu senso crítico e julgamento (BROWN, 2001).

Todavia, o modelo de avaliação em questão pode ser classificado como bastante mecanizado e tecnicista (SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998). O julgamento e a criatividade do professor acabam por serem cerceados e as crenças pessoais de cada um são

postas à parte no processo de avaliação. Compreende-se que a posição da instituição, ao padronizar seus procedimentos, seja a de tentar combater o aspecto informal da avaliação, abordado por Freitas (1995) e compreendido como o julgamento que o professor faz de seus alunos, rotulando-os, classificando-os e não necessariamente atuando para agir corretivamente. Contudo, o procedimento adotado pode vir a tornar o professor mero executor da prática avaliativa.

Villas Boas (1993) aborda com propriedade um tipo de proletarização do trabalho docente denominada “proletarização” técnica. A autora faz referência à definição aos teóricos da proletarização, apresentando o seguinte comentário:

O trabalho dos professores submete-se a uma crescente desqualificação, por excluírem-se das funções de concepção e planejamento e terem reduzida a sua capacidade de controle, o que os força a dependerem de decisões tomadas pelos especialistas.[...] Esta é a chamada proletarização técnica, pois relaciona-se ao controle dos modos de execução do trabalho (Jáen, 1991 apud Villas Boas, 1993, p. 10).

Por isso, é questionável se as interlocutoras em questão realmente aprenderam a avaliar as redações, no sentido *strictu* daquilo que significa avaliar (VILLAS BOAS, 1993; FREITAS, 1995). Apesar de escreverem comentários personalizados (*feedback*) nas redações sobre seus aspectos mais relevantes, encerram o processo de avaliação com a atribuição de uma nota numérica proveniente da adição de pontos quantificados pelo formulário padronizado.

No que concerne o terceiro vértice do triângulo, os saberes da experiência, a quarta pergunta teve como objetivo analisar as mudanças na prática pedagógica das professoras, já profundamente marcada pelos saberes experienciais que utilizam no dia-a-dia, em decorrência da formação continuada.

Interessantemente, Carla acrescentou um comentário bastante elucidativo em relação à avaliação e sua prática pedagógica. Ela disse que, em sala de aula, consegue identificar com mais facilidade possíveis problemas de aprendizagem para saná-los durante o processo. A professora atribui essa mudança à metodologia que utiliza, pois hoje em dia trabalha com a abordagem comunicativa. Assim ela se expressou:

A maneira de avaliar mudou. Por que? Ah, acho que a metodologia é diferente. O método em que eu trabalhava antes era muito específico. Era aquele baseado em repetição. Os alunos

aprendiam repetindo. Eu passei mais de 5 anos assim. No TDC, tinha gente te dando feedback no que você precisa. Acho que agora eu me sinto bem mais à vontade. Eu consigo visualizar o aprendizado muito melhor. Tenho uma visão se o aluno está aprendendo, quais são as dificuldades, e analisar melhor os alunos. Então, preparo as aulas tentando solucionar os problemas que identifico.(Carla)

Nesse aspecto, devo ressaltar que a professora mostrou-se segura e muito satisfeita consigo mesma. Parecia sentir-se orgulhosa ao fazer tal colocação. Perguntei informalmente, mas opto por aqui deixar registrado, se ela preferia o atual método, já que afirmara sentir-se mais à vontade agora, e ela repetiu que agora se sentia muito mais livre para criar e trazer à classe atividades que julgava apropriadas para os seus alunos. Identifico, aqui, fortes indícios de *práxis* criativa (VÁZQUEZ, 1977; VEIGA, 1998), respaldados pelas atividades observadas durante as aulas em que estive presente. E, nesse caso, pode-se dizer mesmo que há um entrecruzamento entre a prática criativa e a avaliação em sua função pedagógica *formativa*, visto que o objetivo primordial da avaliação feita pela professora configura-se na melhoria de sua prática pedagógica por meio do *diagnóstico*, buscando corrigir possíveis dificuldades durante o processo de ensino (SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esses indícios, apesar de aparentemente contraditórios em relação ao constatado anteriormente quanto às redações, demonstram um outro lado da prática pedagógica das interlocutoras, onde ainda é possível fazer uso da autonomia para avaliar e ajustar o conteúdo das aulas em prol de um melhor aprendizado por parte dos alunos.

Cronbach (1963, *apud* SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.328) reconhece que o serviço mais decisivo que a avaliação pode prestar é o de “identificar aspectos de um determinado processo a fim de melhorá-lo antes que conclua”. A isso se deve a importância da avaliação *formativa*. Ademais, não se pode desprezar o fato de que essa avaliação inclui a reflexão sobre um processo, inserindo-se no ciclo da investigação na ação, o qual, segundo Imbernón (2001, p.74) “favorece um modelo de formação que permite preencher o vazio entre a pesquisa e a prática, além de permitir que os professores possam desenvolver suas habilidades na tomada de decisões”.

Flávia também fez alusão a esse tipo de avaliação, referindo-se ao fato de o TDC ter contribuído para que desse mais atenção à avaliação feita no decorrer das aulas, visando a identificar possíveis problemas e necessidades por parte dos alunos. Interessada em maiores aprofundamentos, perguntei se ela registrava essas informações em algum lugar. Ela respondeu que, dependendo do nível, ela mantinha um registro, principalmente em relação aos

alunos adolescentes que estavam com dificuldade na matéria (do curso juvenil). Todavia, a professora explicou que dessa forma pode ter informações mais precisas caso necessite contatar os pais após as provas escritas, devido a notas baixas.

Devo esclarecer que, na instituição, atende-se a um procedimento estabelecido, o qual recomenda aos professores que mantenham contato com os pais de alunos com baixo rendimento (notas baixas nas provas escritas), buscando soluções junto à família do aluno, como aulas de reforço, por exemplo. Portanto, pode-se denotar que as avaliações realizadas informalmente pela professora são utilizadas não apenas para efetuar ajustes na prática pedagógica, mas também para mudar o curso da ação em casos especiais. Essa especificidade faz com que a avaliação se desvie um pouco de seu caráter formativo na prática pedagógica em sala de aula, tornando-se mais assemelhada à avaliação informal a serviço de uma determinada finalidade, que seria a de prestar contas junto à família do aluno.

Sobre a avaliação informal, muito há que se falar. Apesar de considerar o tema interessante e de muita relevância, no escopo desta dissertação, limitar-me-ei a citar Freitas (1995, p. 145), visto que a definição apresentada pelo autor sumariza oportunamente aquilo que cabe acrescentar nesta análise. Para ele, “avaliação informal é a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”. Nesse âmbito, é essencial que o professor esteja consciente de que o juízo que faz do aluno não deve afetar de maneira negativa sua prática e nem sua interação com o aluno (FREITAS, 1995).

Nesse sentido, pude averiguar que duas das três interlocutoras associam a experiência de formação continuada a uma melhoria na maneira como realizam os diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos em avaliação informal. No entanto, analisar com profundidade o uso que fazem dessa avaliação ainda permanece como algo a ser investigado, quem sabe, em futuras caminhadas científicas. Seria interessante conhecer, por exemplo, as implicações da formação continuada na conscientização dos professores sobre a avaliação, em seus aspectos formal e informal, e naquilo que permanece implícito no ato de avaliar, inclusive quanto aos mecanismos de exclusão e seleção inerentes (BOURDIEU e PASSERON, 1990, p. 141).

Além do aspecto discutido, segundo Flávia, a experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES) também fez com que seu planejamento de aulas mudasse, tornando-se

mais crítico e reflexivo:

Achei positivos os dois semestres de metodologia, porque pudemos aplicar os conhecimentos numa sala de aula real, tendo feedback das professoras e dos colegas. Isso desenvolveu muito meu lado crítico e reflexivo no momento de preparar minhas aulas. Eu considero isso uma mudança positiva.(Flávia)

Com efeito, o estágio para quem já exerce o magistério, segundo Pimenta e Lima (2004) pode ser uma “circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente (p. 141)”.

Outro aspecto que merece ser mencionado em relação às mudanças na prática pedagógica é a relação professor/aluno. Segundo Ana, sua compreensão e segurança ao lidar com diferentes tipos de alunos representaram a maior mudança em sua prática pedagógica. Carla também afirma que se sente mais preparada para lidar com seus alunos, principalmente com seus grupos de adolescentes, cujas características requerem bastante preparo da parte do professor. Por outro lado, Flávia fez referência ao semestre do TDC em que cursou psicologia da educação como um dos mais produtivos. Ela atribui sua boa relação com alunos adultos aos estudos que realizou na área da psicologia do ensino de línguas. De acordo com suas próprias palavras:

Os alunos adultos têm mais barreiras pra aprender a língua. E ainda por cima, alguns não querem se expor. Tem que usar a psicologia com eles, tentar desconstrair o ambiente, entender porque que eles se sentem assim. No TDC, a gente deu aula para os “guinea pigs”³, você viu, eles eram super travados. Mas com o tempo, fomos tomando mais intimidade com eles, e no final estava todo mundo super solto, entrosado mesmo. Foi importante ter aplicado o que a gente aprendeu no semestre de psicologia da educação. Até hoje eu aplico, sempre que eu preciso. (Flávia)

A próxima pergunta, de número cinco, tratava de traços que as interlocutoras consideravam não haverem mudado em sua prática pedagógica. Ao optar por fazer essa pergunta, quis provocar uma certa reflexão por parte das interlocutoras, pois teriam que confrontar a prática pedagógica do presente com aquela de antes do TDC, considerando o fato de terem passado por uma experiência de formação continuada. Suas respostas foram breves, apesar de haver tempo de sobra para que respondessem. Decidi não insistir porque, caso se lembrassem de alguma coisa, poderiam voltar à pergunta.

³ Os “guinea pigs”, cobaias em português, carinhosamente apelidados pelos alunos do TDC, são os alunos que participam da Prática de Ensino Supervisionada (PES) já relatada em minha pré-entrada em campo.

Ana disse não ter mudado sua maneira de preparar as aulas, mas a meu ver, havia cometido um engano, já que, de acordo com o quadro apresentado, ela afirmara que um dos pontos positivos no TDC consistia em “preparar atividades mais adequadas ao estilo, à idade e ao nível dos alunos”. No momento em que respondeu, optei apenas por registrar as respostas, e confesso que não havia notado a contradição. Durante o processo de degravação, deparei-me com o ocorrido. Em momento posterior, procurei a interlocutora para que aprofundasse um pouco mais o colocado, explicando que havia me deparado com essa contradição. Entretanto, Ana explicou que, nas aulas de metodologia, foi-lhes apresentado um plano de aula “ideal”, em um formulário padrão, mas ela não se sentiu à vontade para utilizá-lo. Em suas palavras:

Não achei que fosse prático para mim preparar as aulas daquele jeito. Sempre preparei minhas aulas escrevendo no próprio livro, porque eu acho mais fácil. Eu tenho muitas turmas, sabe? Como eu já tenho meu próprio sistema, e para mim sempre funcionou, não achei que tivesse que mudar. (Ana)

Realmente, pude constatar que se tratava de outro aspecto, não de uma contradição. Tal aspecto me chamou a atenção. Conforme havia mencionado, a padronização parece permear esse universo de professores. Neste caso, pode-se constatar que também o TDC, em certo ponto, refletiu essa tendência à padronização. Ana fez certa alusão a esse fator na seguinte fala:

A nossa realidade de ensino hoje em dia está bem diferente. As turmas estão cheias, com 19, 20 alunos, turmas extremamente heterogêneas. Esta realidade foi pouco ou quase que não retratada durante as aulas do TDC. Faltou uma certa coerência pelo fato das aulas do TDC, em sua grande maioria, serem ministradas imaginando uma "realidade ideal", ou seja, um número adequado de alunos, turmas homogêneas. Acho que o TDC poderia focar mais a realidade atual de dar aulas. (Ana)

Carla, por sua vez, afirmou que a relação inter-pessoal com seus alunos permanece inalterada. Ela relatou que sempre teve uma boa relação com os alunos, tentando manter um clima de amizade, cordialidade e franqueza. E acrescentou:

É uma relação de troca. Eu trago atividades que eles gostam, eles colaboram comigo participando e se interessando. Sabe, você pode mudar as coisas até certa forma... mas a interação com meus alunos continua a mesma coisa. A gente tem rapport. Não tem necessidade de mudar o que funciona bem. (Carla)

A próxima pergunta tratava da visão das interlocutoras em relação ao TDC, sobre o que poderia ser mudado. Ana considerou já ter respondido a pergunta, quando comentou

sobre a realidade atual e a tendência de se imaginar uma realidade ideal retratada nos encontros do TDC. Carla comentou que sentiu falta de abordarem a cultura dos países falantes de língua inglesa, pois seria um tópico que enriqueceria as discussões e ajudaria o professor a tratar do assunto com mais segurança em sala de aula. Flávia expressou suas opiniões em relação às mudanças no contexto em que atua o professor de língua de cursos livres e tratou das recentes mudanças efetuadas no tempo de duração do curso, mas que ultrapassam o escopo desta dissertação. Na seção que se segue, discutiremos o assunto com mais afinco.

Por fim, considerando as reflexões feitas pelas interlocutoras, objetos das duas últimas perguntas da entrevista, passemos a uma análise das contribuições do TDC para a prática pedagógica das professoras pesquisadas.

3.4. O TDC e suas contribuições para a prática pedagógica

Sem a pretensão de encerrar o tema ou reduzir a poucas palavras a densidade da experiência de formação continuada em análise, procedo agora à parte final de minha dissertação. Aqui, gostaria de destacar minhas impressões, frutos da associação do referencial teórico às minhas observações, percepções e análises.

Apresento o quadro abaixo, proposto por Bell (1991, *apud* GARCÍA, 1999) e adaptado para os fins dessa dissertação para que possamos visualizar e discutir possíveis contribuições e limitações do TDC:

Vantagens	Inconvenientes	Pressupostos
<ul style="list-style-type: none"> • Pode aumentar os conhecimentos; • Pode melhorar as práticas; • Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido; • Proporciona uma oportunidade para reflectir sobre a prática profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser demasiado teóricos; • As opções são determinadas pelos organizadores; • Pode não reflectir as necessidades de escola; • Pode não ter aplicações práticas na classe; • Pode ignorar o saber-fazer do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um professor pode influenciar a escola no global ou um grupo; • O professor pode transferir a teoria para a prática; • Pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso.

Quadro VI – Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação (Bell, 1991 *apud* García, 1999, adaptado)

Quanto ao primeiro e ao quarto aspectos em destaque na coluna amarela constatei, em conjunto com as três interlocutoras, que o curso dá enfoque à prática. Sem dúvida, parte considerável do processo de reflexão foi desencadeada pela Prática de Ensino Supervisionado (PES). De acordo com Pimenta & Lima:

A formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque contínuo é o homem, e não o curso (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 141).

Os dois semestres de metodologia de ensino, e em especial o segundo, onde ocorre a PES, não trataram apenas de *como fazer*, elaborar e aplicar as técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Por meio da reflexão, do questionamento, da observação e da discussão em grupos, estiveram presentes as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão (PIMENTA & LIMA, *idem*).

Por isso, as três interlocutoras realçaram tratar-se de um curso muito voltado à prática, em contraposição a outras instâncias de formação, como a inicial, na faculdade. Observemos as colocações de Ana, Flávia e Carla, respectivamente, nesse sentido:

- *O TDC é muito mais voltado para a prática, pro dia-a-dia, pro corpo-a-corpo, mesmo. Nenhuma das matérias que eu cursei tinha sido tão prática assim. (Ana)*
- *Achei positivo o fato de ser um curso muito prático e que ao mesmo tempo dá ao aluno a oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e assim enriquecer o que já foi adquirido na faculdade. (Flávia)*
- *Muita coisa que eu aprendi no TDC foi fazendo, porque tudo que a gente via era aplicado. Achei isso importante pra mim, muito melhor que só aprender sobre as coisas. A gente via o que era e fazia, em grupos, em duplas, sempre apresentando e aplicando. (Carla)*

Assim, no caso em estudo, considero ter reunido indícios suficientes para afirmar que, por meio da Prática de Ensino Supervisionada, houve a articulação entre reflexão e prática, já considerando o pressuposto de que não deve haver cisão entre teoria e prática no processo de formação (DEMO, 2002).

Tudo isso indubitavelmente se refletiu na prática pedagógica das professoras. De fato, pude constatar a existência de diversas instâncias de *práxis* criativa, caracterizada pela unicidade e irrepetibilidade (VÁZQUEZ, 1977) das aulas e atividades observadas. O quadro

abaixo tem por objetivo facilitar a visualização de instâncias por meio da seleção de alguns exemplos concretos presenciados durante as observações:

Indícios de <i>práxis</i> criativa	
Instância	Exemplo
Personalização dos conteúdos/ Imprevisibilidade de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade em que os alunos trouxeram fotos de quando eram crianças para falarem dos costumes que tinham num tempo passado; • Atividade em que os alunos falaram de seus animais de estimação, enfatizando o uso de adjetivos antes apresentados; • Atividade em que os alunos trouxeram os CDs das bandas favoritas para descreverem seus ídolos e tipos de música preferidos, utilizando as estruturas gramaticais aprendidas; • Cada aluno trouxe uma foto de sua família e tinha de falar sobre as pessoas na foto, usando os superlativos para dizer, por exemplo, quem era a pessoa mais generosa, engraçada, etc.
Uso de recursos multimídia externos/ material extracurricular	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de uma canção para apresentar o uso de adjetivos e advérbios, diferenciando-os indutivamente após atividade de preenchimento de lacunas; • Uso de cenas de um filme para gerar debate sobre o tema “terceira idade” em inglês; • Uso de figuras trazidas pelos alunos a pedido da professora para construírem um alfabeto em que cada letra seria acompanhada de uma palavra e uma ilustração; • Uso de anúncios recortados de revistas em inglês para reforçar o uso dos verbos modais.
Irrepetibilidade do produto	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de diálogos criados pelos próprios alunos em que constassem as expressões recém apresentadas, como se estivessem numa novela; • Criação de cartazes sobre as bandas favoritas de cada aluno, contendo informações sobre o passado das bandas; cada aluno foi à frente da sala para falar sobre o que havia produzido; • Os alunos divididos em grupo produziram sentenças para formar um poema intitulado “Se eu pudesse viver minha vida novamente...”; • Cada aluno teve de se imaginar como uma pessoa famosa e responder perguntas feitas pela turma até que alguém conseguisse adivinhar quem era a pessoa.

Quadro VII – Indícios apurados de *práxis* criativa – alguns exemplos

Por outro lado, em relação ao segundo e terceiro aspectos em destaque, quanto ao fato de as opções serem determinadas pelos organizadores e o curso não refletir a necessidade da escola, ou devo acrescentar, dos participantes, cabe repensar a participação dos professores-alunos. Em outras palavras, suas necessidades específicas devem ser contempladas na construção do currículo do TDC, o qual é atualmente predeterminado pela instituição e pelos tutores do curso. Além da anterior colocação de Ana sobre a atual realidade de ensino de línguas, registro a seguinte opinião de Flávia:

Gostei muito do curso, mas acho que poderia haver pelo menos mais um semestre optativo que enfocasse o ensino de inglês nas escolas regulares, porque essa é uma realidade que praticamente todos os professores desta área vão ter que enfrentar, acho que mesmo os que trabalham em cursos livres, principalmente com a tendência de terceirizar o inglês. Acho que os professores têm uma carência muito grande de preparo e treinamento específico para o desafio que é ensinar em uma escola regular. Também não concordo com a redução que foi feita do curso TDC de 3 pra 2 anos. Sei que é uma tendência do mercado, mas acho que ao enxugar o curso, fica muito superficial, e o aluno sai com menos preparo que os que fizeram o curso antes, como eu. (Flávia)

Com efeito, foram realizadas mudanças no curso a fim de adaptá-lo às exigências do mercado. Devo colocar que, a meu ver, na construção do projeto político-pedagógico do curso, deve-se atentar para a necessidade da participação dos diversos atores. Como afirma Veiga (1995, p. 31), as mudanças na *práxis* escolar “(...) deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico”.

Contudo, opto por não me aprofundar na análise deste aspecto, visto que as mudanças foram realizadas posteriormente à qualificação do projeto desta pesquisa, quando já havia dado início ao processo de pesquisa de campo, por meio da pré-entrada descrita no capítulo de metodologia. Portanto, ater-me-ei ao primeiro comentário da interlocutora.

A terceirização do ensino de língua nas escolas da rede privada é um fenômeno relativamente recente e requer maiores estudos. Contudo, isso parece afetar sobremaneira a prática pedagógica do professor de línguas, devido ao maior número de alunos por classe, à mudança na relação professor e aluno e no ambiente de aprendizado, ao tempo e aos objetivos pedagógicos na escola regular, sobretudo se comparado às aulas e grupos de tamanho reduzido nos institutos de língua. Realmente, concordo com a interlocutora em sua colocação. Esse aspecto, apesar de muito recente e pouco debatido, merece que se crie um espaço em que o professor possa refletir e aprender a lidar com esta nova realidade, compreendendo e

questionando o seu novo papel. Acrescento que, muito mais do que treinamento, termo associado ao neotecnicismo (FREITAS, 2002), necessitam os professores de formação apropriada, algo que vai além de simples receituário de técnicas e métodos. E, em relação a tal situação defendo que se concretize o pressuposto colocado por Moreira (1997), baseado em Mazzi (1992), de que “toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo deve integrar um projeto emancipatório voltado para a construção de uma intersubjetividade livre, para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação (p. 11)”. Isso significa possibilitar a participação de diversas partes interessadas na construção do currículo do curso TDC.

Em relação ao último aspecto em amarelo do Quadro VI, à página 79 deste trabalho, sobre o risco de se ignorar o saber-fazer docente, não poderei abordar o tópico antes de basear-me na seguinte colocação de Pimenta e Lima (2004, p. 131):

A base dos processos de reflexão dos professores é constituída por seus saberes adquiridos formal e informalmente. A formação contínua estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à sua profissão e à sociedade.

Em outras palavras, a formação continuada deve ter por base a reflexão a partir da *práxis* e do saber-fazer docente. Durante o TDC, em especial na PES, as professoras tiveram a oportunidade de fazer de seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de *práxis* docente e de transformação humana. A reflexão foi feita no diálogo em atividades coletivas e individuais. Não se pode esquecer que a socialização de experiências mediada pela análise crítica contextualizada é um processo privilegiado para a reflexão (PIMENTA e LIMA, 2004).

Portanto, o TDC não ignorou o saber-fazer das professoras pesquisadas. Pelo contrário, foi a partir do saber-fazer que se construiu a experiência realizada na PES. Com isso, houve ali a sublimação do que havia sido trabalhado até então pelas professoras e seus tutores, por meio da reflexão em grupos após cada aula ministrada. Momentos assim valorizam a relação de pares, tão enriquecedora e produtiva como instância de formação continuada (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 132). E, como consequência, desencadeou-se um processo contínuo de reflexão e conscientização em relação à prática pedagógica nas professoras em questão, do qual pude partilhar durante as entrevistas realizadas.

Em suma, pude apreender por meio da pesquisa realizada que houve importantes contribuições do TDC para a prática pedagógica das professoras pesquisadas. Essa instância de formação continuada foi verdadeiramente efetiva no sentido de torná-las mais conscientes em relação à própria prática e aos alunos, levando em consideração os anseios, expectativas e opiniões discentes e encorajando a *práxis* criativa por meio de atividades comunicativas, personalizadas e inovadoras, em relação aos objetos de estudo e às vivências dos alunos.

Finalmente, constatei que a Prática Supervisionada de Ensino (PES) teve papel primordial nesse processo de formação, e consubstanciou-se em momento privilegiado de reflexão a partir da *práxis* docente. A postura das professoras durante as entrevistas também demonstrou uma prática pedagógica reflexiva e criativa, não se tratando o conhecimento como algo dado *a priori*, mas sim como algo que vai sendo construído ao longo do processo (VÁZQUEZ, 1977).

Diante do constatado, gostaria de acrescentar que as contribuições feitas à prática pedagógica das interlocutoras foram frutos de um trabalho de formação bem realizado. Isto pode ser afirmado tanto por parte dos tutores do curso TDC, quanto das interlocutoras, cuja dedicação e esforço foram visíveis durante o processo, segundo seus próprios tutores. O fato de terem concluído com êxito o TDC deve ser mencionado, visto se tratar de um curso denso, que requer uma carga de estudo bastante acentuada, e relativamente prolongado, devido às diversas disciplinas que integram o seu currículo. Ademais, o corpo docente do curso é integrado por tutores experientes e altamente qualificados na área em que atuam, o que confere credibilidade e seriedade a essa instância de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apenas o começo de um fim...

Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

(Alarcão, 2001, p.23)

Antes de tudo, é necessário esclarecer que minhas observações e constatações baseiam-se nos estudos e debates desenvolvidos durante as disciplinas cursadas no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Para minha satisfação, tenho hoje uma visão construída por diversos autores e mestres com os quais tive a sorte de aprender e socializar o saber que aqui se materializa.

À guisa de conclusão, gostaria de tecer alguns comentários que visam a dar desfecho à pesquisa realizada. Algumas colocações, na verdade, poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações de outros pesquisadores que se aventurarem pelo tema da formação continuada na área do ensino de língua inglesa. Primeiramente, procederei a uma contextualização do universo em que atua o professor de língua, visto que o contexto ora analisado é algo muito específico e peculiar. Em seguida, abordarei o caso estudado, tentando responder às questões anteriormente propostas. Finalmente, deixarei registradas algumas sugestões consolidadas em decorrência dos resultados construídos durante a pesquisa.

É essencial cercar-se da compreensão de que o professor de línguas que trabalha em escolas de inglês está, de modo geral, sujeito a diversos tipos de controles e limitações de ordem circunstancial e institucional. Em outras palavras, deve o professor seguir o método proposto pela instituição, o cronograma que lhe é apresentado, o material disponibilizado (livro-texto, caderno de atividades, exercícios extras) e o sistema avaliativo elaborado por outrem. Este fato por si só já configura uma enorme restrição à autonomia profissional (VILLAS BOAS, 1993).

Dentro desse quadro de limitações, posso visualizar um *continuum* de autonomia, conforme a instituição e a metodologia com a qual se trabalhe. Existem abordagens para o

ensino de línguas em que ainda cabe ao professor utilizar-se de sua criatividade e espontaneidade para enriquecer a prática pedagógica, dando origem, assim, a diversas instâncias de *práxis* criativa. Situo aqui a abordagem utilizada pelo TDC e constatada durante as aulas observadas. Essa abordagem se situaria mais ao lado direito desse *continuum*, ao passo que algumas metodologias mais baseadas na repetição, em aulas que já vêm prontas nos manuais, poderiam ser colocadas à esquerda, visto que a autonomia e a criatividade do professor estariam reduzidas a pouco, ou quase nada.

Nesse ínterim, é necessário compreender o que cabe ao professor ser feito, e que papel deve ter a formação continuada num projeto de desenvolvimento profissional que vise a proporcionar verdadeiro crescimento ao docente. Sobre esta situação, afirmam Ramalho, Núñez e Gauthier, que o processo de se passar de executor de tarefas a construtor consciente de saberes requer uma atitude de busca, de solução às situações-problemas enfrentadas na prática profissional docente, de forma reflexiva e crítica, apoiando-se nos inúmeros recursos que a pesquisa, como atitude formativa e profissional, possibilita. As novas funções do professor incluem sua participação na inovação curricular e o seu próprio auto-desenvolvimento profissional (2003, p. 193).

Em linhas gerais, o papel da formação continuada seria possibilitar ao professor refletir-na-ação e sobre-a-ação, a fim de reinterpretar a sua prática e agir de forma consciente e intencional diante dos desafios do cotidiano da sala de aula. É essa intencionalidade que faz com que o professor busque a formação continuada, tendo em vista a necessidade de conhecer novas formas de agir e melhorar a sua prática, buscando a profissionalização.

Entretanto, deve-se compreender que o conceito de desenvolvimento profissional extravasa o “aqui e agora”, e serve não apenas ao desenvolvimento de estratégias para lidar com os percalços do dia-a-dia, por meio da reflexão e da conscientização do professor. Como bem coloca Imbernón, deve a formação servir como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas da categoria, promovendo novos modelos relacionais na prática da formação e nas relações de trabalho (2001, p. 45).

É esta a noção que, a meu ver, ainda deve ser incorporada às reflexões dos profissionais do ensino de línguas. O fato de coexistirem em um para-sistema já traz em si

uma série de implicações que impactam as condições de trabalho e a visão que os professores de línguas têm de si próprios. Também constitui barreira ao desenvolvimento profissional uma formação muitas vezes pautada por dogmas, ou seja, por conhecimentos desenvolvidos freqüentemente por pesquisadores em centros internacionais de lingüística aplicada (MOITA LOPES, 1996), externos ao processo de ensino. Como descreve Villas Boas (1993, p. 4):

O trabalho pedagógico é condicionado e determinado pelos procedimentos técnico-pedagógicos, metodologias de ensino e tecnologia, em sentido lato. Os gestores do ensino encarregam-se de organizar o processo de ensino e o processo de trabalho, definindo o “quê”, o “como”, e o “quando” ensinar. O trabalho pedagógico cinde-se: uns executam o trabalho docente, outros concebem os planos de execução.

A fragmentação do trabalho pedagógico pode chegar a tal ponto, que o professor acaba por perder qualquer nuance de autonomia que ainda possa vir a desenvolver. Segundo Villas Boas (*ibid*, p. 4), “a cisão entre os que pensam e os que executam conduz à fragmentação e à conseqüente desqualificação do trabalho pedagógico, seja do ponto de vista do professor ou do aluno”. E essa desqualificação deve ser combatida por meio da consciência crítica desenvolvida pelo docente nas diversas instâncias de formação profissional, sobretudo a continuada.

No estudo de caso realizado, as três interlocutoras fazem uso de uma abordagem mais comunicativa e menos automatizada em suas aulas. Dentro do que lhes cabe realizar em termos de *práxis* criativa, procurei analisar de que maneira a formação continuada proporcionada pelo TDC contribuiu para a sua prática pedagógica. Também busquei compreender o que estava por trás das instâncias de *práxis* reiterativa, isto é, se havia alguma explicação para aquele procedimento considerado repetitivo, ou se as interlocutoras tinham consciência em relação a sua própria prática pedagógica em seus diversos momentos.

No Curso de Desenvolvimento de Professores (TDC), pude detectar a preocupação em desenvolver nos professores o senso crítico, a reflexão-na-ação e sobre a ação, a compreensão daquilo que se encontra por trás de cada metodologia, a experimentação e a criatividade do professor de línguas. Com as observações realizadas e as opiniões coletadas, pude aprofundar e confirmar essa constatação.

As contribuições do TDC para a prática pedagógica das professoras pesquisadas estão situadas dentro do proposto por Vázquez (1977) e Veiga (1999) no que diz respeito a um

processo de construção de uma *práxis* mais reflexiva, criativa e, conseqüentemente, menos reiterativa e mecanizada. Essa assertiva foi ilustrada pela fala das professoras e pelas observações da pesquisadora, com respaldo dos alunos participantes da pesquisa. Opto aqui por utilizar o termo “construção” devido ao inacabamento do processo e pela dificuldade relatada em se romper com certos padrões impostos pelas circunstâncias que caracterizam o contexto estudado.

Em relação ao desenvolvimento profissional das professoras, pode-se também dizer que o TDC contribuiu sobremaneira para o desencadeamento de um processo contínuo, o qual certamente tomará a devida forma à medida em que as professoras incorporarem seus papéis, como educadoras de excelência que demonstram ser, em relação ao grupo social a que pertencem. Espero poder contribuir, com essa pesquisa, para que possam cada vez mais atuar de maneira engajada, buscando as melhorias ansiadas na educação e na área específica em que trabalham.

Não obstante a reputação de que goza o curso, gostaria de aproveitar o ensejo para sugerir que seja produzido documento que consolide o projeto político-pedagógico do TDC. De acordo com Veiga (1995), o projeto político-pedagógico pode ser entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola ou do curso como um todo. O termo “projeto”, etimologicamente, vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. O termo “político”, ainda segundo a autora, vem do fato de que todo projeto pedagógico da escola é político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É, portanto, político por representar um compromisso com a formação do cidadão para uma determinada sociedade. Por fim, é um projeto “pedagógico”, explica a autora, porque é nessa dimensão que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola e do próprio curso. Daí advém a relevância do projeto político-pedagógico, consolidado com a participação dos diversos atores do processo de ensino.

Apesar de estar claro que haja um embasamento claro e solidificado pelo tempo de existência do curso, acredito ser essencial que se contemple a necessidade de um projeto político-pedagógico documentado. Em minha busca como pesquisadora por informações sobre o curso, sua história, pressupostos e propostas, contei com o apoio da Supervisora do Curso, a qual demonstra ter muito claramente delineado em seu discurso o projeto político-

pedagógico. Entretanto, deparei-me com a falta de documentação em que conste este projeto, com delineamento aprofundado do currículo, e das bases em que se fundamentam as propostas que o curso quer acatar.

Também devo deixar como sugestão final, podendo ou não ser acatada pela instituição, que seja trabalhado junto aos professores-alunos do TDC, algo ainda mais além dos conhecimentos propostos por Moita Lopes (1996), quais sejam, “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula”, de maneira reflexiva e crítica, posto que isso o curso realmente realiza, e com bastante *expertise*. A meu ver, pode o curso oferecer maiores oportunidades de discussão sobre a atual condição de trabalho em que se insere o professor de línguas, em consonância com o que colocam Pimenta e Lima (2004, p. 62):

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória com profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Trago como justificativa o argumento defendido por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), pois ao passo que antiga *profissionalidade* se baseava e ainda se baseia na relação com o saber acadêmico, a nova *profissionalidade* tem bases muito mais amplas, apoiando-se muito mais numa relação do saber profissional com o trabalho coletivo da construção do projeto curricular, do que em competências relacionadas à prática pedagógica. A democratização da organização do trabalho pedagógico integra essa nova noção de profissionalidade, a ser conquistada por meio do desenvolvimento profissional do grupo social docente (NÓVOA, 1997). Essa seria a dimensão do coletivo social, no que diz respeito ao conhecimento do valor, da potencialidade e da função social do professor na construção de sua profissionalização (VEIGA, 1999).

A proposta em questão implica não apenas compreender, mas também incorporar, o papel de professor como ator social, agente de mudança e integrante desse grupo social. Isso requer de todos nós considerarmos o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, tomador de decisões educativas, éticas e morais, capaz de desenvolver o currículo em um contexto determinado com a colaboração dos colegas, situando-se em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2004). Isso também significa analisar a atual situação da categoria em questão, agravada pela falta de uma política

educacional que contemple a existência do sistema de cursos livres de línguas.

Por tudo isso, não se pode jamais afastar da formação profissional estudos e debates que contemplem a profissão docente, a qualificação, a carreira profissional, as possibilidades de emprego, aliados à ética profissional, competência e compromisso, rumo à construção e fortalecimento da identidade docente, a qual se encontra em constante formação, num processo inerentemente inacabado (PIMENTA & LIMA, 2004). O inacabamento, devo frisar, não constitui algo negativo; pelo contrário, tem como maior vantagem a chance de sempre podermos recomeçar.

Enfim, é nesse mosaico formado por vida, trabalho, desenvolvimento profissional, escola como organização, experiências, e todas as demais relações ocorridas entre a docência e a sociedade que reside a essência de ser professor. É disso que não nos podemos afastar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Thomson- Pioneira, 2002.
- ANDRE, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BATES, Richard. Regulation and Autonomy in Teacher Education: government, community or democracy? **Jornal of Education for Teaching** , vol. 30, n. 2, Carfax Publishing, 2004.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. A. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto , Porto Editora, 1994.
- BROWN , H. Douglas. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 2001.
- BUARQUE, Cristóvam. **Admirável mundo atual-Dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado**. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, vol. 30, n.3, 285-93, 1996.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- CORREIA, J.A e MATOS, M. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Porto: Edições ASA, 2001.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H.C.L.de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. in ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** 4.ed. São Paulo : Cortez, 1992.

FRIGOTTO, G. A. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** Cortez, São Paulo: 2003.

FUKUYAMA, Francis. The end of history?. **The National Interest.** Summer, 1989. Disponível em: <http://www.marion.ohio-state.edu/fac/vsteffel/web597/Fukuyama_history.pdf> Acesso em: 14 abr. 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livros, 2005

GIBBS, A. Focus Groups. **Social Research Update.** Issue 19, Surrey, 1997. Disponível em : <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>. Acesso em: 28 dez. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.110-138.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson- Pioneira, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HYPÓLITO, A.M. A constituição histórica do trabalho docente. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, p.17-46, 1997.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. España: Editorial Graó, 1998.

_____. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPO, F. Rebolo; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742003000100004&lng=es&nrm=iso . Acesso em: 18 Abr 2007. Pré-publicação.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: _____. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. A . **Pesquisa em educação - Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **O capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MOITA LOPES, L.P. da **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo**: Questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

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

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.

_____ *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. 2ª ed. Porto/Portugal: Editora

Porto, 1995

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. In: **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 01, 1997, p. 117-134.

PENNINGTON, M.C. 'A professional development focus for the language teaching practicum'. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRINCE, M., & FELDER, R.M. "Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases," *Journal of Engineering Education*, 2006, P. 123–138, disponível em http://www.mate.calpoly.edu/current/Prince_Felder.pdf . Acesso em 04 de abril de 2007.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor , profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios** . Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University press, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, J.; **Comprender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, F. E. **Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2004.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____ **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 6ª. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- _____ Profissionalização do Magistério: um projeto com ou sem um Conselho ou Ordem Profissional? **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**. Lisboa, v. 3, p. 52-57, 2003.
- VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org.) **Escola: Espaço do projeto político - pedagógico**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J.C.S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**.

Campinas: 1998, p. 153-176.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação – A Observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Organização do trabalho pedagógico**. Capítulo integrante da tese de doutorado: As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico, UNICAMP, 1993.

VOLPI, M.T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

OBSERVADOR:	ASPECTOS ESPECÍFICOS	ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA
PROFESSOR:		
NÚMERO DA TURMA:		
HORA:		
DATA:		
NÚMERO DE ALUNOS:		
OBJETIVOS:		
	OBSERVAÇÃO	QUESTÕES E COMENTÁRIOS
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		

APÊNDICE B

Roteiro para Entrevista Semi-estruturada

Identificação do Interlocutor

Código: _____

Data: _____

- 1) Por que você se tornou professora de inglês?
- 2) O que a levou a cursar o TDC?
- 3) O que você considera positivo nessa experiência?
- 4) Você considera ter mudado alguma coisa em sua prática que esteja relacionada ao TDC? Em caso afirmativo, o quê? Caso negativo, por que não?
- 5) O que não mudou em sua prática?
- 6) Você mudaria alguma coisa no curso?
- 7) Em relação às aulas observadas, quais foram os acontecimentos positivos que mais se destacaram em sua opinião?
- 8) Houve algum aspecto que você tenha considerado negativo? Em caso afirmativo, fale sobre ele(s).

APÊNDICE C

Roteiro para grupo focal

Data: _____

Número de Participantes: _____

Códigos dos participantes: _____

Em que aspectos a atuação de seu professor contribui para o seu aprendizado?

Anotações