

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS**

STELLA MARIS DE LIMA RABAHI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE GOIÂNIA –
GO**

Goiânia
2010

STELLA MARIS DE LIMA RABAHI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE GOIÂNIA –
GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

Goiânia
2010

STELLA MARIS DE LIMA RABAHI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE GOIÂNIA –
GO**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte – UFG
(Presidente da Banca)

Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira - UFG

Profa. Dra. Glória Gil - UFSC

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, meus sinceros agradecimentos por compartilhar comigo seu tempo e seus conhecimentos com carinho, paciência e dedicação. Agradeço pela confiança depositada em mim quando me aceitou como orientanda, por todos os momentos de conversas e decisões que tivemos de tomar.

Agradeço, em especial, à minha família, ao meu marido e companheiro, Ricardo, pelo carinho, apoio e colaboração em todos os momentos e pela compreensão nos momentos que tive de dedicar ao meu estudo.

Aos meus filhos César, Antônio e Stéphanie, pela compreensão e carinho demonstrados durante os momentos difíceis de estudo, por terem compartilhado meu tempo e minha atenção com meu trabalho e minha formação acadêmica. Enfim, por todo o amor que nos uni...

Agradeço à minha mãe, Belonisa, e ao meu pai Antônio, por servirem de exemplo de força e perseverança, por todo o apoio e incentivo para que eu tivesse uma sólida formação, pelo amor e carinho em todos os momentos que precisei.

À meu sogro, Fouad, e minha sogra, Saleem, por todo carinho e por estarem sempre presentes em minha vida.

Ao meu irmão, Stênio, minha cunhada, Andréia, meus cunhados Elias, Marcelo, Fouad e Fábio e minhas concunhadas Marília, Vanessa, Rejane e Rima, pelos papéis fundamentais que desempenham em minha vida.

À professora Dr^a Rosane Rocha Pessoa, pelas contribuições prestadas por meio das disciplinas que cursei no mestrado e pelo exemplo de dedicação à função de professora formadora, pelo carinho e pelas valiosas sugestões feitas durante todo o trabalho.

À professora Dr^a Eliane Carolina de Oliveira, pelo carinho, amizade, profissionalismo e pelas valiosas contribuições dadas a este estudo.

Ao professor Dr^o Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelas contribuições dadas durante as disciplinas que cursei com ele durante o mestrado e que colaboraram para este trabalho.

Ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação, à coordenadora de LE, aos professores de LE participantes deste estudo, por terem me permitido participar e coletar os dados em seus momentos de estudo.

À coordenadora do programa de pós-graduação, Kátia Menezes de Sousa, e aos funcionários, Bruno e Consuelo, pelo apoio e pela presteza com que me atenderam durante o curso.

À colega e amiga, Suelene Vaz da Silva, pela amizade, pelo incentivo, apoio e sugestões realizadas durante este trabalho.

À colega e amiga, Cleia, pelo carinho e pelos momentos de estudo, de convivência, de apoio e de rezadas.

Às colegas de mestrado, Suelly, Viviane, Nilvania, Tatiane, Carlete, Tânia, Rejane, pela convivência e pelo apoio durante o mestrado.

Aos meus professores da Faculdade de Letras, da UFG, da graduação e da pós-graduação, que me ajudaram e ainda me ajudam a me tornar uma profissional e uma pessoa melhor.

À Mirela, por ter revisado este trabalho.

À todos os meus amigos que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a ter força para continuar meus estudos, que muitas vezes compreenderam os momentos que estive ausente.

Agradeço à Deus por ter conseguido concluir esta etapa de minha vida.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar um programa de formação continuada para professores de língua estrangeira de Goiânia – Goiás. Foram analisadas as expectativas dos professores participantes com relação ao programa de formação continuada oferecido pela secretaria municipal de ensino da cidade de Goiânia no ano de 2008. Foi feita uma análise do curso e observadas as percepções desses professores sobre o programa, suas necessidades para se desenvolverem profissionalmente e o modo como o curso atendeu tais necessidades. A presente pesquisa fundamentou-se em quatro referenciais teóricos, a saber: os estudos que tratam da formação do professor e do desenvolvimento profissional na abordagem reflexiva (SCHÖN, 1983; MAGALHÃES, 2001; ZEICHNER e LISTON, 1996); os estudos sobre a formação continuada dos professores de língua estrangeira (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002, 2004; GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; PIMENTA, 2002); os estudos desenvolvidos a partir de programas de formação continuada para professores em serviço (CELANI, 2003; GIL, 2005); e a Teoria Sociocultural, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, ressaltando a importância da interação e da colaboração para o desenvolvimento profissional. Os dados foram coletados por meio de observações dos encontros ocorridos no segundo semestre de 2008, notas de campo a partir de observações dos encontros, gravação em áudio de um encontro e posterior transcrição da gravação, questionário com os professores participantes do programa e análise dos projetos elaborados para o programa. Os resultados das análises evidenciam que os professores participantes esperavam aperfeiçoar sua prática de ensino em língua estrangeira. Todos os participantes perceberam a importância do programa para a reflexão sobre o ensino e para o desenvolvimento profissional. O curso proporcionou aos participantes momentos de estudo e troca de experiências, priorizando temas relacionados à organização da aula, como, por exemplo, a disciplina e o ensino de temas como meio ambiente.

ABSTRACT

This study investigates an in-service education program for foreign language teachers of public schools in Goiania – Goiás. It analyzes the teachers' expectations of the in-service education program, the participants' perceptions about the program, their needs to develop professionally and how the course helped them to meet these needs. This research is based on four theoretical backgrounds: the studies about teacher education (SCHÖN, 1983; MAGALHÃES, 2001; ZEICHNER e LISTON, 1996); the studies about in-service education of foreign language teachers (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002, 2004; GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; PIMENTA, 2002); the studies which investigate continuing education programs for in-service foreign language teachers (CELANI, 2003; GIL, 2005); and the Sociocultural Theory developed by Vygotsky and his followers, emphasizing the importance of interaction and collaboration for professional development. Data were collected by means of observation of the meetings occurred in the second half of 2008, by taking notes of these observations, by audio recording one meeting and transcribing it, by applying questionnaires to the teachers, and finally by analyzing the projects of the program. The results showed that the teachers hoped to improve their practice in the foreign language. They also revealed that these participants were aware of the importance of the program to promote reflection on education and on their professional development. The course provided the teachers an opportunity to study and exchange of experience, emphasizing issues related to classroom management, such as discipline, and the teaching of subjects such as environment and other topics.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	07
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 A formação de professores	12
1.1.1 A reflexão e a formação de professores	13
1.2 A reflexão e a formação continuada de professores de língua estrangeira	17
1.3 Programas de formação continuada para professores de língua estrangeira	20
1.3.1 A Formação Continuada do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática	23
1.3.2 Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC)	24
1.4 Teoria Sociocultural	27
1.4.1 Interação e colaboração e cooperação	30
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	32
2.1 A pesquisa qualitativa	32
2.2 O papel da pesquisadora	34
2.3 O contexto do estudo	36
2.3.1 Documentos: Projetos do Centro de Formação Continuada	37
2.4 Participantes da pesquisa	41
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	43
2.5.1 Notas de campo dos encontros	43
2.5.2 Gravação em áudio de um encontro	48
2.5.3 Questionário com os professores participantes	49
2.5.4 Documentos do Centro de Formação dos Profissionais da Educação	49
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	51
3.1 Expectativas dos professores e o que foi oferecido no curso	51
3.2 Percepção dos professores participantes sobre o programa de formação continuada	55
3.3 Necessidades dos professores participantes e contribuições do curso	62
3.4 Analisar como ocorria a interação entre os participantes e o que era priorizado durante os encontros	66
3.4.1 Interação cooperativa	66
3.4.2 Interação colaborativa	67
3.4.3 Interação com características semelhantes dos processos de cooperação e colaboração	68
3.4.4 Teoria Sociocultural relacionada ao processo de formação continuada	69
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	71
4.1.1 Quais eram as expectativas dos professores e o que foi oferecido no programa? ...	71

4.1.2 Quais eram as percepções dos professores participantes sobre o programa?	72
4.1.3 Quais eram as necessidades dos professores participantes para se desenvolverem profissionalmente? No que o curso contribuiu para atender tais necessidades?	73
4.1.4 Como ocorria a interação entre os participantes? O que era priorizado durante os encontros?	74
4.2 Reflexões finais	75
4.3 Limitações do estudo e sugestão para pesquisas futuras	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82
Anexo A: Termo de Consentimento	83
Anexo B: Notas de campo	84
Anexo C: Transcrição do encontro gravado em áudio	89
Anexo D: Questionário	93
Anexo E: Amostra das respostas de um questionário	100
Anexo F: Projetos do Centro de Formação	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Informações sobre os participantes da pesquisa	42
QUADRO 2: Textos estudados nos encontros em que foram realizadas notas de campo	48
QUADRO 3: Síntese dos instrumentos de coleta de dados	50
QUADRO 4: Síntese das características de cooperação e colaboração baseado em Figueiredo (2006)	68

INTRODUÇÃO

Há vários estudos, dentro da área de Linguística Aplicada, que buscam compreender a natureza do trabalho dos professores de língua estrangeira (doravante LE), suas crenças, seus métodos e suas técnicas de ensino, isto é, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Tais estudos são importantes fontes de conhecimento para que os professores de LE se mantenham informados sobre os diversos métodos e abordagens que têm sido desenvolvidos nessa área. Porém, alguns estudos mais recentes (KLEIMAN, 2001; CELANI, 2003; BARBOSA, 2003; GIL, 2005) investigam programas de formação continuada e procuram descobrir o que os professores em serviço devem fazer para aperfeiçoar suas práticas de ensino. Alguns desses estudos se baseiam em Schön (1983), Smyth (1991), Zeichner e Liston (1996), dentre outros, e mostram a importância de os professores refletirem sobre suas ações, sobre os motivos que os fazem agir de determinada maneira e as consequências de seus atos para a vida de seus alunos. Tais estudos afirmam que a experiência prática é uma rica fonte para o desenvolvimento profissional dos professores.

Pimenta (2002) mostra que ao investigar a prática docente é necessário considerar a situação em que os professores da rede pública de ensino vivem. A autora ressalta que alguns fatores dificultam o desenvolvimento do professor, tais como: o currículo ao qual o aluno-professor foi submetido durante sua formação, muitas vezes baseado em aplicações de métodos e teorias; a falta de prestígio do ensino de língua estrangeira em escolas regulares; a má remuneração e a necessidade de trabalhar dois períodos por dia, ou até mesmo três, levando o professor ao cansaço e à desmotivação para o trabalho, dentre outros. Pode-se dizer que tais fatores fazem os professores se isolarem dos profissionais de outras escolas, pois não lhes sobra tempo para encontrar com os colegas de área e trocar informações sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas.

Além de refletir sobre a realidade em que os professores atuam, é relevante considerar que os saberes dos professores se originam de várias fontes. Assim, além do conhecimento teórico-prático do curso de graduação, o professor tem toda uma história de vida e de experiências como docente e como discente que moldam sua prática (TARDIF, 2002). Pode-se dizer que o professor também aprende quando interage com os colegas de profissão. Ao conversar sobre suas experiências, eles trocam conhecimentos sobre os acontecimentos escolares. Assim, o conhecimento do professor se constrói durante toda a sua prática

pedagógica. No entanto, esse acúmulo de experiência não ocorre de maneira tranquila. O professor enfrenta dificuldades diariamente, pois o ambiente escolar é um contexto complexo, onde acontecem fatos inesperados, que não haviam sido previstos. Cada sala de aula tem suas particularidades, pois cada pessoa, cada aluno, tem uma personalidade, um estilo de aprendizagem. Ademais, há outros aspectos que podem influenciar na aquisição de uma língua estrangeira, como aspectos afetivos, cognitivos, sociais ou outros. Desse modo, o docente deve estar preparado para passar por situações complicadas e atender diferentes necessidades.

Diante de tantos fatores e de minha própria experiência de formação e de atuação em escola pública, percebi a necessidade de investigar um programa de formação continuada para professores de LE do ensino público da cidade de Goiânia-GO, local onde moro e trabalho. Pimenta (2002) sugere que as pesquisas em educação devem considerar a realidade em que o professor vive. Assim, um local aonde os professores de LE possam se encontrar para buscar melhorar sua prática pedagógica deve fazer parte de suas realidades.

Vários programas de formação continuada para professores de LE têm sido desenvolvidos no Brasil. Porém, por uma questão de tempo, este trabalho focalizará apenas dois deles, “A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática” desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em união com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo, descrito por Celani (2003) e Barbara e Ramos (2003), e o Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC), da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Secretaria de Educação de Santa Catarina, descrito por Gil (2005; 2007).

Celani (2003) mostra a necessidade de examinar e reexaminar o programa de formação continuada para que este atinja o objetivo traçado, analisando e modificando o que deveria ser aprimorado para alcançar as necessidades dos professores. A autora demonstra consciência de que o trabalho que realiza pode contribuir com outros cursos de formação continuada.

Meu objetivo ao analisar o curso de formação continuada para professores de LE da Rede Municipal de Goiânia foi analisar as expectativas que eles possuíam ao entrarem no programa de formação continuada e o que foi oferecido no curso, analisar as percepções que os participantes tinham sobre o programa, suas necessidades para se desenvolverem profissionalmente e o que o curso contribuiu para atender tais necessidades. Os dados foram coletados no segundo semestre do ano de 2008 e janeiro de 2009 em um grupo formado por

professores de LE no Centro de Formação Continuada para os Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Para analisar os dados, baseio-me em quatro vertentes teóricas que acredito serem complementares. A primeira refere-se aos estudos que tratam da formação docente e da abordagem reflexiva que direciona o professor para o desenvolvimento profissional (SCHÖN, 1983; MAGALHÃES, 2001; ZEICHNER e LISTON, 1996). A segunda abrange os estudos que aliam a formação continuada dos professores de língua estrangeira com a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os fatos que ocorrem no ambiente escolar (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002, 2004; GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; PIMENTA, 2002). A terceira perspectiva teórica refere-se aos estudos desenvolvidos a partir de programas de formação continuada para professores de língua estrangeira em serviço (CELANI, 2003; GIL, 2005), que mostram a importância desses cursos para que os professores possam trocar experiências, refletir sobre a realidade dos contextos escolares e, com isso, se ajudar na superação das dificuldades cotidianas do ensino. A quarta teoria trata da constituição do ser humano, a Teoria Sociocultural, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, com a finalidade de ressaltar a importância da interação e da colaboração para o desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa foi conduzida com o objetivo principal de investigar o Programa de Formação da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia e analisar como ele promove o desenvolvimento profissional dos professores de LE. Para isso, este estudo se norteou com base em quatro eixos, que são:

1. Analisar as expectativas dos professores ao entrarem em um programa de formação continuada e o que foi oferecido no curso;
2. Analisar as percepções dos professores participantes sobre esse programa de formação continuada;
3. Descobrir quais eram as necessidades dos professores participantes para se desenvolverem profissionalmente e no que o curso contribuiu para atender tais necessidades;
4. Analisar como ocorria a interação entre os participantes e o que era priorizado durante os encontros.

A partir desses eixos, pretende-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais eram as expectativas dos professores ao entrarem em um programa de formação continuada? O que foi oferecido no programa?
2. Quais eram as percepções que os professores participantes tinham sobre o programa?
3. Quais eram as necessidades dos professores participantes para se desenvolverem profissionalmente? No que o curso contribuiu para atender tais necessidades?
4. Como ocorria a interação entre os participantes? O que era priorizado durante os encontros?

Além desta introdução, este trabalho possui outras quatro partes, a saber: na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica, baseada nos trabalhos que abordam a temática da formação do professor, do processo reflexivo e dos programas de formação continuada, além da Teoria Sociocultural, abordando questões relacionadas ao processo de colaboração e interação.

No segundo capítulo, expõe-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Descrevem-se os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa, o papel da pesquisadora na pesquisa, o contexto da pesquisa, o perfil dos professores participantes deste estudo e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo, realiza-se a análise dos dados coletados orientada pelos quatro eixos norteadores da pesquisa.

No quarto capítulo, são retomadas as perguntas de pesquisa e tecidas considerações sobre cada uma, finalizando com alguns comentários sobre o estudo, além de algumas sugestões para pesquisas futuras.

Espera-se que este trabalho enriqueça o campo de estudos da Linguística Aplicada, assim como sirva de fonte de conhecimento para os interessados no processo de formação continuada de professores em serviço. Também se pretende mostrar às autoridades educacionais a importância da promoção de momentos que oportunizem o estudo e a reflexão entre os profissionais da educação para que estes compartilhem conhecimentos e troquem ideias sobre a realidade de suas práticas pedagógicas e, assim, possam gerar melhorias no ensino público.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item, são apresentados os pressupostos teóricos que embasam este estudo. A descrição se inicia com a apresentação de alguns estudos que tratam do processo de formação de professores e da reflexão para a formação profissional. Na sequência, são abordados alguns trabalhos que tratam da formação continuada do professor de LE, bem como trabalhos que focalizam programas de formação continuada para professores em serviço. Em seguida, se focaliza a Teoria Sociocultural, que mostra a importância da atuação de outros membros do grupo cultural e da colaboração e interação para a formação do indivíduo.

1. 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Já há algumas décadas os profissionais ligados à educação vêm questionando os problemas do ensino público, como o fracasso escolar, o fato de muitos estudantes concluírem o ensino fundamental e não saberem escrever ou fazer cálculos matemáticos, além do alto índice de evasão escolar. Muitas vezes, a responsabilidade desses problemas recai sobre o professor, alegando-se que este se encontra despreparado, não fez um bom curso, dentre outros motivos. Diante de tal realidade, a formação do professor tem sido alvo de discussão. Schön (1987), Magalhães (2001) e Magalhães (2002), bem como outros estudiosos, afirmam que a formação universitária não prepara o professor para enfrentar o contexto real das escolas. A grande distância entre o conteúdo estudado nas universidades e as exigências que os profissionais encontram nos contextos reais de trabalho mostram que o modelo de formação profissional necessita ser repensado.

Magalhães (2001) destaca que com a democratização do ensino e sua consequente expansão houve a necessidade de contratação de um grande número de professores. Com isso, surgiu a necessidade de promover cursos e ensinar técnicas necessárias para a formação de professores. No entanto, as pesquisas realizadas nas escolas para a formulação de teorias

sobre o ensino, que seriam repassadas nos centros de formação, não incluíam a participação do professor, nem mesmo consideravam o conhecimento que este possuía sobre o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Magalhães (2001, p. 241), na tradição positivista “[i]sto acontece porque o mundo social é tomado enquanto contexto de pesquisa independente da participação do homem; o conhecimento que temos do mundo não é considerado”. Nessa perspectiva, há a generalização através de dados estatísticos, o que não retrata o contexto da sala de aula em todas as suas particularidades.

O conhecimento que o professor possui sobre a realidade escolar precisa ser levado em conta e a formação dos novos professores deve considerar, também, a grande mudança que vem acontecendo na sociedade, como o desenvolvimento da informática, da rede de comunicação e, portanto, da divulgação de notícias de maneira simultânea em qualquer parte do mundo. Esse novo processo de comunicação, aliado às novas teorias sobre a educação que defendem uma formação mais reflexiva e contextualizada, exige que a forma como o professor ensina também seja repensada. Para que essa nova formação profissional aconteça é importante considerar o modelo de formação proposto por Schön (1983), o modelo da epistemologia da prática. Tal modelo considera o conhecimento intuitivo que o profissional usa nos momentos de incerteza e de singularidade. Schön (1983) mostra que a construção pessoal do conhecimento deve ocorrer por meio da reflexão sobre a prática, em oposição à visão tecnicista da prática profissional. Dessa maneira, a formação do professor aproveita a prática real do profissional, e não só as teorias desenvolvidas nas academias.

A seguir, aborda-se a reflexão sobre a prática como estratégia para a formação de professores.

1.1.1 A reflexão e a formação de professores

A partir da constatação de que a formação baseada em aplicação de técnicas não conseguia atender às necessidades surgidas nos contextos reais da prática profissional, houve um fortalecimento da proposta de formar profissionais reflexivos que questionassem os acontecimentos do dia a dia e refletissem sobre os problemas, buscando melhores soluções para cada situação. Schön (1983) afirma que no modelo da racionalidade técnica o profissional é treinado para atuar na prática. No caso dos professores, eles são treinados para aplicarem técnicas de ensino e escolherem a melhor delas para solucionar problemas

ocorridos em sala de aula. Nesse modelo, quando o professor não consegue encontrar a solução para determinado problema é considerado incompetente e despreparado. Porém, as pessoas que fazem tal tipo de julgamento não levam em consideração que os problemas escolares são complexos e que os professores podem se deparar com situações inesperadas, como a diversidade de maneiras de aprendizado e de personalidade dos alunos, a diversidade cultural, ou, até mesmo, a social. Dessa forma, é certo afirmar que muitos fatores podem interferir no trabalho realizado pelos educadores e que uma formação baseada em técnicas não é suficiente para a formação integral do profissional. Com isso, a proposta de ensino reflexivo ganha destaque e começa a ser valorizada em detrimento do modelo de aplicação de métodos e técnicas.

O modelo reflexivo de ensino não é algo novo, tendo sido inicialmente proposto por John Dewey (1933 apud ZEICHNER e LISTON, 1996). De acordo com Zeichner e Liston (1996), Dewey (1933) foi um dos primeiros estudiosos a perceber o professor como prático-reflexivo, mostrando que esse profissional é capaz de melhorar o currículo escolar devido a sua experiência e ao seu conhecimento prático. Para o autor, o professor deve ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Para reforçar esse pensamento, Dewey (1933) distingue a ação rotineira da ação reflexiva. A primeira, segundo o autor, é guiada pelo impulso, pela tradição e pela autoridade; já a segunda envolve emoção e razão e nela o professor considera cuidadosamente suas crenças e as consequências de seus atos.

Apesar de não existirem procedimentos definidos que devam ser seguidos para se praticar ações reflexivas, Zeichner e Liston (1996) mostram três atitudes que Dewey (1933) aponta como fundamentais para que o professor mantenha tais ações: abertura de espírito (*openmindedness*), responsabilidade (*responsibility*) e sinceridade (*wholeheartedness*). A primeira caracteriza-se pela consideração que o professor deve ter da existência de possíveis alternativas para realizar uma ação, bem como pela aceitação de erros nas próprias crenças. Dessa maneira, o professor, para ter abertura de espírito, deve questionar suas próprias crenças e analisá-las sob diferentes perspectivas, estando disponível para aceitar novas maneiras de pensar. Na segunda atitude, os professores responsáveis pelos seus atos se perguntam por que estão agindo de determinada maneira e se o que fazem está funcionando e para quem está funcionando. Em outras palavras, o professor considera com responsabilidade as consequências do que faz, se questionando sobre como suas ações podem afetar a vida de seus alunos, posição necessária para analisar, também, as novas atitudes. A terceira, sinceridade, refere-se à atitude do professor de se autoavaliar, de examinar suas concepções,

crenças e os resultados de suas ações, de maneira tal que ele possa aprender algo novo a partir dessa reflexão. Essa atitude mostra a disponibilidade do professor em se envolver de maneira entusiástica diante das situações apresentadas e dos desafios que surgem no dia a dia profissional. À medida que as ações vão sendo realizadas e problematizadas, essas três atitudes devem estar presentes na vida cotidiana do professor para que ele busque melhoras em sua prática cotidiana.

Para complementarem o trabalho de Dewey (1933), Zeichner e Liston (1996) utilizam as propostas de Schön (1983) e ressaltam a necessidade de a prática reflexiva ser diária e estar relacionada ao contexto de trabalho do profissional, se opondo, então, ao modelo de aplicação de técnicas desenvolvido por pesquisadores que não vivenciavam os problemas em seus contextos reais. A partir da experiência diária, o professor deve considerar o contexto social em que está inserido e analisar se esse contexto está promovendo ou impedindo o processo de ensino-aprendizagem.

Schön (1983), baseando-se no trabalho de Dewey (1933, 1953), propõe que qualquer profissional pode refletir a partir de práticas reais e que o conhecimento advindo da prática deveria ser a base para a formação profissional. O autor mostra que os profissionais envolvidos em suas práticas possuem o “conhecimento-na-ação”, o que lhes permite desempenhar funções sem ter pensado sobre elas anteriormente. Segundo Schön (1983), quando o profissional se engaja na resolução de problemas ele utiliza esse conhecimento na ação. Para ele, esse conhecimento não pode ser explicado teoricamente, pois é um conhecimento tácito, implícito e intuitivo, que se revela no decorrer da ação. O autor denomina essa habilidade profissional para lidar com os problemas de talento artístico.

Ao introduzir essa ideia, Schön (1983) propõe, ainda, três tipos distintos de reflexão que podem tornar o conhecimento na ação mais consciente: a “reflexão na ação”, a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”. A “reflexão na ação” ocorre quando surge um imprevisto e o profissional precisa tomar uma decisão no momento em que está realizando uma atividade. Na sala de aula, essa reflexão ocorre quando o professor precisa improvisar e tomar atitudes que não haviam sido pensadas previamente. Dessa maneira, ocorre uma intervenção na ação que Schön (1983) denomina de “diálogo com a situação”. A “reflexão sobre a ação” pode ocorrer antes ou depois da ação. É uma reflexão sistematizada, que permite analisar o processo de atuação profissional e a conscientização sobre as atitudes tomadas. A “reflexão sobre a reflexão na ação” diz respeito a olhar retrospectivamente para a ação e compreender como ocorreu a reflexão nesse momento. Esse tipo de reflexão permite

reconstruir e reformular a prática, ajudando a compreender possíveis novos problemas para atuações futuras. O autor acrescenta que a prática profissional serve como fonte de conhecimento e a reflexão sobre ela é essencial para o desenvolvimento profissional.

Schön (1983) afirma que esse processo de reflexão transforma o docente em um pesquisador da sua prática e o afasta do modelo da racionalidade técnica. Deve-se reconhecer que as considerações de Schön (1983) direcionam a formação do professor para uma prática mais consciente, porém é necessário acrescentar, também, que a reflexão deve ser apenas o ponto de partida para que o profissional desenvolva a sua prática. Apesar das ideias de Schön (1983) terem contribuído para que se repensassem os cursos de formação, elas também foram criticadas. Zeichner e Liston (1996) ressaltam que a proposta de reflexão de Schön (1983) direciona para um processo muito solitário, pois não considera o processo de reflexão em conjunto com outros profissionais. Além desse individualismo, os autores caracterizam-na como local, isto é, alegam que a reflexão proposta por Schön (1983) considera apenas a ação em um determinado momento, não conduzindo o profissional a considerar o contexto social em que a prática ocorre.

Zeichner e Liston (1996) mostram que as condições sociais podem influenciar a prática do professor. Os autores propõem que para a reflexão gerar um desenvolvimento profissional mais consciente ela deve ser desenvolvida de uma maneira crítica, envolvendo outros profissionais e considerando o meio social em que ocorre. Assim, eles afirmam que a reflexão deve ser colaborativa e cooperativa¹ e que os envolvidos devem ter confiança uns nos outros para que suas crenças sejam questionadas e avaliadas, de acordo com as três atitudes propostas por Dewey (1933) e citadas anteriormente.

Barcelos (2006, p. 23) afirma que “[r]efletir significa buscar compreender porque se faz como se faz. As crenças² exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor”. A reflexão que busca descobrir a origem das atitudes profissionais e que abrange o contexto social pode gerar certa insegurança, uma vez que os envolvidos tenderão a questionar suas próprias atitudes e os motivos que os fazem agir de determinada maneira. No entanto, ela pode gerar, também, uma prática pedagógica mais consciente e despertar no profissional a necessidade de estar sempre refletindo para que haja aprimoramento de suas ações, visto que cada contexto de atuação, cada sala de aula, é singular e requer uma análise diferenciada.

¹ Os conceitos de colaboração e cooperação serão definidos no item 1.4.1

² Para mais compreensão sobre crenças, ver Barcelos e Vieira-Abrahão (2006).

No próximo item, apresento a reflexão como ferramenta para a formação continuada do professor de língua estrangeira.

1.2 A REFLEXÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como foi abordado anteriormente, o processo de ensino envolve situações complexas e, por isso, requer que a formação do professor seja contínua e considere o contexto em que a prática educativa ocorre.

É preciso que haja, no complexo contexto do ambiente escolar e por parte das autoridades educacionais – diretores, educadores, secretários, dentre outros –, a valorização da reflexão colaborativa entre os professores. O que se propõe é que a reflexão vá além da reflexão individual. Na reflexão colaborativa, um profissional deve estar disposto a ouvir o outro, a tentar ajudar e aprender com as trocas de experiências, desenvolvendo sua prática profissional com o auxílio de outros profissionais que vivenciam situações semelhantes.

Gimenez (1999) mostra que, na década de 1990, os professores começaram a ser incentivados a refletir sobre sua própria prática, discutindo com outros colegas sobre seus fracassos e sucessos e aprendendo colaborativamente para que o desenvolvimento profissional ocorresse.

O estudo de Pessoa e Sebba (2006) parte da análise de aulas de três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Tal estudo ressalta a importância da observação, análise e reflexão sobre as aulas, para que os professores se conscientizem das ações que realizam em sala e percebam o que precisam mudar para um melhor resultado, proporcionando aos alunos o desenvolvimento das habilidades da LE. As autoras afirmam que a reflexão partindo da prática em direção aos insumos teóricos propicia melhores resultados no desenvolvimento dos professores, pois os fazem tornarem-se mais conscientes de suas teorias pessoais, ou seja, de seus saberes práticos.

Smyth (1991) afirma que os professores devem formar grupos para refletir sobre suas práticas e que por meio do diálogo podem problematizar questões que eles desejam desenvolver em suas próprias práticas pedagógicas. Comungando nessa mesma linha de pensamento, outros estudos apontam a reflexão sobre a prática como instrumento de

desenvolvimento profissional (GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; BÁRBARA e RAMOS, 2003; MAGALHÃES, 2002 e 2004). Esses estudos mostram, também, a necessidade de os professores de línguas irem além da reflexão prática, extrapolando os limites da sala de aula e lançando um olhar crítico sobre a escola. Esse olhar crítico inclui refletir sobre as ideologias que direcionam os atos dos professores, os atos dos diretores, dos pais, dos alunos e da comunidade em volta da escola, uma vez que os envolvidos no processo educacional nem sempre têm consciência dos interesses que estão por traz de seus modos de agir. Um exemplo disso é a ideologia política que envolve a educação escolar de uma cidade, estado ou país. A conscientização das ideologias dominantes nos possibilita lutar contra as forças opressoras, que nos fazem agir a favor dos interesses dos dominantes.

Magalhães (2002) propõe que as pesquisas sejam realizadas no contexto escolar para que o pesquisador externo atue junto com o professor, de maneira colaborativa, visando auxiliá-lo a se tornar um profissional reflexivo, pesquisador de sua prática e, com isso, mais autônomo para tomar decisões. Para a autora, a reflexão sobre a prática deve estar associada à teoria para que o professor tenha instrumentos que lhe possibilitem se tornar pesquisador de sua prática e do contexto em que atua. Conhecendo as teorias de ensino e aprendizagem, o professor pode refletir de maneira mais consciente sobre sua prática e tomar decisões com base tanto no seu conhecimento prático quanto no teórico.

Porém, vários autores demonstram preocupação com o uso descontextualizado do termo “reflexão” (ZEICHNER e LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002). Zeichner e Liston (1996), baseados no trabalho de Dewey (1933, 1938), mostram que o movimento reflexivo é uma reação contra os teóricos e pesquisadores que tratam os professores como meros condutores das ideias dos outros. Para combater essa visão, a reflexão deve partir da prática do professor, que deve ter consciência do que faz. O professor não deve agir de acordo com o que lhe é imposto ou de acordo com o que já está acostumado a fazer, isto é, o que já é rotina em sua prática. Ele deve refletir sobre o que faz e ter consciência de que sua prática está imersa em um meio social, cultural, histórico e político.

Preocupada com a apropriação generalizada e banalizada do conceito de reflexão, Pimenta (2002), baseada no trabalho de Schön (1983), faz uma análise contextualizada dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. A autora mostra que a valorização da prática pedagógica contextualizada deve começar nos cursos de formação inicial³ e, para isso, é preciso mudar os currículos dos cursos superiores, que valorizam o conhecimento

³ Nesse caso, formação inicial corresponde ao ensino universitário, que leva o indivíduo ao nível de formação profissional.

teórico em detrimento do conhecimento prático. Para a autora, o professor deve ser estimulado a refletir sobre o dia a dia profissional e aprender a superar os limites que são impostos pelo contexto em que atua. Superar os impedimentos do trabalho pedagógico inclui tornar o professor pesquisador de sua prática.

Pimenta (2002) expõe um movimento necessário para a atuação do professor, que vai da reflexão individual à coletiva e da reflexão prática à crítica. Esse movimento leva o professor a ter mais consciência dos fatos que ocorrem ao seu redor, possibilitando-lhe relacionar o seu trabalho com o contexto social mais amplo.

Assim como Magalhães (2002), Pimenta (2002) afirma que a reflexão deve estar associada à teoria, para que esta auxilie o professor na compreensão de sua ação. É necessário que o professor articule os saberes teóricos aos práticos para ressignificá-los e ser ressignificados por eles. Desse modo, o professor deve considerar as teorias da educação e o meio social em que está inserido, tendo consciência das forças ideológicas e políticas que estão por trás de seus atos e, assim, considerando que tais forças podem ser direcionadas aos objetivos que buscam a emancipação das forças repressoras. Para alcançar essa emancipação, os professores não devem atuar de maneira isolada, mas sim formar grupos de reflexão para se apoiarem mutuamente e, a partir disso, transformarem a escola em comunidade de aprendizagem, envolvendo professores, servidores, alunos, pais e moradores que estejam próximos a escola. Dessa maneira, poderá ocorrer a articulação da prática cotidiana da escola com contextos mais amplos, indo além de seus muros e evidenciando o ensino como uma prática social concreta.

Contreras (2002) afirma que a reflexão sobre a prática, considerando o contexto social e histórico da escola, pode levar a uma reflexão crítica sobre o papel do educador. Para o autor, é essencial que o professor adquira autonomia profissional para que possa desenvolver as qualidades essenciais da prática educativa. No entanto, Contreras (2002) mostra que cada vez mais são delegadas funções de ordem social ao professor, o que o sobrecarrega de responsabilidades que vão além das educativas. Esse excesso de cobrança e o controle sobre o trabalho do professor faz com que ele se limite a refletir sobre os problemas internos da sala de aula. De acordo com Contreras (2002, p. 155),

[o] excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle.

Nessas condições, o professor pode se sentir inseguro e insatisfeito com os resultados de seu trabalho. As cobranças o prendem às situações imediatas da sala de aula, impedindo-o de realizar uma reflexão que englobe o funcionamento da estrutura da educação e seu sentido político dentro da sociedade. A reflexão apenas sobre os acontecimentos da sala de aula pode ser insuficiente para a compreensão dos fatos que influenciam a prática do professor.

Para que uma reflexão abrangente se torne possível, é necessário que os profissionais e as pessoas reflitam juntos sobre os fatos que ocorrem em seus contextos reais. No entanto, o que se percebe da realidade do professor é uma sobrecarga de trabalho, que, conseqüentemente, o isola e o impossibilita de trocar ideias com outros colegas de profissão, bem como de refletir sobre o que realmente significa sua prática educativa.

A promoção de oportunidades para os professores se encontrarem e formarem grupos de reflexão pode ser um incentivo para que se inicie um questionamento sobre a prática pedagógica e para que o professor descubra de que interesses sua própria prática está a serviço.

Acredito ser necessário que as autoridades competentes incentivem a criação de condições para que o professor reflita junto com outros colegas de profissão. Uma opção é a criação de programas de formação continuada, discutida no próximo item.

1.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os estudos sobre programas de formação continuada para professores de língua estrangeira são recentes, porém, estão aumentando consideravelmente, visto a confirmação de sua necessidade para o aprimoramento da prática do professor.

Alguns trabalhos, como os de Celani (2003), Barbara e Ramos (2003) e Gil (2005; 2007), mostram que os programas de formação continuada são espaços necessários para que os professores reflitam e compreendam suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, Santana e Gimenez (2007, p. 32) apontam que “o processo reflexivo acontece em ambientes colaborativos, nos quais o outro representa um papel fundamental na condução de questionamentos que podem levar à reflexão de práticas educativas”. As autoras analisam a interação e a reflexão em um grupo de formadores de professores de inglês, atuantes em um

curso de Letras. A reflexão foi observada de acordo com a apresentação de problemas, sugestões de soluções e análise de suas consequências. De acordo com as autoras, existem diferentes formas de promover a reflexão. Apesar de elas citarem algumas dessas formas, como os quatro passos da interação estruturada sugeridos por Pugach & Johnson (1990 apud SANTANA e GIMENEZ, 2007, p. 43) para tornar a colaboração possível, as autoras mostram que a reflexão “pode ocorrer mesmo em reuniões não estruturadas; desde que os participantes tenham oportunidade de expor os problemas encontrados na prática profissional e submeter-se à opinião do outro, na tentativa de encontrar possíveis soluções para os problemas”.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os professores não devem ficar isolados, limitando-se ao planejar e ao corrigir exercícios aplicados em sala, eles devem ter oportunidade de se reunirem para conversar sobre o que acontece em suas salas de aulas, nas escolas em que atuam e em contextos mais amplos, através da exposição dos problemas e da sugestão de soluções, buscando, assim, o desenvolvimento profissional.

Alguns autores apontam que a natureza do trabalho do professor tende a isolá-lo em suas salas de aula, impedindo-o de refletir sobre sua prática (ZEICHNER e LISTON, 1996; PIMENTA, 2002; PESSOA, 2002; OLIVEIRA, 2008). Esse isolamento pode ser causado por vários motivos, como, por exemplo, a falta de tempo, o excesso de cobrança sobre o trabalho que deve ser realizado, muitos alunos por turma, um currículo que deve ser cumprido, ou, até mesmo, a falta de outro professor da mesma disciplina para trocar ideias e experiências.

Como pode ser confirmado em Farrell (1999a, 1999b), Pessoa (2002), Gil (2005), Biazzi e Gil (2005) e Oliveira (2008), é importante que os professores participem de grupos de estudo para refletirem sobre suas práticas e buscarem o desenvolvimento profissional. Farrell (1999a) afirma que uma das maneiras de o professor promover a reflexão sobre sua prática é organizar grupos de estudo visando o desenvolvimento profissional. Descreve, ainda, o papel de conversas cooperativas em um grupo de professores de língua inglesa na Coreia do Sul. Nos encontros, quatro professores de LE buscavam refletir sobre suas práticas profissionais. O estudo focalizou como as conversas ocorriam, isto é, como era a participação de cada professor no domínio ou direcionamento da fala. Os resultados mostraram que o processo de interação no grupo foi complexo e que durante os encontros puderam ser observados diferentes níveis de envolvimento e de reflexão pelos participantes. De acordo com o autor, esse fato pode ter ocorrido pelo pouco tempo de contato entre os participantes, o que pode tê-los impedido de desenvolver confiança para refletirem sobre suas crenças. Para Farrell (1999a), é preciso desenvolver um modelo de interação e de habilidades de interação para que

os objetivos sejam alcançados. No entanto, apesar de alguns problemas detectados, o autor afirma que os professores se beneficiaram dos encontros e, por isso, torna-se evidente a importância de os professores de inglês formarem grupos de estudo com a intenção de tornarem-se profissionais reflexivos.

Farrell (1999b) investiga três aspectos da reflexão que ocorreu em um grupo de professores que se reuniam para se desenvolverem profissionalmente. O primeiro aspecto que o autor apresenta são quais tópicos os três professores conversavam quando se reuniam. O autor mostra que quando os professores avaliavam sua prática, eles focalizavam os problemas do ensino, enquanto geravam poucas soluções. Em seguida, Farrell (1999b) analisa se o nível da reflexão era descritivo ou crítico. Ele mostra que durante as reuniões cada participante demonstrava um grau de reflexão, mas o grupo tendeu a ficar no nível da reflexão descritiva. O autor também analisou se a reflexão evoluiu com o passar do tempo. Após as análises, Farrell (1999b) faz cinco sugestões para futuros grupos de professores de inglês que querem se reunir para refletirem sobre a prática pedagógica. Primeiro, entrar para um grupo de professores; segundo, construir algumas regras que devem ser seguidas durante os encontros; terceiro, dividir o tempo do encontro em três partes, o tempo individual, o tempo para o desenvolvimento e o período de tempo para a reflexão; quarto, promover a inserção de informações externas, proveniente de fontes diversas; quinto, diminuir o estado afetivo, isto é, a ansiedade, que pode impedir que a reflexão ocorra. O autor afirma que se as discussões forem flexíveis e livres pode ocorrer de os participantes se direcionarem para problemas triviais pelos quais estão passando, podendo a reflexão ficar sem conclusão. O autor sugere que o tempo de cada reunião deve ser negociado e que a reflexão descritiva é um pré-requisito para a reflexão crítica.

Comungando desse pensamento, Santana e Gimenez (2007) afirmam que quando um grupo de professores se encontra, a reflexão e a colaboração devem ser estruturadas para que o objetivo de desenvolvimento profissional seja alcançado. Isto é, deve-se, por exemplo, identificar o problema, repensar práticas e buscar soluções. Dessa forma, segundo as autoras, a colaboração se torna possível.

De acordo com Osguthorpe (1999), a reflexão colaborativa é mais do que discussões simples sobre uma ideia. Para ele, a reflexão colaborativa deve conduzir o indivíduo a uma cultura de investigação e proporcionar ao participante o aperfeiçoamento da própria prática e o comprometimento em ajudar no desenvolvimento dos outros. Assim, o autor afirma que a reflexão colaborativa é pré-requisito para o desenvolvimento de uma cultura de investigação,

para a renovação efetiva do indivíduo e, posteriormente, para a renovação da organização escolar, visto que a reflexão colaborativa pode gerar mudanças nas práticas pessoais dos professores e, por conseguinte, no funcionamento organizacional da escola.

O estudo de Oliveira (2008) investiga professores de ensino superior formadores de professores de língua inglesa. A autora propõe a criação de um ambiente virtual para que os profissionais universitários de diferentes localidades do Estado de Goiás possam refletir e discutir questões sobre o trabalho que cada um desenvolve em seus cursos de formação inicial e continuada. A autora visa contribuir para que professores de diferentes cidades troquem experiências “on-line”, ultrapassando, assim, as barreiras geográficas e gerando desenvolvimento profissional à distância.

Passo, a seguir, a apresentação de dois programas de formação continuada para professores de inglês.

1.3.1 A Formação Continuada do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática

Celani (2003) reúne vários artigos que descrevem e avaliam um momento do Programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática”, cujo objetivo principal é a formação continuada de professores de língua inglesa do Estado de São Paulo. O programa surgiu a partir da constatação da necessidade da formação contínua em serviço. Com isso, os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC- SP), em união com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, criaram o Programa citado.

De acordo com Celani (2003), a Cultura Inglesa se encarregava do aprimoramento linguístico dos participantes, enquanto que o LAEL se encarregava do aprimoramento da formação profissional. Como foi mencionado anteriormente, o principal objetivo do programa era a formação contínua dos professores e estava dentro de seus objetivos específicos trabalhar os seguintes aspectos: “como o professor de inglês da escola pública se vê como profissional da educação; como vê a relação de sua atuação pedagógica com a educação global do adolescente; como entende a função social de seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua” (CELANI, 2003, p. 19). Cada artigo do livro faz uma avaliação

de um aspecto do curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, ministrado na PUC-SP, no período de agosto de 1997 a julho de 2000.

Nesse estudo, Celani (2003) ressalta a importância de o professor ter consciência do valor social de seu trabalho e da necessidade de criação de ambientes de reflexão para que ele tenha a oportunidade de refletir sobre o trabalho que realiza em sala de aula, trocando experiências e ideias com outros professores e conscientizando-se de que esse processo é contínuo.

A concepção de formação contínua do curso está embasada na teoria vygotskiana de linguagem como prática discursiva, que possibilita ao indivíduo mudar por meio da interação em contextos particulares⁴. Está embasada, também, na teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas (1984 apud CELANI, 2003), que enfoca a linguagem como meio de se alcançar o entendimento e o desenvolvimento dos participantes em uma interação. O processo reflexivo crítico fundamenta-se nos trabalhos de Schön (1983, 1987), Smyth (1992) e Kemmis (1987). O agir colaborativo embasa a nova maneira de relacionamento entre os formadores-pesquisadores, os professores e o processo de pesquisa em sala de aula, onde “todos os envolvidos colaboram na problematização e construção de sentidos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o discurso da sala de aula” (CELANI, 2003, p. 27).

O programa busca, por meio da interação entre professores e formadores-pesquisadores, refletir sobre as ações que são desenvolvidas nas escolas e as intenções que estão por trás delas. O propósito da interação colaborativa estabelecido para o curso é proporcionar a todos iguais oportunidades para colocar em discussão suas crenças e valores para que juntos possam compreender a realidade e suas próprias ações.

1.3.2 Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC)

Biazi e Gil (2005) descrevem um estudo realizado a partir dos relatórios produzidos pelos professores participantes do Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC) no ano 2000. O programa foi desenvolvido com a finalidade de “incentivar os professores em serviço a refletirem e compreenderem sua prática pedagógica e, eventualmente, dar forma às suas próprias experiências de desenvolvimento

⁴ Para compreensão da teoria desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, ver item 1.4.

profissional, através de oportunidades de aprendizagem e reflexão em conjunto” (BIAZI e GIL, 2005, p. 242).

De acordo com as autoras, o programa contou com a realização de seminários para orientar os professores a desenvolverem projetos em sala de aula e produzirem relatórios sobre eles com o auxílio dos coordenadores, que lhes davam assistência periódica. No final do ano, os relatórios realizados sobre os projetos serviram de base para a realização de sessões reflexivas e exposição dos resultados alcançados através das experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por cada professor participante durante o programa.

As autoras (2005, p. 256) ressaltam a importância dos programas de formação continuada para que o professor reflita sobre sua prática para “dar conta da sempre complexa e desafiante realidade da sua sala de aula, do entendimento da função social do seu trabalho como professor de uma língua estrangeira, e para estar permanentemente se auto-educando para uma prática crítica”.

Sousa e Gil (2005, p. 261) também analisaram o programa PECPISC com três propósitos:

(1) investigar se os programas de educação continuada podem ser usados como uma ferramenta de ajuda que realmente incentiva, encoraja os professores a refletir sobre sua prática; (2) investigar os principais temas que são discutidos pelos professores participantes do programa [...] durante o ano de 2003; e (3) investigar se o ato de discutir sobre esses temas pode mostrar que os professores participantes do programa passaram por um processo de reflexão.

De acordo com as autoras, o primeiro tema levantado pelo grupo de professores demonstrou a preocupação deles em decidir e escolher as atividades desenvolvidas no programa que seriam mais adequadas para seus alunos, questionando seus propósitos. O segundo tema estava relacionado com o desejo dos professores em participarem do programa para aprender coisas novas, trocar experiências e ideias com outros professores. O terceiro tema levantado pelos professores participantes demonstrava o comprometimento de cada um em compartilhar todo seu potencial para desenvolver um bom trabalho colaborativo com o grupo e para contribuir com o desenvolvimento profissional dos participantes. O quarto tema demonstra que os professores percebiam as vantagens de participar de um programa com outros professores de inglês, pois isso os fazia sentir mais confiantes e seguros sobre a disciplina que trabalham, principalmente por não se sentirem solitários.

Sousa e Gil (2005) concluem afirmando que as experiências colaborativas que ocorrem no programa conduzem os professores a um processo de reflexão que os leva ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos e ao desenvolvimento profissional.

Gil (2007) faz um relato da história do Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC) e de alguns trabalhos que tiveram como foco investigar o programa. Ela inicia afirmando que o programa foi implantado devido à iniciativa de uma professora de inglês da Rede Estadual de Santa Catarina, que buscou apoio para a criação de um programa de formação continuada que atendesse às necessidades dos professores da região.

Gil (2007) mostra que o programa passou por processos de mudança desde o ano inicial até o momento de seu estudo. No primeiro ano, 2000, o programa tinha como principal objetivo “dar a esses professores a oportunidade de construir ou reconstruir seu entendimento a respeito de suas práticas de ensino, através das diferentes oportunidades oferecidas pelo programa” (idem, p. 202). Um dos objetivos específicos era “[a]ssessorar/assistir ao professor de língua inglesa da escola pública na observação crítica da sua prática pedagógica, levando-o a questioná-la e a propor soluções para os problemas encontrados” (idem, p. 203). Porém, de acordo com a autora, esse objetivo foi alterado no mesmo ano, devido à realidade e às preocupações que os professores traziam para o grupo. Com isso, alguns princípios foram traçados para o programa:

As mudanças na prática docente são mudanças a longo prazo e exigem acompanhamento.
 Novas experiências de aprendizagem são necessárias para poder iniciar um processo de reflexão para o desenvolvimento profissional do professor.
 O perfil que se quer fomentar é o de um professor criativo e inovador que possa ir além do conhecimento de teorias e da reflexão para construir sua própria prática.
 (GIL, 2007, p. 203)

Gil (2007) mostra que através dos estudos realizados no programa pode-se afirmar que ao se refletir sobre as atividades desenvolvidas no programa os professores têm a possibilidade de implantá-las nas escolas em que trabalham, decidindo o que é mais adequado para seus alunos. O programa gerou nos professores a necessidade de continuar refletindo sobre sua prática e continuar aprendendo junto com um grupo de professores.

A autora conclui afirmando que, em conjunto com outras professoras, o programa continua sendo modificado e que elas estão prontas, após alguns anos de experiência, para começar outra etapa de trabalho no PECPISC.

Através dos estudos apresentados aqui, percebe-se que todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser repensado, inclusive os programas de formação continuada, que estão sempre se adequando às necessidades dos participantes.

Os estudos realizados em ambientes em que os professores trocam experiências tendem a incentivá-los a conduzirem práticas mais reflexivas e conscientes. A interação e a colaboração, seja entre alunos, alunos e professores ou entre os próprios professores, levam o indivíduo a constituir-se enquanto ser social, podendo, também, mudar o funcionamento organizacional do contexto em que este está inserido por meio de uma prática mais reflexiva. É a constituição do indivíduo que se focaliza a seguir, por meio da teoria sociocultural.

1.4 TEORIA SOCIOCULTURAL

Vários trabalhos e programas de formação se baseiam na teoria sociocultural para explicar a importância da interação para a troca de experiência e para o processo de desenvolvimento profissional (MAGALHÃES, 2002; CELANI, 2003).

Para Vygotsky (1998), o conhecimento é construído nas interações humanas e o desenvolvimento do ser ocorre de duas maneiras, na filogênese e na ontogênese. Na filogênese, o desenvolvimento pode ser observado através da evolução da história da espécie humana, de geração em geração. Na ontogênese, ele é marcado pelo ciclo de vida do indivíduo e, nesse caso, deve-se considerar o desenvolvimento desde a infância até a vida adulta. Em outras palavras, ao nascer o ser humano está imerso em um meio social cheio de informações e conceitos estabelecidos ao longo dos anos, mas o seu desenvolvimento individual dar-se-á por sua interação com este meio (BANKS-LEITE, 2000). Pela interação com o outro o desenvolvimento se inicia de fora para dentro, isto é, do social para o individual. Esse pensamento leva em consideração o que o indivíduo consegue realizar com a ajuda de outra pessoa, e não o que ele consegue realizar de maneira independente, isto é, o indivíduo necessita interagir com outras pessoas para se desenvolver, agregando novos conhecimentos aos que já possui.

Vygotsky (1998) afirma que para promover o desenvolvimento é preciso atuar nas potencialidades do indivíduo e, por isso, a atuação deve ocorrer na zona de desenvolvimento

proximal (ZDP)⁵ do indivíduo. Dessa maneira, o ensino deve ser prospectivo, ou seja, ir além do que o indivíduo já sabe. Deve-se identificar o que ele pode realizar com a intervenção de outro e não aquilo que já consegue realizar de forma independente.

Vygotsky (1998, p. 74) aponta que a “internalização é a reconstrução interna de uma operação externa”. Para ele, o processo de internalização ocorre com uma série de transformações do indivíduo ao longo de sua vida, o que demonstra o caráter inacabado do ser humano e a consequente necessidade de interação com o meio em que está inserido. Para o autor (1998, p. 75),

[a] transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a manter como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (grifos no original)

Em outras palavras, a criança, através da interação com o meio, reconstrói o que já é da espécie humana para se tornar um adulto. Isso supõe processos de “inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente” (SIRGADO, 2000, p. 41). O processo de mediação consiste na utilização de recursos intermediários, instrumentos ou signos, que são utilizados em uma relação. Ou seja, a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada. Pode-se perceber, com isso, que o homem precisa de recursos para que a internalização ocorra, como, por exemplo, os recursos didáticos nas escolas, os livros, os filmes, as músicas, dentre outros, que ajudam na aprendizagem de grande quantidade de conteúdo oferecido no ambiente escolar. A língua que utilizamos para a comunicação funciona como um instrumento de mediação entre as pessoas para que haja troca de conhecimento.

Lantolf e Appel (1994) apontam que a língua é o sistema semiótico⁶ mais poderoso para que a internalização ocorra, pois é a principal ferramenta mediadora entre o indivíduo e o meio social. A língua constitui-se, portanto, em uma ferramenta psicológica que organiza a atividade mental, isto é, o pensamento. Por sua vez, a linguagem é considerada como um

⁵ De acordo com Vygotsky (1998, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

⁶ Com relação ao conceito de mediação semiótica, Sirgado (2000, p. 48-49) aponta que este “é um bom instrumento conceitual para pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural numa interação constante [...] A visão sócio-histórica do psiquismo abre, assim, as perspectivas de uma psicologia concreta que dá conta da complexidade da vida humana, ao mesmo tempo que nos revela o papel da vida social e cultural”.

sistema simbólico que permite que os indivíduos se comuniquem e compartilhem os significados do mundo real. Pode-se dizer que é necessário a promoção de momentos para trocas de experiências entre os indivíduos, para que eles possam refletir juntos sobre fatos de suas realidades, uma vez que é nas práticas sociais que estes se constituem como seres humanos e desenvolvem a linguagem e o pensamento.

Apesar de os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1998) e seus seguidores enfatizarem o desenvolvimento da criança, este trabalho e outros, como o programa da PUC citado no item 1.3.1, também aplicam seus conceitos para o desenvolvimento profissional de professores em formação continuada, uma vez que é por meio da interação entre os indivíduos nas práticas sociais que o conhecimento é construído.

A partir dos conceitos apresentados até aqui, pode-se inferir que é importante um grupo de profissionais da mesma área se reunir para conversar e refletir sobre o que acontece em seus ambientes de trabalho, procurando alternativas para desempenharem melhor suas ações.

Vygotsky (1998) ressalta que quando se trabalha em grupo todos são beneficiados por meio da interação e da colaboração. Os indivíduos, em grupos, funcionam uns para os outros como se fossem estruturas de apoio, sendo estas conhecidas como *scaffolding*⁷. De acordo com Donato (2000), o mecanismo de *scaffolding* é importante para o desenvolvimento da aprendizagem, pois os indivíduos mais experientes fornecem suporte aos iniciantes. No presente estudo, os princípios vygotskianos serviram como referência para a compreensão da importância do outro para o desenvolvimento profissional do indivíduo e para compreender que o processo de aprendizagem e de formação é construído socialmente.

Observando os estudos aqui apresentados, pode-se afirmar que a família, a escola, um centro de formação continuada são meios que podem atuar como mediadores para o desenvolvimento do indivíduo. É a partir da vivência com outras pessoas, da análise e da reflexão sobre os fatos que ocorrem ao seu redor que o profissional pode aperfeiçoar sua prática profissional.

Para complementar a parte teórica, a seguir serão apresentados, de maneira sucinta, alguns estudos que conceituam interação, colaboração e cooperação.

⁷ De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), *scaffolding* é o processo que ocorre quando um adulto ou uma pessoa mais experiente fornece assistência para ajudar uma criança ou principiante a resolver um problema, uma atividade ou alcançar um objetivo que está além de sua capacidade.

1.4.1 Interação, colaboração e cooperação

A interação é analisada em vários estudos sobre o ensino de língua estrangeira. Gil (2005) reúne vários artigos nos quais investiga a interação sob diferentes enfoques, em aulas de inglês instrumental, em correção de erros, no ensino de gramática, em atividades de leitura, dentre outros. No presente trabalho, com a observação dos encontros notou-se a necessidade de analisar a interação do grupo investigado.

Como pode ser observado nos estudos sobre formação continuada, a interação entre os professores e o desenvolvimento de atitudes colaborativas visando refletir sobre a prática é um fator fundamental para proporcionar o desenvolvimento profissional desses profissionais. Para utilizar esses termos de forma mais consciente, faz-se necessário revisar alguns estudos que aprofundaram suas definições.

Os termos colaboração, cooperação e interação são amplamente utilizados em várias áreas do conhecimento, como ciências, matemática, estudos sociais, línguas, dentre outras. De acordo com Oxford (1997), apesar das adaptações que cada área faz e da aplicação dos termos para sala de aula, os conceitos são similares, contudo, certas diferenças entre eles devem ser apontadas.

Segundo Oxford (1997), a aprendizagem cooperativa acontece baseada em técnicas que ajudam os alunos a trabalharem juntos para alcançarem os objetivos de aprendizagem. Esta é uma abordagem considerada estruturada, na qual cada indivíduo tem o seu papel para realizar junto com o grupo uma determinada tarefa (FIGUEIREDO, 2006). Nesse sentido, o objetivo da aprendizagem cooperativa é aumentar as habilidades cognitivas e sociais dos indivíduos através de técnicas estabelecidas no contexto de sala de aula pelo professor.

Por sua vez, a aprendizagem colaborativa, de acordo com Bruffee (1993 apud OXFORD, 1997, p. 444), “é um processo de reculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de uma comunidade de conhecimento cuja propriedade comum é diferente da propriedade comum de outras comunidades de conhecimento a que eles já pertencem”⁸. Esse processo de aprendizagem acontece através de troca de conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem colaborativa tem o sentido de construtivismo social, que pressupõe que o indivíduo compartilha de objetivos comuns para a coconstrução de conhecimento através da interação com outras pessoas dentro da comunidade. Já a interação permite que o aprendiz se comunique com outras pessoas de inúmeras maneiras. No caso

⁸ Essa e as outras traduções de trechos de obras originalmente em inglês são de minha responsabilidade.

deste trabalho, a parte que analisa a interação do grupo de professores de LE estará focada na interação verbal, desconsiderando, portanto, os elementos não verbais.

Para Figueiredo (2005), a interação, a colaboração e a negociação⁹ são fatores importantes na promoção da aprendizagem. A interação, segundo Brown (1994 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 16), é “a troca colaborativa de pensamento, sentimento, ou idéia entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre os participantes”. De acordo com o autor, pode-se inferir que onde há interação logo se pressupõe que há colaboração, pois duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas, seja em contexto de sala de aula ou fora dela.

Todos esses estudos contribuem para a construção de um processo de aprendizagem mais significativo, que confronta o modelo de aprendizagem estruturada, regida pela aplicação de técnicas e teorias. A partir dessas constatações, pode-se afirmar que os princípios vygotskianos e da abordagem colaborativa relacionados à prática reflexiva auxiliam no confronto da visão daqueles que acham que o professor deve ser preparado para aplicar técnicas e resolver problemas através de soluções estabelecidas por teóricos. Passa-se a valorizar o conhecimento que é construído pelo professor a partir de sua prática.

No próximo item, apresenta-se a metodologia que norteou o desenvolvimento deste estudo.

⁹ Neste trabalho não será abordado o conceito de negociação. Para informações sobre o assunto veja Figueiredo (2005).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, inicio a discussão sobre as características da pesquisa qualitativa que embasam este estudo. Na segunda, explico o papel da pesquisadora nesta pesquisa. Na terceira, situo o contexto no qual a pesquisa foi realizada e descrevo os professores participantes. Por fim, apresento os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e de análise.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Ao iniciar esta investigação, pude perceber várias características da pesquisa qualitativa, tais como a necessidade de observar e descrever de maneira minuciosa os encontros do programa de formação continuada de Goiânia para, a partir daí, compreender o processo de forma holística e contextualizada, considerando o ponto de vista dos participantes da pesquisa. Assim, ao começar o estudo, alguns fatores foram considerados. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 18), a pesquisa da ação empírica, isto é, a partir de experiências e observações da realidade, exige muitos métodos e dados, tais como:

- a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir o sentido desses acontecimentos das (auto-)observações dos atores e dos expectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exigem c) uma análise sistemática.

Para diferenciar esta pesquisa de uma quantitativa, é importante mostrar que uma das diferenças que Johnstone (2000) estabelece entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa está nas perguntas que vão ser respondidas com a investigação. De acordo com a autora, na pesquisa qualitativa as perguntas são direcionadas para o “como” ou “por que” de certas atitudes; já na quantitativa, está direcionada para “qual a frequência” ou “quantas vezes” o que está sendo pesquisado ocorre.

De acordo com André (2000), a abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a respeito da validade do método que se fundamentava em uma perspectiva positivista de conhecimento. Começaram, então, a argumentar que os fenômenos sociais são muito complexos e dinâmicos e, com isso, surge a busca por métodos que se preocupem com a interpretação dos significados e com o entendimento de um fato particular. Dessa maneira, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de dar voz e poder às pessoas para que estas pudessem ajudar a teorizar sobre a realidade social, em oposição à abordagem quantitativa, que tratava as pessoas como objetos de pesquisa e seus comportamentos eram estatisticamente modelados. A abordagem qualitativa considera o ponto de vista de todo e qualquer sujeito, sem distinção de raça, cor, classe social, credo ou poder.

Complementando as explicações sobre a abordagem qualitativa, Habermas (1987 apud BAUER e GASKELL, 2002), argumenta que as ciências sociais têm capacidade de revelar as condições que podem impedir que uma prática de pesquisa seja crítica e emancipatória, para, também, potencializar a oportunidade de emancipação das pessoas. A partir dessa ideia, percebe-se que em certos estudos há a necessidade de compreender e interpretar o momento histórico em que a pesquisa está sendo realizada. Conhecer o momento histórico é importante para que se possa compreender a interpretação que “os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 32-33). Partindo desse modelo de estudo preocupado com a realidade social, a presente pesquisa tentará valorizar os dados obtidos a partir do que acontece nos encontros de professores de LE e a partir das respostas e pontos de vistas deles. Esse procedimento poderá ajudar a compreender o programa de formação continuada objeto desta pesquisa e sua interferência na prática dos docentes.

É importante mencionar que Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa por meio da descrição de cinco características. A primeira delas é a naturalística, pois para coletar dados o pesquisador mantém contato direto com a situação sob investigação no ambiente natural em que os fatos ocorrem, sem qualquer manipulação intencional de sua parte. A segunda é a descritiva, com a descrição de pessoas, comportamentos, acontecimentos, ambientes ou outros aspectos, onde qualquer dado da realidade é considerado importante e descrito detalhadamente. A terceira mostra que há um interesse muito maior no processo do que no produto, uma vez que o pesquisador observa qualquer aspecto que pode influenciar o fenômeno sob investigação. A quarta manifesta que a análise dos dados tende a

ser indutiva, visto que o pesquisador observa os fatos sem buscar respostas para hipóteses estabelecidas *a priori*. Isto é, na abordagem qualitativa, não se busca a testagem ou aplicação de teorias, mas sim a descoberta de conhecimentos e a elaboração de teorias que emergem dos dados e são indutivamente interpretadas pelo pesquisador. A última característica ressalta a importância de valorizar o ponto de vista e as interpretações que os participantes fazem sobre o fenômeno que está sendo investigado. Tais interpretações influenciam a dinâmica interna do fenômeno, sendo importante salientar que as pessoas podem ter percepções semelhantes ou diferentes de um mesmo fenômeno. De acordo com Erickson (1999), cada indivíduo tem um ponto de vista particular de um determinado evento. Para o autor, é importante atentar-se para a confiabilidade da pesquisa qualitativa e, para isso, o pesquisador deve utilizar variadas formas de coleta de dados.

Neste estudo, a pesquisa qualitativa conduz a pesquisadora a se ater ao modo como o fenômeno de formação continuada acontece. Trata-se de um estudo de caso, pois tem como foco uma unidade de análise, especificamente um grupo de professores de LE em um programa de formação continuada. Viana (2001, p. 140) define estudo de caso como uma pesquisa que “objetiva um estudo detalhado, profundo e exaustivo de um objeto ou situação, contexto ou indivíduo, uma única fonte de documentos, acontecimentos específicos e outras situações, sempre de forma a permitir o entendimento de sua totalidade”.

De acordo com o que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa. Para melhor esclarecimento, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados serão explicitados no item 2.4.

Estabelecidas as características que inserem esta pesquisa nos paradigmas da abordagem qualitativa, apresenta-se o papel da pesquisadora na pesquisa.

2.2 O PAPEL DA PESQUISADORA

Na época em que a coleta de dados foi realizada eu atuava, e ainda atuo, em uma escola da rede de ensino de Goiânia, para a qual o curso de formação continuada estava destinado. Dessa forma, ingressei no curso com dois papéis: participante e pesquisadora.

O curso havia começado no início do ano, porém, minha decisão de coletar dados nesse contexto ocorreu apenas em junho de 2008, após a leitura do livro *Professores e*

formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente, de autoria de Maria A. A. Celani (2003), que faz uma avaliação do programa de formação continuada oferecido aos professores de inglês do estado de São Paulo. A partir daí, senti a necessidade de investigar o que estava sendo oferecido como formação continuada aos professores de LE da Rede Municipal de Goiânia e comecei a participar do programa no segundo semestre de 2008.

Na escola em que trabalho somente eu atuo como professora de inglês, pois a escola é pequena. Dessa maneira, não há com quem conversar sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobre o que está dando certo ou errado ou, ainda, sobre o que poderia ser modificado. Nessas mesmas condições sei que existem dezenas de professores de LE nessa rede de ensino.

No último encontro de junho, antes de iniciar o período de férias, fui conhecer a turma e pedir autorização à coordenadora para participar do curso durante o segundo semestre. A autorização foi concedida, nesse primeiro momento, apenas verbalmente.

No primeiro encontro do segundo semestre me apresentei para os demais participantes, falei sobre meu projeto de pesquisa e os meus objetivos ao participar daquela turma. Convidei a todos, de maneira geral, para participarem do estudo e todos demonstraram concordar. Como ninguém se manifestou contra a minha pesquisa, disse, então, que traria o termo de consentimento (Anexo A) para que eles assinassem no próximo encontro.

Para o segundo semestre do curso estava programada a realização de oito encontros que ocorreriam no centro de formação dessa rede de ensino, duas palestras que seriam realizadas aos sábados e um seminário que teria a duração de dois dias. Para a realização deste trabalho, participei dos oito encontros no centro de formação destinado aos professores de língua estrangeira. As palestras e os seminários envolviam todos os outros grupos de funcionários da educação que participavam de algum programa de formação continuada.

Nos quatro primeiros encontros tentei interagir com os integrantes do grupo como participante, refletindo e discutindo sobre os textos e sobre o que realmente ocorre na escola. Dessa maneira, tentei estabelecer uma relação de parceria, colaborando com o desenvolvimento das discussões e com a busca de soluções para os problemas colocados pelos professores participantes. Assim, tentei desfazer a imagem de pesquisadora que estava ali apenas para investigar e, com isso, tentei estabelecer uma relação de igualdade e cumplicidade, isto é, de professora que, como eles, vivencia a realidade escolar. Depois dessa fase, comecei a fazer anotações (Anexo B) sobre os fatos que mais me chamavam a atenção

durante os encontros. Dessa forma, passei a participar menos das discussões e a observar mais. Tomei nota do quinto e do sexto encontro e, como havia combinado com a coordenadora do grupo, enviei as anotações para que ela tomasse conhecimento. No sétimo encontro continuei a tomar notas e a coordenadora disse que queria conversar sobre os apontamentos que eu havia feito. Ela acrescentou que trouxe cópias para entregar aos participantes para que eles também pudessem dar suas opiniões sobre o que eu havia anotado.

De maneira geral, eles acharam que eu havia sido superficial em minhas anotações e que não havia focado o ponto principal da formação continuada, que para eles eram as discussões sobre os textos e os temas tratados neles. Com isso, eu reforcei o pedido de gravar em áudio o encontro para que todos os detalhes fossem observados e eles concordaram. Infelizmente só restava mais um encontro, o oitavo e último do ano, que foi gravado e transcrito (Anexo C) e serviu de fonte para analisar como os encontros eram conduzidos, como se dava a interação dos participantes e o que eles priorizavam nas discussões. No item 2.5.1 aproveito, ao descrever as notas de campo, para realizar uma descrição sobre os encontros.

A seguir, apresento o contexto em que esta pesquisa foi realizada.

2.3 O CONTEXTO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Goiânia. Todo ano o Centro de Formação oferece cursos aos profissionais efetivos da Rede Municipal de Educação. No início de cada semestre, são divulgados nas escolas os cursos que estão sendo oferecidos para que os profissionais interessados se inscrevam. Alguns cursos são semestrais e outros anuais. O curso pesquisado teve início em março e terminou em novembro de 2008. Porém, comecei a participar do curso apenas no segundo semestre do ano, período em que observei os oito encontros, apliquei um questionário aos professores participantes e realizei a gravação em áudio do último encontro. Em 2009, para complementar a coleta de dados da pesquisa, pedi autorização à diretora do centro de formação para analisar os documentos que estabeleciam os objetivos para a formação continuada dos professores de LE. Com isso, tive acesso aos projetos elaborados para a realização dos cursos do período de 2005 a 2008, que serão expostos a seguir.

2.3.1 DOCUMENTOS: PROJETOS DO CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os projetos (Anexo D) desenvolvidos para os cursos eram elaborados pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e pela equipe de coordenadores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Em todos os projetos foi possível observar que os principais objetivos eram: envolver os professores na construção de uma educação pública de qualidade, promover discussões e trocas de ideias, de estudos e pesquisas sobre temas relacionados ao desenvolvimento curricular das diversas áreas do conhecimento e sobre a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A coleta de dados sobre os projetos foi realizada pela pesquisadora no Centro de Formação através de leitura, síntese e cópia dos documentos, autorizada pela diretora deste departamento através de um termo de consentimento seguindo as regras do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (Anexo A).

Os projetos tinham como referencial teórico: estudiosos da área da educação, Julio G. Aquino, Miguel Arroyo, Luiz Carlos de Freitas, Elvira S. Lima, dentre outros, que realizam estudos sobre o ensino; as leis e as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação; a Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto desenvolvido para 2005 tinha como objetivo refletir sobre os aspectos que deveriam ser revistos e aprimorados na Proposta Pedagógica dos Ciclos, sendo as Diretrizes Curriculares aspectos fundamentais que deveriam ser considerados, uma vez que têm por função orientar a prática pedagógica nas escolas. Nessa proposta, foi ressaltado que a formação continuada dos professores deve estar entrelaçada ao cotidiano escolar, assumindo-o como ponto de partida para análises, reflexões e possíveis redimensionamentos das ações. Além disso, foi colocada a importância da reflexão coletiva para articular a produção de conhecimento no campo educacional ao contexto da prática pedagógica e aos saberes nela adquiridos. Tal proposta estava comprometida com a emancipação daqueles que estão na escola pública. Também, pretendia-se colocar o professor como agente reflexivo de sua ação político-pedagógica, juntamente com seus pares, buscando alternativas exequíveis e coerentes para os desafios e as dificuldades antepostas ao seu trabalho cotidianamente.

Esse projeto, além de propor a formação de grupos de estudo, propôs, também, a realização de conferências para apresentação de trabalhos com temas pertinentes à rede

municipal de ensino. Nesse primeiro momento, as áreas em foco eram as de Expressão, Ciências Naturais, Matemática e Geografia-História, mas professores de qualquer área de conhecimento poderiam se inscrever.

O projeto desenvolvido para 2006 foi proposto com os mesmos objetivos do de 2005. Porém, a partir da avaliação realizada tanto pelos coordenadores do curso quanto pelos professores participantes, o conteúdo a ser estudado foi reelaborado, o número de professores formadores foi ampliado e houve a inclusão de professores de todas as áreas do conhecimento na coordenação dos cursos, inclusive professores de língua estrangeira.

Para 2007, o projeto foi elaborado a partir das avaliações dos trabalhos realizados em 2005 e 2006. Na justificativa, ressaltou-se que as reflexões coletivas sobre o trabalho pedagógico favorecem o processo de formação contínua, o qual deve ser permanente. O centro de formação estabelece que o curso seja um espaço para que os professores possam estudar, trocar ideias, saberes e experiências. Além de propor a elaboração de propostas para o desenvolvimento curricular, a socialização dos estudos e dos trabalhos desenvolvidos, o projeto propõe, também, o acompanhamento da implementação das diretrizes curriculares nas escolas.

No planejamento para 2007, os encontros foram programados para ocorrerem quinzenalmente e no mesmo horário de trabalho do profissional, como foi solicitado pelos professores durante os cursos anteriores. Nesse planejamento, constatou-se a necessidade de encontros aos sábados para complementação da carga horária do curso, além de atividades complementares a serem executadas fora do horário de trabalho, como leituras, fichamento de textos, pesquisas, organização de seminários e participação em palestras e simpósios.

O planejamento do quarto projeto (Anexo D), de 2008, ocorreu devido à confirmação, através de avaliações realizadas pelos coordenadores e professores participantes dos cursos dos anos anteriores (2005, 2006 e 2007), de que o centro de formação constituía-se em espaço de estudo, troca entre os pares e crescimento profissional. Todo final de semestre os coordenadores realizavam avaliações sobre o curso com os participantes de cada grupo, cujos resultados serviam para orientar o planejamento do próximo curso. Os resultados da avaliação do curso de 2008 serão apresentados após a apresentação dos objetivos estabelecidos para o curso.

Para o ano 2008 foi colocada a necessidade de estudar de maneira mais aprofundada temáticas como inclusão, avaliação e (in)disciplina para uma melhor compreensão da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação. Outros temas inerentes ao trabalho pedagógico

nos Ciclos foram propostos para que houvesse debates, como, por exemplo, as leis que versam sobre inserção da Educação Ambiental e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Houve, também, a necessidade de desenvolver estudos relacionados às diversas áreas do conhecimento para possibilitar a compreensão do papel de cada componente curricular na formação dos educandos e da necessidade de articulação entre os diversos componentes curriculares em um trabalho coletivo e interdisciplinar. Em todos esses projetos buscaram-se, coletivamente, alternativas para a melhoria da qualidade da educação.

Para ficar claro e facilitar a compreensão da análise dos dados, vale ressaltar que o objetivo geral do quarto projeto era: promover, junto aos professores da RME, discussões, estudos e pesquisas sobre temas relacionados ao desenvolvimento curricular e à proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, além de promover a troca de experiências e reflexão sobre a prática cotidiana, buscando alternativas para o trabalho pedagógico nos Ciclos.

Os objetivos específicos eram:

- Desenvolver estudos sobre Inclusão, Avaliação e (In)disciplina;
- Promover debate sobre a Educação Ambiental (Lei 9.597/99) e a inserção da Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/03) no currículo dos Ciclos de Formação;
- Identificar as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores no trabalho pedagógico nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e propor, coletivamente, alternativas para a melhoria da qualidade da educação na RME;
- Desenvolver estudos relacionados às diversas áreas de conhecimento que possibilitem a compreensão do papel de cada componente curricular na formação dos educandos e da necessidade de articulação entre os diversos componentes curriculares em um trabalho coletivo e interdisciplinar;
- Contribuir para a implementação da Proposta Político-Pedagógica da RME e das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano;
- Promover momentos de leitura, estudo e produção de textos escritos.

Em 2008 o curso foi dividido em dezesseis encontros, alguns seminários e algumas palestras, dos quais os professores deveriam participar para a totalização de 100 horas de participação.

Nas avaliações realizadas por cada coordenador responsável pela sua área, foi enfatizada pelos professores participantes a importância da continuidade do GTE, por ser um momento importante para a formação continuada dos professores das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a reflexão de suas práticas pedagógicas. Os participantes relataram que o GTE proporcionou a socialização de vivências e contribuiu para uma melhor compreensão da proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Considerando os apontamentos dos participantes, o curso oportunizou:

- Discussões sobre temas atuais e relevantes para o trabalho pedagógico;
- Estudo e reflexão dos temas relacionados a cada área de conhecimento;
- Espaço de discussão, aprofundamento e produção de conhecimento;
- Debate e interação com colegas da mesma área, uma vez que o GTE é considerado o único espaço para a formação do professor de área;
- Socialização dos trabalhos produzidos por professores da Rede Municipal de Educação;
- Conferências/Palestras e demais atividades coletivas possibilitaram ampliar o debate e o aprofundamento teórico sobre questões relacionadas aos ciclos;
- Crescimento profissional e pessoal dos professores.

Algumas questões foram apontadas pelos participantes, como os aspectos que devem ser melhorados, a saber: menor número de temas estudados no sentido de propiciar mais aprofundamento teórico de cada temática; produção de materiais didáticos; maior número de encontros; ampliar as trocas de experiências; e garantia do Simpósio no calendário escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, possibilitando a ampla participação dos professores.

Essa avaliação leva em consideração os grupos de todas as áreas contempladas com curso de formação continuada: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

No próximo item são apresentados os participantes da pesquisa.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo contou com a participação de sete professores de LE da SME de Goiânia, que responderam ao questionário entregue pela pesquisadora. O programa contava com dois grupos de professores de LE e, como os encontros eram quinzenais, um grupo se reunia em uma semana e o outro em outra. O grupo do qual participei contava com a presença de treze participantes, a coordenadora do grupo e doze professores, dos quais apenas uma professora não quis participar da pesquisa. Com isso, no momento da entrega do termo de consentimento, esta não o devolveu assinado.

É importante ressaltar que todos os participantes são professores efetivos de LE desta rede de ensino e nela ingressaram por concurso público. Dentre os participantes do grupo, apenas sete professores participaram inteiramente desta pesquisa, pois responderam e devolveram o questionário que lhes foi passado pela pesquisadora. Para preservar suas identidades, seus nomes não serão citados. Cada participante será chamado por um pseudônimo escolhido por mim para facilitar a análise dos dados. Esses nomes, a princípio, eram apenas as letras do alfabeto, A, B, C e assim por diante, que foram estabelecidas pela pesquisadora de acordo com a posição dos participantes na sala no dia em que o encontro foi gravado em áudio. Isso foi feito para facilitar a transcrição e identificação de quem estava falando. Nesse dia, as carteiras dos participantes estavam dispostas em forma de U e a coordenadora ficava na frente, observando a todos. Esse formato de posição dos participantes na sala foi observado, também, nos encontros anteriores.

Os participantes que não responderam ao questionário foram importantes para a pesquisa, pois participaram das discussões e estavam presentes no último encontro do programa, gravado em áudio, o que faz com que, na análise da transcrição desse encontro, suas falas apareçam.

O quadro a seguir mostra resumidamente informações sobre cada participante, como idade, tempo de docência de língua estrangeira e participação em outros cursos de formação. Essas informações serão retomadas posteriormente na análise dos dados.

Quadro 1: Informações sobre os participantes da pesquisa.

Participante	Idade	Graduação	Experiência profissional em LE	Cursos de formação profissional	Estudo em escola de línguas
Ana	42	Universidade Pública/1997	10 anos	Cursos de formação continuada/UFG. Linguística/UCG. GTE-LE/2007 (Grupo de Trabalho e Estudo de LE) SME	Conversation-PECEC-LES ¹⁰ (Programa de Extensão Comunitária de Educação Continuada em LE). Reading activities.
Bia	24	Universidade Pública/2004	4 anos	Leitura e Compreensão em Inglês	CCAA
Claúdia	Não informou	Universidade Pública/2000	7 anos	Curso de atualização Embaixada da Espanha, UNB, UFG e Universidade de Granada - ES.	Curso de conversação/Centro de Línguas Vivas/UCG.
Diogo	47	Universidade Pública/1988	20 anos	<i>Listening, speaking, reading, writing/</i> práticas didáticas, planejamento e avaliação etc.	PIMEI (Projeto Nacional de Integração das Universidades e Escolas).
Elen	37	Universidade Pública/1995	13 anos	Auxiliar e instruir aula de LE em escolas de ciclos (SME).	
Fátima	41	Universidade Particular/1990	23 anos		<i>English on line/</i> PECECLES.
Glenda	33	Universidade Pública/2000	7 anos	Capacitação de professor de LE. Especialização em técnicas e métodos de ensino.	Inglês pré-intermediário. Curso de línguas.

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes em outubro/2008.

¹⁰ O PECEC-LES (Programa de Extensão Comunitária de Educação Continuada em LEs) era um projeto de extensão do Departamento de Letras da Universidade Católica de Goiás (UCG), que inicialmente, de 1994 a 2000, funcionava como o PIMEI (Projeto Nacional de Integração entre Universidades e Escolas). A partir de 2002, estabelece-se como PECEC-LES, que era um “projeto de integração entre docentes de educação básica e ensino superior, discentes licenciados, estagiários e monitores de pesquisas para educação continuada em línguas estrangeiras: braille, espanhol, inglês e libras” (MESQUITA, 2005, p. 2).

Dos professores que responderam ao questionário, apenas a participante Fátima formou-se em uma universidade privada, os outros todos vieram de universidades públicas. Suas idades e o tempo de serviço como professores de LE variou de 24 a 47 anos e de 4 a 23 anos, respectivamente, observando, assim, uma heterogeneidade de experiência pessoal e profissional.

Antes de finalizar a apresentação do contexto da pesquisa, faz-se necessário esclarecer que no início da coleta de dados foi entregue à coordenadora e a cada professor do grupo um termo de consentimento livre e esclarecido. Posteriormente, com a necessidade de analisar os documentos do Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, o termo foi entregue também à diretora do local. O termo entregue a cada um estava de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e encontra-se no Anexo A.

Tendo apresentado os participantes da pesquisa, abordo, a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de compreender o programa de formação continuada para professores de língua estrangeira, vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação de sete encontros e anotações de campo com gravação em áudio do oitavo; questionário aplicado aos professores participantes; e documentos do centro de formação. Comecei a analisar os dados de maneira individual para, posteriormente, relacionar o que cada um mostrava sobre cada eixo norteador, direcionando-os, conseqüentemente, para as respostas das perguntas de pesquisa. Dessa maneira, pude aproveitar o que cada instrumento oferecia sobre cada questão.

2.5.1 Notas de campo dos encontros

Comecei a participar dos encontros sem saber exatamente o que observar. Nos quatro primeiros tentei interagir com os outros professores, me ambientando e amenizando a imagem de que estava lá só para investigar, pois o grupo havia sido formado no início do ano. Como

sou professora efetiva desta rede de ensino, participei dando opiniões sobre o ensino e sobre os fatos que ocorrem no contexto escolar, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento das discussões. A partir do quarto encontro, senti a necessidade de tomar notas do que achava mais relevante nas discussões (Anexo B).

Os encontros tinham basicamente o mesmo formato. Ao final de cada encontro, a coordenadora entregava um texto para cada participante para que todos pudessem lê-lo, pois ele seria colocado em estudo no próximo encontro do grupo. Ela também distribuía textos para leitura complementar sobre assuntos relevantes para o educador. Alguns textos deveriam ser lidos, fichados e entregues para a coordenadora, ou seja, o professor deveria ler o texto e fazer um fichamento a fim de entregá-lo. Essa atividade também era contabilizada como horas complementares do curso.

No dia 23 de setembro, primeiro encontro em que foram realizadas anotações, a coordenadora fez um esquema sobre o texto que seria estudado naquele dia, “Educação Ambiental: possibilidades e limitações”, de Lucie Sauvé, da Universidade de Quebec. Além desse texto, a coordenadora pediu que os professores pegassem, também, o texto da Lei n. 9.795, de 1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Ela começou o estudo levantando a importância da educação para a preservação do meio ambiente. Na mesma hora, os participantes começaram a dar suas opiniões e a relatarem experiências relacionadas com o que estava sendo feito em suas escolas. Uma das professoras participantes relatou como esse tema estava sendo trabalhado em sua escola.

Em seguida, a coordenadora pediu para que fosse realizada a leitura do artigo 7º da Lei e, para complementar, do artigo 10º. A discussão seguiu com alguns professores fazendo comentários sobre a Lei. Alguns professores participaram mais do que outros.

O assunto começou se distanciar do objetivo estabelecido e, então, a coordenadora retomou a palavra e voltou a falar sobre o texto e as questões que seriam abordadas, que ela já havia escrito no quadro: paisagem, território, projeto comunitário, biosfera, lugar em que se vive, sistema, problema, recurso e natureza. A coordenadora pediu que o grupo lesse o texto observando esses tópicos. A discussão continuou com vários professores interagindo sobre a importância da preservação, sobre o desmatamento, o consumo de carne, Mc’ Donald, Coca-cola, dentre outros. A coordenadora direcionou a discussão sugerindo de que maneira poderíamos levar esse assunto para a escola: falar sobre o consumo, reciclagem, reaproveitamento. Vários participantes opinaram e relataram suas experiências sobre o tema.

Depois de várias contribuições, a coordenadora voltou a direcionar a discussão apontando os próximos tópicos do texto. Concluído o estudo do texto, ela encerrou o primeiro momento do encontro e foi realizado um intervalo.

Após o intervalo, a coordenadora voltou com um filme, um documentário do Greenpeace sobre o aquecimento global. Depois que o filme terminou, ela pediu para os professores fazerem comentários. Algumas pessoas falaram sobre a gravidade da situação que foi mostrada e sobre a dificuldade enfrentada pelas pessoas que vivem da agricultura ou da pesca para sobreviverem com tanta destruição da natureza. Nesse dia, todos contribuíram com a discussão.

No dia 07 de outubro, a coordenadora começou a reunião avisando que às 8h eles iriam se reunir com outro grupo de professores, que faz o curso no mesmo dia deles, para participarem de uma apresentação que trata de educação ambiental, realizada pela Professora Doutora Selma Simões Castro sobre uma pesquisa que realizou com o título “Impactos ambientais gerados pela expansão da cana-de-açúcar no cerrado goiano”. Nesse dia, a coordenadora entregou um texto como sugestão de leitura complementar sobre o meio ambiente: “O cinismo da reciclagem”, do livro *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*, de Carlos F. B. Loureiro, Philippe P. Layrargues e Ronaldo S. Castro.

Antes de ir para a palestra, a coordenadora entregou o texto e, logo depois, me passou a palavra para que eu falasse sobre o meu projeto. Como eu já havia falado no primeiro encontro daquele semestre, retomei o que eu havia dito e expliquei que estava no mestrado em Letras e Linguística da UFG e que o meu projeto era sobre formação continuada de professores de LE. Após as explicações, pedi a ajuda deles solicitando-lhes que participassem do meu trabalho e informando-lhes que quem aceitar deveria assinar um termo de consentimento, que seria entregue em duas vias para cada um. Naquele momento, informei que quem aceitasse participar também deveria responder um questionário, que eu entregaria no próximo encontro. Expliquei que eles poderiam levar o termo para casa e me entregar uma via, devidamente preenchida e assinada, no encontro seguinte. Nesse momento, a coordenadora do outro grupo passou pela sala avisando que a palestra já iria começar.

A palestra, cujo título já foi mencionado, tratou da produção de etanol e a quantidade de plantio de cana em Goiás, no Centro-Oeste e no Brasil. A autora focalizou a expansão das usinas em Goiás, suas consequências e impactos para o meio ambiente, para a fauna e a flora, das regiões produtoras.

No dia 21 de outubro, a coordenadora iniciou o encontro pedindo para que a turma avaliasse o encontro que eles participaram no fim de semana anterior, que tinha como tema o meio ambiente. Algumas professoras falaram que foi cansativo e desgastante, que foi muito direcionado ao tema meio ambiente e pouco relacionado à escola, ao ciclo. Muitos concordaram que não foi proveitoso para os professores. A coordenadora disse que ia repassar essas colocações para os outros coordenadores.

Logo depois, ela perguntou sobre a palestra da Professora Selma, do último encontro. Alguns disseram que gostaram, que ela falou muito bem e envolveu os ouvintes. Após os comentários, a coordenadora convidou o grupo para começar a discussão sobre o texto entregue no encontro passado “Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola”, do autor Celso dos Santos Vasconcelos. Ela perguntou o que eles acharam do texto. O participante Diogo disse que não gostou do texto, que lhe foi “tirado o chão” e que parece que não se tem mais nada para fazer com relação à disciplina. Outras pessoas concordaram e disseram que não sabem mais o que fazer para melhorar a disciplina. Outra participante, Bia, disse que não podemos perder a esperança, não podemos desistir, e que temos de mostrar autoridade em sala de aula. A participante Cláudia a interrompeu e disse que ela pensava assim porque tinha pouco tempo de sala de aula, que quando ela estiver com uns dez anos sua opinião vai mudar. A participante Bia disse que mesmo assim ela não quer perder a esperança.

A coordenadora pediu que todos observassem uma parte no texto que explica que a escola mudou, assim como a sociedade e seus valores mudaram. A participante Ana falou que a falta de respeito não é só entre alunos e professores, mas também entre os próprios professores e a própria equipe da escola. Ela disse que um não apoia o outro ou as decisões tomadas pelo próprio grupo durante um planejamento; continuou falando e muitas professoras concordaram. Outra participante fala de uma experiência que teve na escola onde trabalha.

Outra professora acrescentou que temos que dar limite aos alunos, porque a vida impõe limites e temos que pensar que estamos educando para a vida. Acresceu que tem professores que não estão nem aí se os alunos estão aprendendo e tem alunos que gostam de professores tradicionais, que chamam a atenção e que são exigentes em sala de aula. A participante Elen disse que já fez de tudo para criar um laço afetivo com alguns alunos e que nada melhora a disciplina, nada está dando certo. A participante Ana disse que na escola que ela trabalha tem uma professora que tem total domínio da turma, que qualquer hora que você passa pela sala todos os alunos estão sentadinhos e caladinhos, mas foi feita uma avaliação

que mostrou que os alunos não aprenderam quase nada. Com esse depoimento, a coordenadora confirmou que não é porque eles estão quietos que significa que eles estão aprendendo.

A interação continuou com vários participantes contribuindo com a discussão do assunto, relatando fatos que ocorreram nos locais onde trabalham.

Na hora do intervalo, entreguei o questionário para os professores participantes responderem, li as questões e expliquei as que achei necessário. Deixei os professores à vontade com relação a deixarem de responder alguma questão, se assim eles quisessem. A coordenadora sugeriu que o questionário era longo e que seria melhor eles levarem para casa e trazerem respondidos no próximo encontro.

Depois que o intervalo acabou, a coordenadora entregou um texto que seria usado no próximo encontro e outro texto como sugestão de leitura para complementar o assunto “disciplina”. Ela colocou que a questão da indisciplina não é um problema só da escola pública, mas também da escola particular, e não é só de Goiânia, mas é geral.

Ela divulgou o simpósio da SME, falou que todos deveriam participar e que quem quisesse apresentar trabalho deveria enviar o resumo para o site que ela mostrou. Ela incentivou dizendo que todos poderiam apresentar trabalho de especialização ou alguma coisa que realizou na escola.

Ao voltar à discussão do texto, a coordenadora pediu para alguém ler um trecho da página 27 e 28, que mostra os tipos de educadores. Alguns participantes falaram de como se veem. A coordenadora retomou o texto e mostra a definição de corrupção pedagógica. Algumas participantes expuseram suas opiniões e falaram da necessidade de o professor manter o autocontrole para não perder a paciência com os alunos, além de manter uma relação de respeito uns com os outros. A coordenadora retomou o texto e apontou a questão da família e, depois, da sociedade. A discussão sobre o texto continuou com a participação da maioria dos professores, que opinaram e contaram suas experiências pessoais. A coordenadora finalizou a discussão falando da necessidade de se pensar bem sobre a eleição de diretor da escola, que já se aproximava, e entregou o texto que deve ser lido para o próximo encontro, “Por um modo de vida democrático”, terceiro capítulo do livro *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*, de Julio Groppa Aquino.

Quadro 2: Informações sobre os textos estudados nos encontros que foram realizadas notas de campo.

Dia	Texto
23/09/08	Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Lucie Sauvé
07/10/08	O cinismo da reciclagem, capítulo do livro <i>Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania</i> . Carlos F. B. Loureiro, Philippe P. Layrargues e Ronaldo S. Castro
21/10/08	Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. Celso dos Santos Vasconcelos
18/11/08	Por um modo de vida democrático. Terceiro capítulo do livro <i>Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas</i> , de Julio Groppa Aquino

Fonte: Observação e notas de campo durante segundo semestre de 2008.

No dia 18 de novembro, o encontro foi gravado em áudio e será relatado com mais detalhes no item a seguir.

2.5.2 Gravação em áudio de um encontro

A gravação em áudio aconteceu apenas no último encontro, dia 18 de novembro, pois apenas depois que a coordenadora e os professores participantes leram minhas anotações de campo eles permitiram a gravação para que a transcrição relatasse de maneira detalhada como ocorrem os encontros. A partir da transcrição (Anexo C) foi possível observar algumas características semelhantes entre os encontros, tais como: os fatos priorizados pelos participantes nas discussões sempre incluíam o que eles vivenciavam nas escolas. Notou-se também como ocorria o processo de interação entre os professores participantes do grupo e o formato como o encontro se desenvolvia.

O texto discutido nesse dia foi o terceiro capítulo do livro *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*, de Julio Groppa Aquino, que retrata a temática das assembleias e dos contratos estabelecidos nas escolas, além de abordar as normas construídas a partir de um consenso entre coordenadores, professores e alunos e que devem ser seguidas por todos durante o ano letivo. Percebe-se que a coordenadora direcionava a discussão de acordo com o que o texto trazia, mas os professores se pautavam pelas experiências que eles já tinham vivido em seus ambientes de trabalho. A análise da transcrição desse encontro será realizada no Capítulo 3 de Análise de Dados.

2.5.3 Questionário com os professores participantes

O questionário (Anexo E) foi planejado para obter várias informações sobre os participantes, desde informações pessoais, como idade, formação acadêmica e profissional, ano em que se graduaram, outros cursos de que participaram e tempo de ensino da língua estrangeira, assim como perguntas voltadas para o programa investigado e para as expectativas do profissional ao participar de um curso de formação continuada. Ainda, haviam perguntas para fazer os participantes refletirem sobre esse curso, relacionando-o com suas práticas diárias. Tentei, assim, descobrir suas percepções e seus interesses futuros, isto é, outros cursos de que desejam participar.

O questionário foi entregue a onze professores-participantes do grupo pesquisado, menos para uma participante, que havia se recusado a participar da pesquisa. Dos onze questionários entregues, apenas sete participantes o devolveram respondidos e uma não o respondeu por completo, pois deixou duas questões em branco. O prazo de devolução foi de quatro semanas, período de intervalo entre o encontro em que entreguei o questionário, dia 21 de outubro, até o próximo encontro, dia 18 de novembro. Um dos participantes respondeu durante a reunião do dia 21 e me entregou o questionário todo respondido nesse mesmo dia.

2.5.4 Documentos do Centro de Formação dos Profissionais da Educação

A análise dos documentos elaborados para a realização dos cursos do Centro de Formação dos Profissionais da Educação foi realizada para descobrir os objetivos traçados para o curso e para relacioná-los ao que foi observado durante os encontros.

O quadro a seguir esclarece sobre os instrumentos de coleta de dados, o período em que foi realizada a coleta e os objetivos gerais.

Quadro 3: Síntese dos instrumentos de coleta de dados.

Instrumento	Período	Objetivos
Notas de campo	23 de setembro a 21 de outubro	Observar e fazer anotações sobre como os encontros se desenvolviam, como eles eram estruturados, como as discussões eram conduzidas e o que os participantes priorizavam.
Questionário	Outubro	Traçar o perfil dos participantes, as expectativas que cada um possuía ao iniciar o programa, relacionar o que eles discutiam nos encontros com a realidade das escolas em que trabalham e descobrir o que eles sentiam que precisavam desenvolver em suas práticas.
Gravação em áudio de um Encontro	18/11/2008	Registrar um encontro para analisá-lo com mais detalhe, observando a estruturação do encontro, o que era priorizado nas discussões e fazer um levantamento dos objetivos que estavam por trás dele.
Documentos	Novembro de 2009	Conhecer a história do programa, seus objetivos, como eles foram definidos e por quem.

Durante a coleta de dados, as observações sobre o que e como analisar foram ocorrendo naturalmente e consequentemente alguns direcionamento para que a coleta se tornasse completa. Com o material em mãos, anotações de campo, as respostas dos questionários, transcrição do encontro gravado e documentos dos planejamentos do curso, comecei a analisá-los separadamente, mas sempre observando o que cada um tinha de relevante e em comum com o outro. Posteriormente, fui marcando o que cada um mostrava sobre cada eixo norteador. Após várias leituras, fui direcionando a análise para as questões que motivaram a pesquisa, procurando respondê-las.

Tendo apresentado a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, abordo, no próximo capítulo, a análise dos dados, realizada à luz do referencial teórico.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Esta análise está dividida em quatro partes, que foram direcionadas pelos quatro eixos norteadores da pesquisa. A primeira parte se refere às expectativas que os professores tinham com relação ao curso e o que foi oferecido no curso. Na segunda parte, apresento as percepções que os professores participantes tinham sobre o curso. Na terceira parte, apresento o que os professores disseram ser suas necessidades para se desenvolverem profissionalmente e no que o curso contribuiu para atender tais necessidades. Para finalizar, na quarta parte faço uma análise de como ocorreu a interação entre os participantes e o que era priorizado durante os encontros.

Iniciarei a análise a seguir pelo primeiro eixo.

3.1 EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E O QUE FOI OFERECIDO NO CURSO

Esses dados foram obtidos com as respostas dadas ao questionário, com a análise dos projetos elaborados para o programa e a observação dos encontros.

Dos sete participantes que responderam ao questionário, quatro participantes, Ana, Bia, Elen e Glenda, deram praticamente a mesma resposta, isto é, responderam que esperavam interagir com professores de LE, trocar experiências, encontrar suporte para lidar com a prática diária da escola e para o ensino de LE. Isso pode ser observado no excerto a seguir, a partir das respostas retiradas dos questionários. É importante ressaltar que a participante Elen acrescenta que esperava contribuir e conhecer as propostas para a elaboração do currículo para LE:

[1] Bia

Esperava encontrar no GTE¹¹ suporte para a atuação na escola.

¹¹ GTE é a abreviação usada pelos profissionais dessa Rede de Ensino para Grupo de Trabalho e Estudo.

[2] Elen

As expectativas eram exatamente o que está acontecendo. Como é o GTE de Currículo, esperava: troca de experiência, contribuir e conhecer as propostas para elaboração do currículo para LE.

[3] Glenda

Minhas expectativas sempre foram ampliar meus conhecimentos no ensino de língua inglesa e trocar experiências com os professores.

A professora Ana responde que esperava aperfeiçoar sua prática em sala de aula e acrescenta que o curso foi além do que ela esperava, pois, para ela, o curso abordou¹² conteúdos que vão além de discussões sobre o ensino de LE:

[4] Ana

Esperava estudar sobre o dar aulas em Língua Estrangeira (Inglês), enfim, aperfeiçoar minha prática em sala de aula. Tenho encontrado mais que isso, pois estamos sempre atualizados no que diz respeito às novas tendências pedagógicas (exemplo, Letramento), ao que está e deve ser ensinado nas escolas (exemplo Lei sobre o ensino das culturas afro e indígena, educação ambiental).

Outras duas professoras, Cláudia e Fátima, responderam que esperavam conhecer mais sobre o funcionamento do Ciclo de Formação, como pode ser observado no excerto a seguir:

[5] Cláudia

Na verdade, eu gostaria de saber mais sobre o ciclo de formação, por isso resolvi participar do GTE.

[6] Fátima

Eu esperava que o curso trouxesse esclarecimentos sobre o funcionamento do ciclo e me ajudasse nas práticas diárias.

O participante Diogo respondeu que sua prioridade era avançar no plano de carreira e mudança de letra, isto é, de titularidade, e, em segundo lugar, interagir com outros professores da rede:

[7] Diogo

Possibilidade de avanço de carreira, mudança de letra e titularidade. Em segundo plano estava a interação com outros professores da rede.

É importante mencionar que apesar de nessa resposta esse participante demonstrar que seu objetivo principal era a mudança de letra para um consequente aumento de salário, nas respostas de outras questões ele demonstrou considerar importante a troca de experiências com outros colegas de profissão para o desenvolvimento profissional, o que será mostrado na análise da percepção dos participantes sobre o curso no item 3.2.

¹² É importante mencionar que quando os dados foram coletados, os participantes e a pesquisadora não sabiam que o curso destinado aos professores de língua estrangeira não iria mais ser oferecido nos anos seguintes.

Observando as respostas dadas sobre as expectativas com relação ao curso, pode-se afirmar que a maioria dos professores participantes esperava trocar experiências com outros professores e encontrar ajuda para realizar uma boa prática pedagógica. Elen e Glenda também responderam que esperavam ampliar os conhecimentos em LE. Porém, ao analisar os projetos elaborados para o desenvolvimento do curso, as notas de campo e a transcrição do encontro gravado em áudio, pode-se afirmar que o foco do curso não estava em estudar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O que foi observado no segundo semestre de 2008 é que o curso estava voltado para temas educacionais de uma maneira geral, como o estudo de textos que mostram a importância da inclusão de assuntos como a educação ambiental nas escolas, o que ocorreu no dia 23 de setembro e no dia 7 de outubro (Anexo B). No dia 21 de outubro, o texto estudado tratou da questão da disciplina nas escolas (Anexo B). Nesse encontro e em todos os observados, os professores interagiram bastante, dando suas opiniões sobre os assuntos e relatando experiências que eles tiveram em seus locais de trabalho. No dia 18 de novembro, o texto abordou a questão de se estabelecer acordos e contratos com os alunos nas escolas. Nesse dia os professores discutiram tentando entender o por que desses acordos não darem certo nas escolas onde trabalham e sobre o que o texto expunha sobre o assunto. Nesses quatro dias de encontros nada foi falado sobre o ensino de LE, o que confirma o fato de que o foco do curso não era estudar o processo de ensino-aprendizagem de LE, apesar de o grupo ser formado apenas por professores de LE.

A transcrição da gravação do encontro do dia 18 de novembro (Anexo C) possibilita confirmar que os professores direcionavam a discussão para suas experiências com relação aos fatos que ocorrem nas escolas e que os impossibilitam de efetivar o que está sendo proposto pelo texto, o estabelecimento de acordos com os alunos. Eles falavam de fatos que vivenciavam e davam sugestões uns para os outros sobre o que poderia ser feito, sobre o que tem dado certo em seus contextos de trabalho ou não. De acordo com Farrell (1999b), como foi exposto na parte teórica, se o grupo de professores não estabelecer uma estrutura de discussão para direcionar a reflexão, ela tende a permanecer apenas no nível da descrição de problemas triviais, ficando muitas vezes sem conclusão.

Ao analisar os projetos elaborados para o desenvolvimento dos cursos ao longo de 2005, 2006, 2007 e 2008, pode-se afirmar que eles propunham como principais objetivos para o curso a promoção da troca de experiência e da reflexão sobre a prática cotidiana entre os professores dessa rede de ensino. O programa buscava ajudar os professores a encontrarem alternativas para uma melhor realização do trabalho pedagógico nos Ciclos, proposta de

organização curricular desta rede de ensino, orientando sobre temas relacionados à formação do cidadão. No entanto, isso não incluía refletir sobre o ensino de LE nas escolas do município.

Pode-se dizer que o curso foi desenvolvido de acordo com o que foi planejado, pois ocorreu o estudo dos temas planejados, assim como troca de experiências entre os participantes sobre os temas estudados, como, por exemplo, a temática da educação ambiental, que pode e deve ser trabalhada nas escolas (vista nos dias 23 de setembro e 07 de outubro), ou porque os acordos estabelecidos entre professores e alunos não dão certo (discutido em 18 de novembro). Para melhor visualização dos textos estudados o Quadro 2, exposto no item 2.5.1 da metodologia, faz uma síntese das datas e dos textos estudados em cada encontro.

Durante os encontros, todos os participantes tiveram a oportunidade de falar sobre suas experiências e dar opiniões sobre o que estava sendo discutido. No dia 23 de setembro, o estudo foi sobre como trabalhar o tema meio ambiente (Anexo B) nas escolas e todos os professores do grupo contribuíram para o desenvolvimento da discussão. No entanto, isso não incluía discussões sobre o ensino de LE nas escolas. A seguir, pode-se confirmar o que ocorreu no início desse encontro:

[8]

[A] coordenadora pede que o grupo pegue o texto sobre a Lei Ambiental e o outro que foi destinado à leitura para discussão. Ela começa levantando a importância da educação para a preservação do meio-ambiente. Na mesma hora os participantes começam dar suas opiniões e contam relatos de experiências relacionados com o que está sendo feito em suas escolas. Uma das professoras participantes relata como esse tema está sendo trabalhado na escola onde atua. Como o plantio de mudas de árvores pelos alunos e o estudo sobre os cuidados que se deve ter para que elas não morram.

A interação entre os professores, a troca de experiências, a definição de um tema que deve ser trabalhado pelos professores nas escolas e a sugestão de como esse assunto está sendo desenvolvido nas escolas de alguns participantes ocorreu de acordo com o que foi planejado. Porém, nada foi mencionado sobre como esse assunto poderia ser trabalhado em LE, como, por exemplo, o planejamento de uma aula em LE sobre o assunto estudado ou a citação de um texto na língua-alvo, ou, ainda, um tipo de atividade que pode ser desenvolvida em LE, dentre outros.

Ao observar os estudos citados na parte teórica, tais como, Celani (2003), Barbara e Ramos (2003) e Gil (2005, 2007), pode-se verificar que os programas de formação continuada analisados por essas autoras mostram que esses espaços são necessários para que os professores reflitam e compreendam suas práticas pedagógicas. Nesses programas, o objetivo

principal era refletir sobre o ensino de LE e o que poderia ser mudado para que houvesse um melhor desenvolvimento dos alunos nessa área. Isso não aconteceu no programa da rede municipal de Goiânia. Nos encontros em que foram tomadas notas e no encontro gravado em áudio não foi observado nenhuma reflexão ou discussão sobre o ensino da LE. O era esperado em um grupo de professores de LE e o que os participantes demonstraram esperar ao entrarem no curso. O que era esperado em um grupo de professores de LE e o que os participantes demonstraram esperar ao entrarem no curso.

Terminada a análise das expectativas dos professores com relação ao curso e do que foi observado no mesmo, passo, a seguir, para a análise da percepção que os professores demonstraram ter sobre ele.

3.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta análise foi realizada a partir das respostas dadas pelos professores às perguntas do questionário. As perguntas foram elaboradas com a intenção de conduzir o professor a refletir sobre o programa, relacionando-o com a prática que realiza na escola.

Como foi mencionado na metodologia, e pode ser confirmado neste estudo, ao analisar as percepções dos professores é preciso considerar a importância de valorizar o ponto de vista e as interpretações que os participantes fazem sobre o fenômeno que está sendo investigado. Não se deve deixar de apontar que as pessoas podem ter percepções semelhantes ou diferentes de um mesmo fenômeno (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Erickson (1999) também ressalta que cada indivíduo tem um ponto de vista particular de um determinado evento. Com essas considerações, pode-se explicar o porquê das respostas de uma participante terem divergido das respostas dadas pela maioria do grupo, o que vai ser exposto mais adiante neste mesmo item.

Apesar de algumas divergências, todos os professores participantes que responderam ao questionário enfatizaram a importância do programa para a reflexão sobre o ensino e para o desenvolvimento profissional. Para ilustrar essa análise serão apresentadas, a seguir, as respostas da participante Ana ao questionário:

[9]

Sim, como eu já disse anteriormente, esta integração e troca de experiências acontece sempre e enriquece a nossa prática.

Sim e de várias formas. Algo que marcou e eu ainda não tinha atentado para isso, aconteceu quando estávamos estudando currículo e vimos algumas informações acerca do currículo oculto, que são práticas estabelecidas pela escola e que de alguma maneira mostra a cara da escola e marca a vida do aluno. Depois de estudar sobre isto, passei a refletir sobre o que eu estava passando para os alunos, que marca estava eu e a escola deixando neles. Estou tentando superar o desafio que é dar aula e aula de inglês em escola pública.

Sim, sempre. Em todos os momentos e textos estudados nós somos levados a refletir e não tem como não pensar no que estamos dando, fazendo em sala de aula. Às vezes os desafios são muitos e o curso nos apresenta muitas possibilidades, à medida que nos apresenta assuntos que estão em pauta tanto no ensino de Línguas como na educação como um todo.

Sim. Nós lemos vários textos, apresentamos em sala individualmente ou em duplas, sempre interagindo com o restante do grupo.

Como eu já disse anteriormente, os temas apresentados são temas atuais e que fazem parte da nossa realidade cotidiana na escola, eles realmente estão ligados com a nossa prática.

Como pode ser observado, em cada resposta a professora Ana ressalta a importância do programa, dos temas discutidos nos encontros, da interação com os colegas de profissão e da troca de experiência entre eles para ajudá-la a refletir sobre sua prática. Ela afirma que são estudados textos atuais sobre a educação de uma maneira geral, fazendo-a refletir sobre como ela está agindo em sala e de que forma a sua prática pode afetar a vida de seus alunos. Ela demonstra preocupação com suas atitudes, o que a faz repensar sua prática e demonstra, também, responsabilidade com as consequências que seus atos podem gerar na vida de seus alunos. Através de suas respostas, pode-se perceber que ela possui as três atitudes que Dewey (1933 apud ZEICKNER e LISTON, 1996) aponta como fundamentais para que o professor mantenha tais ações reflexivas. A professora Ana participa e já participou de outros cursos, procurando aperfeiçoar sua prática, o que demonstra abertura de espírito para aprender coisas novas; ainda, demonstra responsabilidade e preocupação com as consequências que seus atos tem na vida dos alunos, as chamadas ‘marcas’, como ela mesma intitula. Por isso, diz que reflete sobre seus atos. Também mostra ter sinceridade, pois responde que está “tentando superar o desafio que é dar aula e aula de inglês em escola pública”. Na resposta da questão que trata das necessidades que cada participante sente que precisa para se desenvolver, ela responde que quer continuar nesse curso e fazer outros, uma vez que acredita ter muitas coisas para aprender.

Em todos os outros questionários, os participantes deixaram claro em suas respostas a importância da interação com os outros professores para a troca de experiência. O participante Diogo afirma que o curso e a interação com outros professores são importantes para estimular

a reflexão sobre o ensino e para o desenvolvimento profissional, possibilitando mudanças de atitude. O excerto a seguir mostra as respostas de Diogo:

[10]

Sim. É possível tomar conhecimento de algumas práticas educativas que estão sendo realizadas, trocar experiência, falar de anseios e decepções.

Sim. Exposições e discussões das práticas (troca de experiência), o que tem dado certo e o que não tem funcionado.

Sim, o tempo todo. A pessoa que se dispõe a estudar precisa, também, estar disposta a experimentar mudanças de comportamento. Aprender implica em mudança de atitude.

Ele acrescenta que o curso funciona como um lugar para o desabafo das angústias vividas nas escolas:

[11]

Sim. Principalmente com a promoção do amadurecimento profissional, conhecimento de estratégias e possibilidades de posturas diferentes. Também, o GT funciona como um divã, onde o participante pode, às vezes, usar como terapia, porque a realidade da escola hoje é uma coisa que nenhuma pessoa normal, fora desse ambiente, acredita que possa existir.

A participante Fátima também afirma que o curso funcionava como um local de desabafo:

[12]

Sim. Os encontros se tornaram o *point* de desabafo de angústias vividas por nós. Pode-se dizer que foi rara a vez que alguém não relatou alguma experiência, negativa e/ou positiva, e sempre houve espaço e disposição dos participantes e da coordenadora dos encontros para dialogarmos e sugerirmos soluções para cada caso.

Considerar o curso como um local de desabafo não deve ser visto de maneira negativa, mas sim positiva. O professor necessita desse momento de exposição das experiências vividas na escola, troca de experiências, ou desabafo, como eles denominam, para não se sentirem sós, isolados em sua prática. Como foi exposto na parte teórica, alguns autores apontam que a natureza do trabalho do professor tende a isolá-lo de outros professores, impedindo-o de refletir sobre sua prática. Por isso, esses mesmos autores mostram a importância de momentos de estudo em grupo, para que os professores troquem ideias e experiências sobre a prática pedagógica (ZEICHNER e LISTON, 1996; PIMENTA, 2002; PESSOA, 2002; e OLIVEIRA, 2008). Essa posição é corroborada pela participante Ana:

[13]

Sim, é possível. Nos estudos dos textos, nas trocas de experiências, nós acabamos por socializar a nossa prática e a aprender maneiras diferentes de apresentar determinadas matérias, maneiras diferentes de tratar nossos alunos e com isso nós crescemos muito. De repente, não nos sentimos sozinhas(os), isoladas(os) em nossas práticas e podemos vislumbrar dias melhores.

Acredito que o desabafo faça parte do processo de interação e seja necessário para que ocorram trocas de experiências e, conseqüentemente, o desenvolvimento do indivíduo. Porém, o curso poderia ter sido organizado para contemplar outros aspectos importantes para o desenvolvimento profissional do professor de LE, aproveitando que esse grupo era composto apenas por professores de LE. Poderia, por exemplo, durante o curso ter acontecido análises alguns aspectos do ensino de LE, como os métodos e as abordagens de ensino, ou um projeto que foi desenvolvido na aula de LE, ou até mesmo uma aula de algum dos professores.

Como foi apresentado no capítulo teórico, Farrell (1999b) investiga três aspectos da reflexão que ocorreu em um grupo de professores que se reuniam para se desenvolverem profissionalmente. O autor focaliza se o nível de reflexão era crítico ou descritivo e mostra que o grupo tendeu a ficar no nível da reflexão descritiva. Farrell (1999b) sugere que os professores formem grupos de reflexão e estabeleçam algumas regras que devem ser seguidas durante os encontros, como dividir o tempo do encontro em três partes, o tempo individual, o tempo para o desenvolvimento profissional e o período de tempo para a reflexão. O autor explicita que se as discussões forem flexíveis e livres pode ocorrer dos participantes as direcionarem para problemas triviais pelos quais estão passando, podendo a reflexão ficar sem conclusão. Além disso, afirma que os participantes devem diminuir o estado afetivo, isto é, a ansiedade, que pode impedir que a reflexão ocorra. O autor sugere que o tempo de cada reunião deve ser negociado e que a reflexão descritiva é um pré-requisito para a reflexão crítica.

Dessa maneira, podemos afirmar que os professores participantes do grupo de formação continuada investigado neste estudo estão passando pela fase de desabafo, o que pode ser considerado como uma reflexão descritiva como foi exposto na parte teórica. Porém, se eles estabelecessem as etapas propostas por Farrell (1999b), o grupo poderia ter melhor aproveitamento dos encontros e atingir um nível de reflexão que os levaria à emancipação profissional colocado por Contreras (2002), citado na parte teórica.

O excerto a seguir, retirado da transcrição do encontro gravado em áudio, retrata uma discussão entre os participantes a respeito de o professor buscar cumprir as normas estabelecidas nas escolas por contratos, enquanto os alunos, apesar de terem concordado com as normas, não as cumprem. Pode-se observar que, nesse momento, os professores discutem o

assunto, exemplificam com fatos de suas próprias práticas e retomam questões abordadas no texto. Observa-se, com isso, que a interação favorece a troca de experiência e a atitude de colaboração entre os participantes para o desenvolvimento profissional:

[14]

Ana: Eu não sei, mas eu penso que o contrato, o combinado, o professor já leva mais ou menos organizado, aí ele fala com os meninos e eles concordam. [...] Aí na hora do combinado, eles concordam, mas eles também não, não...

Coordenadora: Não cumprem!

Ana: Isso, não cumprem! E eu acho que esse combinado não funciona, não sei. Alguém já trabalhou com combinado?

Fátima: Na minha escola a gente já fez, nós tentamos fazer, mas parece que não consegue manter, fica uma semana funcionando legal e depois parece que os alunos concordam, mas não conseguem manter o contrato, o combinado.

Ana: Eu sou tentada a concordar com a fala inicial dele aqui no texto, que ele fala que todo dia você tem que começar alguma coisa, todo dia é diferente. Então, igual você estava falando (falando com Fátima), a gente combina alguma coisa, aí no começo o combinado vai dando resultado, principalmente acho que para o professor, né? [...]

O excerto [15] mostra a participação de outros professores, contribuindo para o enriquecimento da discussão e o esclarecimento de dúvidas. As professoras Ana, Elen e Cláudia estão comentando a respeito de quebra de contrato, isto é, da violação das normas estabelecidas nas assembleias. Ana inicia afirmando que é necessário sempre voltar ao combinado. Elen continua o assunto e Cláudia ilustra as falas das colegas com um fato ocorrido em sua própria escola, como se pode verificar no recorte seguinte:

[15]

Ana: Teria que estar sempre retomando, talvez para rever, talvez para relembrar, teria que retomar sempre, né? É um trabalho complicado, mas necessário.

Elen: Eu acho que na questão que você questionou, além da união do grupo, depende muito da pessoa, do compromisso, da responsabilidade. Mas isso já aconteceu, parecido, em duas escolas diferentes que eu trabalhei, [...] Eu acho que é isso, que é falta de compromisso do grupo, de alguns componentes do grupo.

Cláudia: Lá na escola aconteceu um pouco diferente. Tinha os jogos escolares para acontecer no final do ano, assim em outubro, novembro, se não me engano. [...] No dia da abertura, tinha um pessoal lá que era amigo da escola, que estavam filmando e fotografando para fazer um vídeo no final para deixar para a escola. E sumiram as duas câmaras [...] Aí então cancelaram os jogos, como castigo para eles, e fizeram uma rifa para que arrecadassem o dinheiro para comprar pelo menos uma das câmeras do pessoal.

Tanto nas respostas dadas ao questionário quanto durante as interações ocorridas nos encontros percebe-se, de maneira geral, que, com a exposição dos problemas individuais, os participantes tentam sugerir soluções a partir das experiências vivenciadas nas escolas. Cláudia afirma que os relatos dos outros participantes podem ajudá-la em sua prática:

[16]

Sim. Pois são discutidos textos teóricos entre todos os participantes. Os professores fazem relatos pessoais, revelam suas práticas que pode, às vezes, vir ao encontro do que esperávamos.

Dos sete professores que responderam ao questionário, seis afirmaram que os textos estudados nos encontros estavam relacionados com a prática da escola:

[17] Bia

Os temas foram pertinentes ao contexto.

[18] Elen

Como já foi mencionado, os textos abordam temas do cotidiano, havendo, assim, comentários e exemplos práticos a todo momento.

[19] Fátima

Os temas foram todos relacionados com situações e problemas vividos por nós, em nosso dia-a-dia.

[20] Glenda

Os temas discutidos são sempre relacionados ao contexto de nossos alunos, porque estão sempre voltados ao ensino de línguas em escolas públicas. As situações apresentadas são realmente encontradas nas escolas que trabalhamos. A única reflexão que fazemos é qual a maneira mais interessante, mais proveitosa, para que consigamos superar os problemas.

Além dos participantes afirmarem que os temas estudados estavam relacionados com o cotidiano escolar, a participante Fátima relata que os assuntos a serem estudados no curso foram sugeridos pelos próprios participantes e, por isso, estão relacionados com a realidade das escolas e com os problemas que os professores enfrentam no dia a dia. Isso acontece porque os temas foram sugeridos pelos participantes do ano anterior, 2007. Todo final de semestre a coordenadora faz uma avaliação do curso, em forma de questionário, com os participantes e pede a sugestão de assuntos e textos que poderão ser discutidos e estudados no semestre seguinte. Assim, pode-se dizer que esta participante entrou no programa antes de 2008, ano em que foram coletados os dados deste estudo. Isso pode ser confirmado, também, porque no último encontro de 2008 a coordenadora passou um questionário para cada participante avaliar o curso, seus aspectos positivos e negativos, e sugerir o que eles acham necessário estudar no ano seguinte. O excerto a seguir mostra a resposta de Fátima sobre os temas estudados nos encontros:

[21] Fátima

Sim. Na verdade, as reflexões feitas no GTE foram, na grande maioria, sugestões feitas pelos professores, a partir da realidade vivida por cada um. Sendo assim, muitas vezes é possível refletir, aprimorar e, até mesmo, mudar práticas diárias.

Porém, uma das professoras que começou o curso no ano de 2008 e não participou da escolha dos temas e textos no final de 2007 afirmou que os textos estudados no curso não estão relacionados à realidade vivida nas salas de aula:

[22] Cláudia

De modo geral os textos não refletem o que realmente acontece nas salas de aula.

Infelizmente, não foi possível investigar mais detalhadamente o que poderia ter sido estudado e discutido no curso para abranger o que ela acha relevante sobre a sala de aula, uma vez que essa mesma participante respondeu em outra questão que foi possível estabelecer relação entre as reflexões realizadas nos encontros com sua prática pedagógica, como foi exposto no excerto 16. Pode-se justificar essa contradição nas respostas de Cláudia pelo fato de que as pessoas podem ter percepções diferentes sobre um mesmo fato (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Pode-se confirmar, nas respostas dos questionários, nas notas das observações dos encontros e na transcrição do encontro gravado que a interação entre os participantes e a troca de experiência favorece a reflexão sobre a prática. No entanto, esperava-se que em um grupo de professores de LE houvesse alguma proposta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE com a colocação de um problema para que o grupo propusesse soluções. Ainda, se desejava que fosse realizado um trabalho como o proposto pelo Programa de Formação Continuada da PUC, relatado por Celani (2003), em que o professor de LE refletisse sobre sua prática em sala de aula e relacionasse o seu objeto de ensino com o contexto sócio-histórico em que atua, reconhecendo a importância de seu papel para a vida do aluno. Outra opção seria fazer como proposto no PECEPISC, por Gil (2005, 2007), onde o professor de LE fosse incentivado a refletir e compreender sua prática pedagógica através de oportunidades de aprendizagem e reflexão em conjunto.

Os professores participantes reconhecem a importância de participar de um grupo de professores para trocar experiência e procurar se desenvolver profissionalmente. Acredito que, com isso, o primeiro passo proposto por Farrell (1999b) foi atendido, que é entrar em um grupo de professores. Os outros quatro passos devem ser colocados em discussão para estabelecer o que deve ser feito para atender suas necessidades. Passada a fase de desabafo e de colocação de problemas, deve-se estabelecer quais são as próximas etapas que eles devem passar para refletir sobre suas práticas e atender às necessidades reais do professor de LE, visando alcançar o desenvolvimento profissional.

Passo, a seguir, a analisar o que os professores responderam sobre o que ainda precisam aprender, isto é, tentei descobrir o que eles ainda acham necessário aprender.

3.3 NECESSIDADES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

As teorias apresentadas neste estudo mostram que a reflexão deve partir da prática do professor, de suas necessidades e dos problemas que ele vivencia na escola (GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; PIMENTA, 2002; BÁRBARA e RAMOS, 2003; MAGALHÃES, 2004). Conduzir o professor a refletir sobre os fatos reais que ocorrem no seu dia a dia pode torná-lo capaz de teorizar sobre sua prática, pois os problemas que surgem durante a prática podem levá-lo a perceber o que precisa ser mudado ou aprimorado para que estes não voltem a se repetir.

A análise das necessidades dos professores participantes desta pesquisa surgiu do desejo de descobrir o que realmente o professor da escola municipal de Goiânia sente que precisa aperfeiçoar em sua prática, isto é, que outros cursos ele ainda deseja fazer para se desenvolver profissionalmente. Dessa maneira, acredito ser possível vislumbrar a elaboração de cursos que supram suas reais necessidades.

O questionário foi planejado de modo que o professor refletisse progressivamente sobre os cursos já realizados, desde a graduação até o momento da aplicação do questionário, e refletisse, também, sobre a importância de cada um desses cursos para seu desenvolvimento, principalmente sobre esse programa de formação continuada oferecido pela SME de Goiânia. Com isso, objetivou-se descobrir o que os professores participantes desse curso ainda precisam fazer para se desenvolverem profissionalmente. Para finalizar o questionário, a última pergunta perguntava exatamente o que eles ainda precisam aprender, que cursos eles ainda querem fazer.

Através das respostas, pode-se perceber que todos os professores participantes sentem a necessidade de estudar mais a língua estrangeira. Alguns responderam que precisam fazer especialização, outros mestrado, mas a maioria mencionou que precisa desenvolver a habilidade oral, como pode ser confirmado no excerto a seguir:

[19] Ana

Pretendo continuar no GTE de Línguas Estrangeiras, gostaria de estudar mais a Língua Inglesa em cursos avançados, especializações, mestrado para aperfeiçoar a minha prática. Às vezes, as dificuldades são tantas que, a bem da verdade, eu preciso aprender a dar aulas de inglês. Percebo que não bastam apenas “cards” interessantes, ou objetos que façam parte da “realia” dos alunos, é preciso conhecê-los e apresentar atividades que os motivem. Tenho feito muitas coisas, mas creio que falta muito.

[20] Bia

Pretendo especializar-me em língua inglesa. Ainda preciso tornar-me fluente na língua.

[21] Diogo

Desejo fazer especialização em inglês, mas é só um sonho, tenho que trabalhar muito para sobreviver, não tenho tempo para estudar, a escola consome todo o meu tempo.

[22] Elen

Dentre outros, conversação, principalmente. Tantas coisas podemos aprender. O conhecimento nunca é suficiente.

[23] Fátima

Gostaria de aprimorar meus conhecimentos em língua inglesa, principalmente oral. Sinto que essa área fica a desejar.

[24] Glenda

Acredito que tenho muito a aprender. Pretendo fazer algo para ampliar meus conhecimentos na área de língua inglesa com a intenção de melhorar a minha aprendizagem e aperfeiçoar o meu trabalho.

A professora Cláudia não respondeu a essa questão.

Através das respostas, pode-se afirmar que a principal necessidade dos professores é o aprimoramento do conhecimento da língua estrangeira. Eles demonstraram insegurança com relação ao conhecimento que possuem sobre a língua com a qual trabalham e acreditam que com uma pós-graduação podem aprimorar o conhecimento sobre a língua-alvo. Pode-se perceber, também, que os professores têm consciência de que a aprendizagem é um processo contínuo, pois muitos afirmaram que ainda têm muito a aprender.

Observando as respostas do questionário, verificou-se que apenas uma professora, Elen, ainda não tinha participado de nenhum curso para o aprimoramento da LE. Todos os outros professores já tinham participado de cursos com esse objetivo. No entanto, todos eles, apesar de terem graduação na LE com a qual trabalham e de terem realizado cursos para aprimoramento, afirmaram que necessitam fazer outros cursos para ampliar os conhecimentos na LE.

Com relação ao que foi observado nos encontros, no período de coleta de dados não foi conduzido nenhum estudo tendo como foco o ensino de LE, nenhum método ou texto teórico, nenhuma aula ou experiência de algum professor que focalizasse como ocorre o ensino e a aprendizagem da LE. No entanto, todos os participantes responderam que durante o curso eles estudaram sobre o processo de ensino de LE. As respostas dadas a esta questão podem ser observadas nos excertos a seguir:

[24] Ana

Sim. Nós lemos vários textos, apresentamos em sala individualmente ou em duplas, sempre interagindo com o restante do grupo.

[25] Bia

Durante o programa as discussões foram pouco específicas, mas sempre presentes. Trabalhamos com o texto “Correção e tratamento de erros” e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem-aquisição de LE em classes de adolescente.

[26] Cláudia

Sim. Aconteceram em forma de leitura e discussão.

[27] Diogo

Sim, com leitura, reflexão e proposta de ação.

[28] Elen

Através das trocas de experiências.

[29] Fátima

Os temas foram todos relacionados com situações e problemas vividos por nós, em nosso dia-a-dia.

[30] Glenda

As discussões sobre os métodos e abordagens ocorreram sim. A partir da leitura e discussão em grupo. Lemos sobre os métodos e abordagens e discutimos quais eram os mais utilizados em nossa prática. Alguns métodos e abordagens são utilizados sem que tenhamos que “abrir mão” dos outros.

Como o curso não foi observado desde o início, primeiro semestre de 2008, não posso analisar como foram abordadas as questões sobre o processo de ensino-aprendizado de LE. Com as respostas dadas ao questionário, devo reconhecer que meus dados são insuficientes para avaliar esse aspecto do curso. Devido ao pouco tempo restante para concluir a dissertação não consegui buscar resposta para esclarecer essa questão. O que pode ser dito é que, pelo que foi observado nos encontros e nos documentos elaborados para a realização do programa, o curso priorizava a reflexão sobre temas relacionados à educação de uma maneira mais ampla, como foi afirmado anteriormente. Dos encontros em que foram tomadas notas, no primeiro, dia 23 de setembro, o tema estudado referia-se à educação ambiental; no encontro seguinte, dia 7 de outubro, houve mais discussão e a apresentação de uma pesquisa dessa área. No dia 27 de outubro, o tema discutido foi a disciplina e a indisciplina e, no último encontro, gravado em áudio, dia 18 de novembro, o tema proposto foi o estabelecimento de acordos e contratos com os alunos. Esse último tema gerou uma ampla discussão que pode ajudar outros educadores a sanar dúvidas sobre o assunto.

Para mais compreensão do formato dos encontros, do desenvolvimento da interação e da análise sobre o que era priorizado nas discussões, será analisado, no item a seguir, a interação dos professores baseando-se na transcrição da gravação desse último encontro.

3.4 ANALISAR COMO OCORRIA A INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES PARTICIPANTES E O QUE ERA PRIORIZADO DURANTE O ENCONTRO

A maneira como ocorria a interação entre os professores participantes me chamou a atenção pelo fato de ficar nítido como os professores dominavam a discussão colocando em pauta os fatos que aconteciam no ambiente escolar.

Para que a análise da interação fique mais clara e completa me baseio no trabalho de Oxford (1997) e Figueiredo (2006), estabelecendo as diferenças e semelhanças entre os processos de interação cooperativa e colaborativa. Dessa maneira, serão apresentados excertos contendo características de interação cooperativa e excertos que apresentam características colaborativas. Em seguida, excertos que apresentam características semelhantes entre ambos os processos. Para complementar a análise, finalizarei este item exemplificando a Teoria Sociocultural.

Como foi mencionado anteriormente, o texto que foi discutido no dia 18 de novembro foi o terceiro capítulo do livro *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*, de Julio Groppa Aquino, que retrata a temática das assembleias e dos contratos estabelecidos nas escolas a partir de consenso.

A seguir, analisarei parte da interação ocorrida durante o encontro, focalizando, neste primeiro item, as características cooperativas.

3.4.1 Interação cooperativa

Apesar de a coordenadora não centralizar as discussões, nem estruturar qual ia ser o papel de cada participante na realização da atividade, ela gerenciava o início da discussão, expondo o que iria ser feito naquele momento. Ela enfatizou que mesmo não tendo elaborado perguntas para que os professores respondessem eles deveriam se posicionar sobre a temática do texto. Portanto, a discussão estava, de certa forma, estruturada. São também características da cooperação o fato de a coordenadora ter um papel definido, de os professores possuírem outro papel e de a discussão ser encaminhada pela coordenadora. Esses aspectos vão ao encontro das colocações de Oxford (1997) e de Figueiredo (2006), quando estes afirmam que,

na abordagem cooperativa, o gerenciamento das atividades está centrado no professor, no caso deste grupo na coordenadora, como se pode verificar no excerto a seguir.

[31]

Coordenadora: A pauta é essa, discussão sobre o texto entregue no último encontro, depois eu vou entregar o ‘folder’ do simpósio e depois a gente vai fazer uma avaliação sobre o grupo. Eu queria iniciar com o texto. Na verdade, hoje eu não elaborei perguntas sobre o texto, porque eu queria que vocês fossem falando o que que vocês acharam, porque eu acho que nesse texto as questões principais vai ser um pouco sobre o conselho de classe e das assembléias, né? [...] Eu acho que esse texto aqui pelo menos ele aponta para algumas questões. Eu quero que vocês comecem falando de maneira geral sobre o que vocês acharam do texto, se vocês têm experiências sobre as assembléias de classe. Eu queria que vocês se posicionassem [...]

Como se pode observar neste fragmento, a coordenadora dá aos professores as instruções de como a discussão deve ser conduzida. No próximo excerto, a coordenadora continua conduzindo a discussão para atingir o que julga essencial no texto lido. Ao afirmar “Essa questão que eu queria levantar”, a coordenadora demonstra que tinha um objetivo para a discussão, o que corrobora a afirmação de Figueiredo (2006) de que o foco da aprendizagem cooperativa encontra-se no produto, nesse caso o tema proposto pelo texto.

[32]

Ana: Entenderam? Então assim, esse contrato eu não sei se ele funciona. [Sobreposição de vozes]. O nosso contrato está no PPP [Projeto Político Pedagógico] da escola.

Coordenadora: Pois é, mas você acha que se tivesse, na realidade, uma união do grupo, esse contrato iria funcionar, não sei. [Sobreposição de vozes]. Então, aquilo que você falou ‘eu quero fazer, aí eu sou a chata e os outros não fazem’, se está no Projeto Político Pedagógico da escola, porque que ele não está sendo cumprido, entendeu? Essa questão que eu queria levantar.

3.4.2 Interação colaborativa

O próximo excerto retrata uma discussão a respeito de o professor buscar cumprir as normas estabelecidas pelo contrato com os alunos, tema abordado pelo texto. Pode-se observar que, nesse momento, os professores discutem o assunto, exemplificam com fatos de suas próprias práticas e retomam questões levantadas no texto. Nesse instante, a coordenadora não está gerenciando a discussão, apenas acompanhando-a. Esse posicionamento condiz com a característica da aprendizagem colaborativa de que o processo é centrado no aluno. As professoras Ana e Fátima assumem, nesse contexto, papéis de aprendizes mais ativas perante a coordenadora.

[33]

Ana: Eu não sei, mas eu penso que o contrato, o combinado, o professor já leva mais ou menos organizado, aí ele fala com os meninos e eles concordam. [...] Aí na hora do combinado, eles concordam, mas eles também não, não ...

Coordenadora: Não cumprem!

Ana: Isso, não cumprem! E eu acho que esse combinado não funciona, não sei. Alguém já trabalhou com combinado?

Fátima: Na minha escola a gente já fez, nós tentamos fazer, mas parece que não consegue manter, fica uma semana funcionando legal e depois parece que os alunos concordam, mas não conseguem manter o contrato, o combinado.

Ana: Eu sou tentada a concordar com a fala inicial dele aqui no texto, que ele fala que todo dia você tem que começar alguma coisa, todo dia é diferente. Então, igual você estava falando, (falando com Fátima) a gente combina alguma coisa, aí no começo o combinado vai dando resultado [...].

Conforme foi mostrado no excerto 33, o excerto 44 também apresenta características da aprendizagem colaborativa, com mais participação dos aprendizes na discussão, como se pode verificar a seguir:

[34]

Ana: Teria que estar sempre retomando, talvez para rever, talvez para relembrar, teria que retomar sempre, né? É um trabalho complicado, mas necessário.

Elen: Eu acho que na questão que você questionou, além da união do grupo, depende muito da pessoa, do compromisso, da responsabilidade. Mas isso já aconteceu, parecido, em duas escolas diferentes que eu trabalhei, [...] Eu acho que é isso, que é falta de compromisso do grupo, de alguns componentes do grupo.

Cláudia: Lá na escola aconteceu um pouco diferente. Tinha os jogos escolares para acontecer no final do ano, assim em outubro, se não me engano [...] No dia da abertura, tinha um pessoal lá que era amigo da escola, que estavam filmando e fotografando para fazer um vídeo no final, para deixar para a escola. E sumiram as duas câmaras [...] Aí então cancelou os jogos, como castigo para eles, e fizeram uma rifa para que arrecadasse o dinheiro para comprar pelo menos uma das câmeras do pessoal. [...]

3.4.3. Interação com características semelhantes dos processos de cooperação e colaboração

No excerto 35 é possível verificar que os professores estão compartilhando experiências entre si e demonstram que estão ativos no processo de aprendizagem. A professora Glenda comenta a respeito de um problema que teve com alguns alunos e de sua atitude para resolvê-lo. Ela demonstra sua insatisfação com a atitude tomada. A professora Elen, após questionar sobre o que Glenda acha que seria significativo, afirma que a atitude de Glenda expressa o que um profissional deve fazer diante de tal situação. Essa troca de informações vai ao encontro das semelhanças, apresentadas por Figueiredo (2006), entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa, as quais se tornam experiências compartilhadas entre os alunos.

[35]

Glenda: Eu vejo muito, a prefeitura toda, na cultura só do direito do aluno, não tem o dever do aluno. Por exemplo, na semana passada na turma E, uma menina chegou lá com uma brincadeira de dar tapa [...] E falei vocês vão escrever para mim cinco normas que a escola tem. Quem participou dessa brincadeira [...] Eu não sei até que ponto isso foi significativo (...)

Elen: O que você acha que seria significativo?

Glenda: Não sei, não me veio na hora, até hoje eu estou pensando sobre isso. Não me veio nada, porque, o que que você faria com uma aluna dessa? Você vai dar advertência, vai chamar o pai, isso a gente já está cansado de fazer e muita coisa não está resolvendo.

Elen: Sabe por que eu fiz essa pergunta, porque eu acho que você fez o máximo que nós podemos fazer.

Para melhor exemplificar os dados analisados, será apresentado um quadro demonstrativo das características de cooperação e colaboração presentes na interação do grupo.

QUADRO 4: Síntese das características de cooperação e colaboração baseado em Figueiredo (2006)

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo. Os professores controlam o andamento da discussão, com liberdade para comentar sobre suas próprias experiências.	O foco é no produto. A coordenadora possui um objetivo pré-definido para a discussão: um texto que aborda quebra de contrato como resultado da desunião existente entre os membros da escola.
Atividade não-estruturada. À medida que a atividade se desenvolve, os professores assumem o controle da discussão. Não é definido o que cada um deve fazer.	Atividade estruturada. A coordenadora assume o papel do professor e direciona a discussão do texto, os outros participantes exercem o papel de alunos.
Gerenciamento da atividade. Abordagem centrada nos participantes, os quais assumem o papel de aprendizes.	Gerenciamento da atividade. Abordagem centrada na coordenadora.
Ausência de instrução. A coordenadora não determina o papel de cada professor para a interpretação do texto.	Presença de instrução. A coordenadora explicita quais pontos do texto ela deseja que os professores discutam.
Semelhanças	
Os professores tornaram-se mais ativos no processo de aprendizagem durante a discussão do texto, deixando claro que não recebem passivamente informações do texto e da coordenadora.	
A aprendizagem passou a ser compartilhada entre os professores e entre professores e coordenadora.	
A participação de apenas treze indivíduos favoreceu o desenvolvimento de algumas habilidades intelectuais e sociais.	

3.4.4 Teoria Sociocultural relacionada ao processo de formação continuada

No recorte a seguir, o professor Diogo fala da valorização do individualismo na atualidade. Diogo discute esse assunto com o grupo, reconstruindo internamente um fato externo. As colocações de Diogo corroboram os estudos de Vygotsky (1998), demonstrando

que, por meio da interação de um indivíduo com outro, o desenvolvimento se inicia de fora para dentro, do social para o individual.

[36]

Diogo: Talvez isso seja fruto do individualismo. Há uma tendência hoje de valorizar o Eu. A vontade do indivíduo está valendo mais do que a vontade do grupo e isso na escola é terrível. A escola não é um lugar onde as pessoas estão por vontade própria, os alunos, principalmente, eles vão lá obrigados. Boa parte deles vão para conversar, se divertir, aula de educação física [...] Acordos, combinados, não vão funcionar, porque tem muita gente que vai lá, não é com o objetivo de união. O texto fala sobre a prática da democracia, mas as pessoas não vão lá para se unirem a outras pessoas [...]

Para dar continuidade ao depoimento de Diogo, a coordenadora menciona o texto “Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas” e tenta fazer com que Diogo e o grupo reflitam sobre o que foi dito. Para melhor se respaldar, a coordenadora retoma o texto do encontro anterior e o que outra participante já havia dito sobre a questão. Pode-se constatar, no excerto 37, a importância de os professores participarem de grupos de estudo para refletir sobre suas práticas e buscar o desenvolvimento profissional.

[37]

Coordenadora: A minha pergunta é essa, quando você fala que a escola não tem lei, a gente não pune o aluno. Aí é a pergunta que o texto faz, qual é a punição do aluno? Porque é isso, o que nós vamos fazer com esse aluno? Quando ele vai falar do regimento interno, de dar advertência, você suspende o aluno por três dias, você chama os pais. É essa questão, que lei que nós vamos fazer na escola, é essa questão que está posta para a gente. [...] Aí eu acho que tem a grande questão da escola, é discutir esses valores, que eu preciso pensar no outro. Que a Glenda fala, não é só direito do aluno, mas esse aluno tem deveres também.

Nesse recorte, percebe-se a importância da interação entre os professores e a necessidade da reflexão a partir de fatos vividos pelo professor. Pode-se afirmar que o professor não deve agir de acordo com o que lhe é imposto ou de acordo com o que já se tornou rotina na escola. Ele deve sempre questionar o que faz e por que agiu ou age de determinada maneira. O ser humano deve refletir sobre o que acontece ao seu redor, por isso está em constante desenvolvimento.

A Teoria Sociocultural nos apresenta a construção da sociedade e do indivíduo. Já a formação continuada nos revela que as discussões realizadas nos grupos de professores contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Esse fato torna a Teoria Sociocultural um importante pilar para os cursos de formação continuada.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, as perguntas de pesquisa serão retomadas visando apresentar de maneira sucinta os resultados obtidos com a análise dos dados realizada no capítulo anterior. Logo depois, teço as considerações finais, exponho as limitações do trabalho e faço algumas sugestões para pesquisas futuras.

4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

4.1.1 Quais eram as expectativas dos professores e o que foi oferecido no curso?

As respostas que os professores participantes deram à pergunta que questionava sobre as expectativas que eles tinham com relação ao curso de formação continuada foram bem semelhantes. Os professores esperavam interagir com outros professores de LE para trocar experiências, encontrar suporte para lidar com a prática diária da escola e para o ensino de LE; alguns esperavam, também, conhecer mais sobre o funcionamento do Ciclo de Formação, proposta de organização de trabalho dessa rede de ensino. De maneira geral, todos esperavam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino. Além dessa oportunidade de desenvolvimento profissional, o programa também oferecia aumento no salário, como foi respondido pelo participante Diogo, que esperava mudança de letra no plano de carreira, isto é, com determinado número de horas de estudo formal, o professor efetivo tem o direito de aumentar sua titularidade educacional no município.

Durante o segundo semestre de 2008, todos os encontros realizados promoveram a interação entre os professores e a troca de experiência a respeito do trabalho desenvolvido nas escolas, além de promover o entendimento sobre os temas propostos para estudo, a inserção do tema meio ambiente nas escolas, o estudo do tema disciplina e indisciplina e a proposta do estabelecimento de acordos entre professores e alunos. Em todos os encontros os professores eram estimulados a refletir sobre os temas, relacionando-os com o trabalho pedagógico. Os

professores tinham liberdade para dar suas opiniões e tirar dúvidas com os colegas de profissão sobre o que estava sendo discutido, mas também tinham liberdade para expor algum fato ocorrido na escola que estava lhes incomodando.

Pelo que foi observado nos encontros, a expectativa de interagir com outros professores de LE foi atendida, pois o grupo era formado apenas por professores de LE, inglês e espanhol. Porém, nada foi observado que estimulasse os professores a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. A maioria dos participantes mencionou que esperavam ampliar o conhecimento em LE, mas, durante os encontros não foi observado nenhum estudo ou reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. A interação e a troca de experiência foram priorizadas em todos os encontros, mas apenas focalizando os temas estudados, educação ambiental, disciplina, estabelecimento de acordos entre professores e alunos, dentre outros.

A seguir se tratará sobre a percepção que eles tinham sobre o programa.

4.1.2 Quais eram as percepções dos professores participantes sobre o programa?

Com as respostas que os professores deram ao questionário, pode-se afirmar que todos percebiam a importância do curso para seu desenvolvimento profissional. Os professores responderam que o programa era muito importante para fazê-los refletir sobre o ensino e sobre suas práticas pedagógicas. Eles ressaltaram que os temas discutidos nos encontros, a interação com os colegas de profissão e a troca de experiências entre eles os ajudavam a refletir sobre o que poderia ser mudado em suas atitudes.

Eles demonstraram que se preocupam em desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade e que o curso os ajudara a discutir sobre o que está sendo feito nas escolas e o que deve ser implementado.

As notas dos encontros e a transcrição do encontro gravado vão ao encontro do que os professores responderam sobre o curso. As perguntas do questionário direcionavam os professores a refletirem sobre o curso, sobre o que estava sendo estudado, e muitas de suas respostas coincidiram com o que foi observado nos encontros durante o segundo semestre de 2008. Mesmo alguns professores tendo relatado que o curso funcionava como um local de desabafo, isso deve ser considerado importante, pois se reunir com outros professores os ajudou a não se sentirem sozinhos.

O programa oportunizava aos professores de LE tempo para se reunirem, para estudar e trocar experiências sobre a realidade que eles vivenciavam nas escolas onde trabalham. Mesmo que o estudado não envolva a análise do processo de ensino e aprendizagem de LE, o curso serve como um local de troca das experiências vivenciadas nas escolas, como o problema da indisciplina. A promoção da interação, da troca de experiências e do estudo de temas relacionados com a educação de uma maneira geral, como a inserção da educação ambiental nas escolas, eram objetivos que estavam traçados nos projetos elaborados para a realização dos cursos.

4.1.3 Quais eram as necessidades dos professores participantes para se desenvolverem profissionalmente? No que o curso contribuiu para atender tais necessidades?

As necessidades que os professores participantes da pesquisa responderam sentir apresentaram-se bastante similares, pois a maioria respondeu que necessita estudar mais a língua estrangeira. Alguns responderam que queriam fazer especialização, outros mestrado, para se tornarem fluentes na língua inglesa. Eles demonstraram acreditar que com uma pós-graduação eles poderiam praticar a língua.

Na realidade, pode-se perceber que eles necessitavam de conhecimentos específicos sobre a língua estrangeira com a qual trabalham. Eles sentem que precisam ter mais conhecimento para se sentirem mais confiantes ao realizarem o trabalho pedagógico.

Com relação ao que foi realizado no curso, durante as observações dos encontros no centro de formação não foi proposto nenhum estudo voltado para o aprimoramento da língua estrangeira, nem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua nas escolas dos participantes do grupo.

Ao analisar os projetos do centro de formação, constata-se que o curso não foi elaborado para instruir o professor com relação aos conteúdos referentes à LE. A turma analisada estava composta por professores de língua inglesa e espanhola e a coordenadora do grupo era professora de língua inglesa. Como dito, em nenhum encontro eles analisaram materiais ou aulas a respeito da aquisição da língua inglesa ou espanhola.

O que pode ser afirmado é que eles trocavam experiências sobre fatos que aconteciam na escola, como falta de disciplina e o desenvolvimento de projetos a respeito do meio

ambiente. Muitas vezes os professores falaram da ausência dos pais nas escolas, deixando os filhos na total responsabilidade dos professores, sem o apoio familiar, dentre outros assuntos.

No entanto, em um encontro a coordenadora informou oralmente sobre materiais e sobre um site que fornecia material voltado para a aula de LE. Porém, de modo geral, as discussões propostas eram sobre temas relacionados à educação de uma maneira geral, como pode ser observado nos anexos B e C, e não sobre o conhecimento de LE.

Como no questionário os professores participantes disseram sentir necessidade de aprimorar o conhecimento em língua estrangeira, isso nos sugere a necessidade da criação, por parte das secretarias de educação, de cursos direcionados para os docentes de língua estrangeira, para que eles possam focalizar as habilidades linguísticas e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

4.1.4 Como ocorria a interação entre os participantes? O que era priorizado durante os encontros?

Durante os encontros observados, priorizava-se a interação entre os professores participantes com troca de experiência sobre os fatos que ocorriam nas escolas. Todos os participantes tinham liberdade para falar sobre o que os incomodava ou sobre alguma coisa que foi realizada na escola onde trabalha.

A interação acontecia de maneira cooperativa e colaborativa. Isto é, tanto com a coordenadora do grupo conduzindo a discussão sobre algum aspecto estudado, como de maneira colaborativa com os professores assumindo papéis ativos na discussão e colocando em pauta o fato que eles gostariam de compartilhar ou pedir sugestões.

Acredito que a interação entre os professores de LE deste programa propicia um trabalho colaborativo de reflexão para todos os participantes envolvidos nas discussões. Apesar de ter a presença de uma coordenadora, também professora de inglês, nota-se que ela trafega entre dois papéis, coordenadora do grupo de formação continuada e professora de LE colega dos demais participantes.

No encontro gravado em áudio e nos outros observados, nota-se que os temas priorizados referiam-se a aspectos educacionais que fazem parte do cotidiano escolar, como os temas disciplina, indisciplina, estabelecimento de acordos com os alunos através de

consenso, ou o estabelecimento da importância do ensino de temas relacionados ao meio ambiente.

4.2 REFLEXÕES FINAIS

Investigar um curso de formação continuada para professores de LE tornou-se um desafio à medida que a coleta de dados foi acontecendo e alguns obstáculos surgindo. Com os dados coletados houve a necessidade de delimitar o foco da pesquisa.

Contudo, acredito que os resultados obtidos nesta pesquisa foram satisfatórios. No início da pesquisa, o primeiro interesse despertado na pesquisadora para a realização deste trabalho foi investigar o processo de interação entre os participantes do grupo e analisar como a interação proporcionava desenvolvimento profissional, mas o primeiro obstáculo foi a recusa de uma das professoras do grupo em participar da pesquisa. Isso ocasionou a impossibilidade de gravar os encontros e obter dados para analisar todas as interações. No entanto, com as notas realizadas em alguns encontros e com a transcrição do encontro gravado em áudio, além das respostas dos participantes ao questionário, pode-se afirmar que a interação e a troca de experiência eram características evidentes do curso. Porém, os professores não colocaram como prioridade a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Infelizmente, não tive como investigar os motivos de tal fato, porque não tive como entrevistar a coordenadora do grupo de LE, pois o curso destinado aos professores dessa área foi encerrado, a coordenadora desligada do centro de formação e não houve mais como entrar em contato com ela.

No entanto, apesar de o ensino de LE não ser priorizado nos encontros, os resultados mostraram que o programa de formação continuada oferecia oportunidade aos professores de se encontrarem para estudarem teorias desenvolvidas sobre a educação, além de proporcionar momentos de relacionar tais teorias às suas próprias experiências.

Ainda, é importante ressaltar que o programa desfaz as barreiras que distanciam os profissionais e que os isolam nos locais em que trabalham. A promoção da interação permite aos participantes discutir sobre os problemas que ocorrem em suas salas de aula e nas escolas onde trabalham, podendo levá-los a refletir sobre a necessidade de mudança de atitude ou pelo menos refletir sobre como as coisas poderiam ser diferentes.

O diálogo que ocorria no grupo mostrou que os professores se posicionavam com certa autonomia. Os participantes não aceitavam passivamente o que era determinado pela coordenadora para ser discutido no encontro, isto é, mesmo com o texto propondo um tema para ser estudado, os professores, muitas vezes, mudavam a direção da discussão para falar de fatos reais que aconteciam em seus ambientes de trabalho, dificuldades vividas por eles. Isso demonstra que os professores se sentiam no direito de decidir sobre o que queriam discutir.

Uma característica do grupo que ficou evidente com a pesquisa foi o desejo de a maioria querer encontrar soluções para as dificuldades que mais os incomodava. Para isso, trocavam informações sobre suas experiências, partindo do social para o individual e, assim, tratavam de algumas de suas concepções a respeito do contexto escolar. Eles mencionavam algo que havia acontecido e esperavam que os outros professores opinassem sobre aquilo. Nesses momentos de diálogos, se percebiam traços de reflexão, visto que os professores tentavam trocar experiências e buscavam soluções para as dificuldades que enfrentam no cotidiano profissional, relacionando-as com os problemas da sociedade em geral. Nesse sentido, o processo de interação, seja de maneira cooperativa ou colaborativa, funciona como uma “ferramenta útil”¹³ que encoraja e estimula os professores a refletirem sobre sua própria prática pedagógica e sobre os problemas escolares.

4.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÃO PARA PESQUISAS FUTURAS

É importante investigar a realidade em que o professor de LE vive para que se possa descobrir o que é necessário fazer para melhorar a qualidade do ensino. Vários são os aspectos da realidade do professor que merecem ser investigados. Considero importante mencionar que pesquisas estão sendo realizadas em programas de formação continuada para professores de LE em algumas cidades do Brasil, e que em Goiânia ou em Goiás pesquisas como esta podem ajudar as autoridades educacionais a planejarem cursos direcionados para professores de LE. Vale mencionar que o curso de formação continuada destinado aos professores de LE dessa rede de ensino foi encerrado no final de 2008 e que esta pesquisa mostra a importância da manutenção desses cursos para o desenvolvimento profissional.

¹³ Ferramentas úteis é o termo usado por Souza e Gil (2005) para se referirem aos processos cooperativos e colaborativos, julgando-os necessários para encorajar e estimular os professores a refletirem sobre sua própria prática pedagógica.

Um dos problemas que pude perceber ao iniciar a coleta de dados foi que comecei a participar dos encontros no segundo semestre. Os professores participantes já estavam entrosados e percebi certo desconforto por parte de alguns deles. Acredito que uma pesquisa como esta teria melhores resultados se a pesquisadora tivesse iniciado a coleta de dados desde o início do ano, quando os professores ainda estavam se conhecendo.

Como sugestão de pesquisa futura, seria importante uma investigação para descobrir o motivo de poucos professores estarem participando de um curso de formação continuada que além do estudo colaborativo proporciona horas para a melhoria do plano de carreira. Um curso oferecido em uma rede de ensino que possui centenas de professores de LE e que estava com apenas duas turmas com menos de quinze professores inscritos em cada uma merece ser analisado.

Outra sugestão seria pesquisar os resultados ocorridos nas práticas dos professores advindos das reflexões realizadas nos encontros de cursos de formação, isto é, investigar como um curso de formação continuada pode influenciar a prática dos professores participantes.

Não diria que este é o fim de um trabalho, mas sim um incentivo para que outros busquem compreender a formação continuada de professores de LE em serviço.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 24, p. 31-37, 2000.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BIAZI, T. M. D.; GIL, G. O exercício de instigar o pensar e o fazer de professores de inglês para o desenvolvimento profissional. In: GIL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1999. p. 119-161.
- FARRELL, T. S. Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. *TESL-EJ*, v. 4, n. 2, 1999a.
- FARRELL, T. S. Reflective practice in an EFL teacher development group. *System*, n. 27, p. 157-172, 1999b.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

_____. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

GIL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina / PECPISC: tecendo elos entre a formação e a pesquisa. *Signum*. v. 10, n. 1, p. 201-209. Londrina: Ed. UEL, 2007.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n.1, p. 93-111, 1999.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MESQUITA, D. N. C. Interdisciplinaridade e formação continuada: o diálogo de conhecimentos. *Revista Solta a Voz* [online], v. 16, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.ufg.br/index.php/articles/view>>.

OLIVEIRA, E. C. de. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Belo Horizonte, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

OSGUTHORPE, R. T. *The role of collaborative reflection in developing a culture of inquiry in school-university partnership: a U. S. perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Quebec, Canada, 1999.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. N. Prática reflexiva entre professores: uma abordagem colaborativa na formação de professores de inglês. *Revista X*, v. 1, 2007.

SIRGADO, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cades*, ano XX, n. 24, p. 38-51, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Basic Book Inc., 1983.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Open University Press, 1991.

SOUSA, C. V. R.; GIL, G. Educação continuada: Alguns dos principais temas discutidos pelos professores participantes do PECPISC (Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina). In: GIL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VIANNA, I. O. de A. *Metodologia do trabalho científico: Um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: E. P. U., 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho através deste documento, solicitar à Diretora do Departamento Pedagógico _____ acesso aos documentos norteadores da política de Formação Continuada referente ao Grupo de Trabalho e Estudo de Língua Estrangeira (GTE de LE) da RME de Goiânia. Minha pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFG, depende da análise dos objetivos e metas do Programa de Formação Continuada destinada aos professores de LE. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Um estudo sobre um programa de formação continuada para professores em serviço.

Pesquisadora Responsável: Stella Maris de Lima Rabahi

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 30931144 ou 84121144

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

Orientadora: Profª Drª Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Assinatura da Orientadora _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, autorizo a pesquisadora _____, ter acesso aos documentos norteadores da política de Formação Continuada aos professores de Língua Estrangeira da RME. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo pessoal ou profissional.

Local e data _____

Assinatura do responsável _____

ANEXO B – NOTAS DE CAMPO

Anotações sobre alguns encontros ocorridos no segundo semestre de 2008:

Goiânia, 23 de setembro de 2008.

Neste dia, os participantes estavam chegando e a coordenadora estava escrevendo no quadro um esquema sobre o texto do meio ambiente que ela havia passado no encontro anterior da autora Lucie Sauv   e que seria o tema deste encontro. Ela cumprimenta todos que chegam. A seguir, a coordenadora pede que o grupo pegue o texto sobre a Lei Ambiental e o outro que foi destinado à leitura para discuss  o. Ela começa levantando a importância da educação para a preservação do meio ambiente. Na mesma hora os participantes começam dar suas opiniões e contam relatos de experiências relacionados com o que está sendo feito em suas escolas. Uma das professoras-participantes relata como esse tema está sendo trabalhado na escola onde atua. Como o plantio de mudas de árvores pelos alunos e os cuidados que se deve ter para que elas não morram.

Em seguida, a coordenadora pede para que se leia a Lei no artigo 7  e depois, para complementar, o artigo 10 . Uma participante faz uma pergunta sobre uma parte da lei, algumas participantes e a coordenadora tentam juntas dar a resposta. A coordenadora explica que a Lei é muito resumida, mas que o texto que eles vão discutir é mais amplo e explicativo. O grupo retoma a discussão sobre o meio ambiente, alguns professores participam mais do que outros. A participante A fala da importância de não se consumir produtos em embalagem de isopor e explica que se as pessoas não os consomem, eles vão parar de serem produzidos.

A coordenadora retoma a palavra acrescentando a importância de se ter contêineres espalhados pela cidade para que se possa jogar o lixo reciclável. Ela volta a falar sobre o texto e as questões que são abordadas, que ela já havia escrito no quadro. Paisagem, território, projeto comunitário, biosfera, lugar em que se vive, sistema, problema, recurso e natureza. A coordenadora pede que o grupo releia o texto observando esses t picos. Depois de um tempo de leitura individual, ela pergunta o que o texto coloca sobre o primeiro t pico, paisagem. Ninguém responde e ela refaz a pergunta sendo mais objetiva. Várias participantes dão suas interpreta es, neste momento, sempre com uma interação participante-coordenadora. Isto é, alguém fala, ela complementa sempre voltando ao texto. A discussão continua sobre desmatamento, consumo de carne, McDonald, Coca-cola. A coordenadora direciona a discussão sugerindo de que maneira podemos levar esse assunto para a escola: falar sobre o

consumo, reciclagem, reaproveitamento. Várias participantes falam suas opiniões e experiências sobre o tema.

Depois de várias contribuições, a coordenadora volta a direcionar a discussão apontando os próximos tópicos do texto. Um participante D, que ainda não havia falado nada, dá sua opinião contribuindo com a discussão. A coordenadora sempre escuta o que cada um tem a falar. Depois, ela encerra aquele momento do encontro lendo um trecho do texto, pois está na hora do intervalo.

O intervalo acaba. A coordenadora volta com um filme, documentário do Greenpeace, sobre o aquecimento global. Depois que o filme termina, ela pede para que os professores façam comentários. Algumas pessoas falam sobre a gravidade da situação que foi mostrada e sobre a dificuldade para as pessoas que vivem da agricultura ou da pesca sobreviver com tanta destruição da natureza. Todos contribuem com a discussão sobre a importância da preservação da natureza.

O tempo do encontro acaba todos se despedem.

Goiânia, 07 de outubro de 2008.

São 7:40 a coordenadora começa avisando que às 8:00 eles irão se reunir com o grupo de professores que faz o curso de educação ambiental. Pois, terá uma palestra com a Professora Doutora Selma Simões Castro, sobre “Impactos ambientais gerados pela expansão da cana-de-açúcar no cerrado goiano”.

Antes de ir para a palestra, a coordenadora entrega um texto para que todos leiam para ser discutido no próximo encontro, com o título: “Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola”, do autor Celso dos Santos Vasconcelos. Logo depois, ela entrega outro texto como sugestão de leitura sobre o meio-ambiente: “O cinismo da reciclagem” do livro Educação Ambiental.

Posteriormente, a coordenadora anuncia para a turma que eu vou falar sobre o meu projeto e me passa a palavra. Eu já havia falado no primeiro encontro deste semestre, mas volto a repetir explicando que eu estou no mestrado em Letras e Linguística da UFG. Falo que o meu projeto é sobre formação continuada de professores de LE, que minha orientadora é a professora Maria Cristina Faria Dalacorte e convido todos os participantes deste GTE para participarem da minha pesquisa. Explico que eu gostaria que eles respondessem um questionário, que eu trarei elaborado no próximo encontro e que eu já estou com um termo de

consentimento para entregar duas vias para cada um. Explico que eles podem levar o termo para casa e me entregar uma via devidamente preenchida e assinada no próximo encontro. Neste momento, outra coordenadora passa pela sala avisando que a palestra já vai começar.

A palestra, cujo título já foi dito, trata da produção de etanol e a quantidade de plantio da cana em Goiás, no Centro Oeste e no Brasil. Focaliza a expansão das usinas em Goiás, suas conseqüências e impactos para o meio ambiente, fauna e flora, das regiões produtoras. Durante a palestra, que é a apresentação de um trabalho, todos ficam bem atentos e interessados. A apresentação termina às 11:30, alguns participantes já havia ido embora, o restante se despede, pois o encontro acabou.

Goiânia, 21 de outubro de 2008

A coordenadora pede para que a turma avalie o encontro que eles participaram no final de semana anterior, que tinha como tema o meio ambiente. Algumas professoras falaram que foi cansativo e desgastante, que foi muito direcionado ao tema meio-ambiente e pouco relacionado a escola, ao ciclo. Com isso, muitos concordam que não foi proveitoso para os professores. A coordenadora disse que ia conversar com as outras coordenadoras e que ia passar essas colocações.

Depois ela pergunta sobre a palestra da Professora Selma, do último encontro. Alguns disseram que gostaram, que ela fala muito bem e envolve os ouvintes. Outros acrescentaram que dá para notar a diferença entre quem sabe falar e quem não sabe. A coordenadora disse para se ter cuidado com os palestrantes ‘shows’, que fazem apresentação com piada e muita graça para conquistar o público, mas que não acrescenta nada do tema proposto.

A coordenadora convida o grupo para começar a discussão sobre o texto entregue no encontro passado “Disciplina”. Ela pergunta o que eles acharam do texto. O participante D disse que não gostou do texto, que lhe foi tirado o chão. Ele chegou a conclusão que não tem nada para se fazer com relação à disciplina. Outras pessoas concordaram e disseram que não sabem mais o que fazer para melhorar a disciplina. Outra participante, B, disse que não podemos perder a esperança, não podemos desistir, e que temos de mostrar que temos a autoridade em sala de aula. A participante C, a interrompeu e perguntou há quanto tempo ela dava aula. A participante B respondeu que há um ano. A participante C disse que era por isso, que espera ela chegar a dez anos de sala de aula como ela que a opinião muda. A participante B disse que mesmo assim, ela não quer perder a esperança.

A coordenadora chama para que todos observem uma parte no texto que explica que a escola mudou, a sociedade e seus valores mudaram. A participante A fala que a falta de respeito não é só entre alunos e professores, mas também entre os próprios professores e a própria equipe da escola. Que um não apóia o outro ou as decisões tomadas pelo próprio grupo durante um planejamento. Que uma pessoa não valoriza o trabalho da outra e que, muitas vezes, um trabalho não tem andamento por falta de comprometimento de alguns. Muitas professoras concordam e uma delas fala de uma experiência que teve na escola onde trabalha.

Outra professora acrescenta que temos que dar limite aos alunos, porque a vida impõe limites e temos que pensar que estamos educando para a vida. Que tem professores que não estão nem aí se os alunos estão aprendendo e tem alunos que gostam de professores tradicionais, que chamam a atenção e é exigente em sala de aula. Outra participante disse que já fez de tudo para criar um laço afetivo com alguns alunos e que nada melhora a disciplina, nada está dando certo. A participante A diz que na escola que ela trabalha tem uma professora que tem total domínio da turma, que qualquer hora que você passa pela sala todos os alunos estão sentadinhos e caladinhos, mas que foi feita uma avaliação que mostrou que os alunos não aprenderam quase nada. A coordenadora confirma que não é porque eles estão quietos que significa que eles estão aprendendo.

Outra participante contou que na escola dela os alunos ficam quietos com uma professora, porque ela grita com eles.

Outra professora-participante disse que ela já estava cansada de ser desrespeitada por um aluno que falava muitos palavrões para ela. Até que um dia ela o chamou para uma conversa ameaçadora e ele diminuiu a falta de respeito. A coordenadora disse que ela sempre resolvia os problemas de disciplina com os próprios alunos, que ela não chamava a coordenadora da escola, pois ela acha que isso pode diminuir a autoridade do professor. Uma professora disse que às vezes isso não é possível e que muitas vezes precisa do apoio da coordenadora e não tem, nem quando os alunos passam do limite, como jogar baralho em sala, enquanto ela está dando aula.

Outra participante fala que as funções dos professores são muitas, como virar assistente de dentista e ter que observar e vigiar os alunos escovar os dentes. A coordenadora disse que não concorda com isso e que nossa função é ensinar.

Nesse momento alguns falam que está na hora do intervalo, eu entrego o questionário para que os professores-participantes respondam, leio as questões e explico as que acho

necessário. Deixo os professores-participantes à vontade, com relação a deixar de responder alguma questão se eles não quiserem responder. A coordenadora sugere que o questionário é grande e que seria melhor eles levarem para casa e no próximo encontro trazerem respondidos. Eu disse que por mim não tinha problema algum.

O intervalo acaba, a coordenadora entrega um texto que será usado no próximo encontro e um outro como sugestão de leitura que complementa o assunto da disciplina. Ela coloca que a questão da indisciplina não é um problema só da escola pública, mas também da particular e não é só de Goiânia, mas é geral.

Ela divulga um simpósio da SME, que todos devem participar e quem quiser apresentar trabalho deve enviar o resumo para o site que ela mostrou. Ela incentiva dizendo que todos podem apresentar trabalho de especialização ou alguma coisa que realizou na escola.

Depois volta a discussão do texto, a coordenadora pede para alguém ler um trecho da página 27 e 28 que mostra os tipos de educadores. Alguns participantes falam de como se vêem. A coordenadora retoma o texto e mostra a definição de corrupção pedagógica. Algumas participantes expõem suas opiniões e falam da necessidade do professor manter o autocontrole, para não perder a paciência com os alunos, além de manter a relação de respeito uns com os outros. A coordenadora retoma o texto e aponta a questão da família e depois a questão da sociedade. Ela lê um trecho e fala que a estrutura familiar mudou, a figura do pai, da mãe e dos irmãos dos mesmos pais já não é mais assim. Todos concordam, ela continua falando que a sociedade mudou, que o que acontecia no passado, já não acontece mais. Como é o caso da greve dos professores do Estado. Alguns participantes falam que a greve não resolveu nada para os professores e que ainda tiveram o ponto cortado. Foi colocado sobre a sobrecarga do professor e da necessidade de ele se cuidar e se controlar para que não surte, ou seja, fique louco. Uma participante conta que ficou sabendo do caso de uma professora que trabalhava na mesma escola que ela e surtou em sala de aula na frente dos alunos e da coordenadora, que hoje ela está remanejada.

A coordenadora retoma o texto, para concluir lê um trecho da página 33. E finaliza falando da necessidade de se pensar bem sobre a eleição do diretor da escola, que já está se aproximando.

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO GRAVADO EM ÁUDIO

Transcrição da gravação do encontro realizado no dia 18 de novembro de 2008.

Coordenadora inicia o encontro expondo a pauta:

Coordenadora: A pauta é essa, discussão sobre o texto entregue no último encontro, depois eu vou entregar o *folder* do simpósio e depois a gente vai fazer uma avaliação sobre o grupo. Eu queria iniciar com o texto. Na verdade, hoje eu não elaborei perguntas sobre o texto, porque eu queria que vocês fossem falando o que que vocês acharam, porque eu acho que nesse texto as questões principais vai ser um pouco sobre o conselho de classe e das assembléias, né? (+) Eu queria que vocês se posicionassem sobre o contrato. (Ela aguarda um instante, ninguém começa)

Coordenadora: Vamos gente.

PA: Eu não sei, mas eu penso que o contrato, o combinado, o professor já leva mais ou menos organizado, aí ele fala com os meninos e eles concordam. Mesma coisa quando eles vão fazer auto-avaliação, que eles falam das coisas que eles fazem, eles não concordam, mas eles fazem. Aí na hora do combinado, eles concordam, mas eles também não, não (+)

Coordenadora complementa: Não cumprem!

PA: Isso, não cumprem! E eu acho que esse combinado não funciona, não sei. Alguém já trabalhou com combinado?

PF: Na minha escola a gente já fez, nós tentamos fazer, mas parece que não consegue manter, fica uma semana funcionando legal e depois parece que os alunos concordam, mas não conseguem manter o contrato o combinado.

PA: Eu sou tentada a concordar com a fala inicial dele aqui no texto, que ele fala que todo dia você tem que começar alguma coisa, todo dia é diferente. (+) E eu acho que na sala de aula todo dia é uma situação. Sabe? Todo dia é uma situação.

Coordenadora: É isso que o texto vai tratar mesmo. Ele fala que às vezes a gente faz contrato com os aluno, a gente estipula as regras, mas ele vai falar que todo dia é uma rotina diferente, que nunca vai ser igual e vai falar inclusive sobre as regras. (+) Quer dizer, que regras que eu preciso seguir. Essa dificuldade que eu acho que a gente tem na escola de falar uma língua só. (Algumas participantes concordam)

Coordenadora: Esse eu acho que é o problema, às vezes, que alguns falam ‘a gente começa depois para’ por isso que as regras devem ser avaliadas a todo momento.

PA: Então, lá na escola, no início do ano, no planejamento da primeira semana no início desse ano, nós fizemos coisas básicas para evitar alguns embates entre os alunos e que atrapalham a aula em si. (+) Aí sumiu um chiclete, a gente desceu para pegar o lanche e sumiu. E aí, aí é uma confusão geral e é uma situação que nós já estamos trabalhando para que não aconteça. (Algumas participantes concordam)

PE: Não deveria ter acontecido.

PA: Entenderam? Então assim, esse contrato eu não sei se ele funciona. [Sobreposição de vozes]. O nosso contrato está no PPP da escola.

Coordenadora: Pois é, mas você acha que se tivesse, na realidade, uma união do grupo, esse contrato iria funcionar, não sei. [Sobreposição de vozes]. Então, aquilo que você falou ‘eu quero fazer, aí eu sou a chata e os outros não fazem’, se está no Projeto Político Pedagógico da escola, porque que ele não está sendo cumprido, entendeu? Essa questão que eu queria levantar.

PA: Esse contrato que a gente fez, foi uma decisão dos professores com a coordenação, né? Mas foi passado para os alunos. Tudo bem algumas coisas eles não concordam. Mas agora, eu acho que o que ele está falando aqui (Mostrando o texto) Quando é o contrato que conversa

com os alunos, vamos fazer, né? (+) Eu acho que ele pode funcionar, mas não por muito tempo.

Coordenadora: Isso que eu estava falhando sobre (PA toma o turno)

PA: Teria que estar sempre retomando, talvez para rever, talvez para relembrar, teria que retomar sempre, né? É um trabalho complicado, mas necessário.

PE: Eu acho que na questão que você questionou, além da união do grupo, depende muito da pessoa, do compromisso, da responsabilidade. Mas isso já aconteceu, parecido, em duas escolas diferentes que eu trabalhei, uma de substituição e a outra efetiva. Então, teve o contrato e poucos estavam cumprindo. Aí acontece igual a PA falou, quem quer cumprir é considerado chato. Eu acho que é isso, que é falta de compromisso do grupo, de alguns componentes do grupo.

PC: Lá na escola aconteceu um pouco diferente. Tinha os jogos escolares para acontecer no final do ano, assim em outubro, novembro, se não me engano. (+) Aí os jogos começaram, o professor de educação física fez um projeto, foi muito interessante, envolveu os alunos, criou comissão disso, comissão daquilo, ficou muito organizado os jogos, ficou muito bonito. No dia da abertura, tinha um pessoal lá que era amigo da escola, que estavam filmando e fotografando para fazer um vídeo no final para deixar para a escola. E sumiram as duas câmaras, no dia da abertura sumiram as duas câmeras desse pessoal, que estavam lá para tirar fotos.

PA: Antes de começar os jogos?

PC: Antes de começar, estavam organizando os menininhos que iam cantar o hino nacional, hastear a bandeira. Estava todo mundo organizando, aí sumiram essas câmeras. Num primeiro momento, fecharam a escola, colocaram todos os meninos de volta para as salas e foram revistar. Chamou a polícia. (+) Assim eu não sei, cada vez está mais complicado, né? Assim, eles acabam sem punição do mesmo jeito. Fica uma coisa corriqueira.

PG: Isso foi uma coisa grave, mas e quando um aluno fala ‘professora roubaram o meu lápis’. Então, assim, não é porque é uma câmera digital que é considerado roubo, qualquer coisa que você pega que não te pertence é considerado roubo. (+) Como eu já vi um pai falando na escola para a coordenadora, de um menino com atos de violência, ele vira e fala ‘eu te autorizo a pegar uma vara e bater nele’. Eu ouvi pai falando isso. [Sobreposição de vozes] (Uma participante concorda que isso acontece mesmo).

PG: Eu liguei pra uma mãe e falei que o filho dela estava passando mal que a gente está aguardando sua presença aqui. (+) A mãe respondeu ‘arruma alguém aí e leva ele aí no postinho’. Ué gente, se for para ser mãe e pai, vamos nos destituir do cargo de professores. Então quer dizer, nós estamos assumindo coisas que a escola não deveria tomar responsabilidade. E infelizmente nós não estamos tendo respaldo nenhum. (+) Ah, mas então não vamos fazer nada? Vamos sim, nós temos que descobrir o que fazer. Agora ficar sendo considerado pai, mãe, é muito difícil.

Coordenadora: Não, eu acho que a gente não tem que assumir esses papéis mesmo não, né? Eu acho que a gente estava discutindo isso no último encontro, mas é um pouco isso, que a gente acaba assumindo na escola tantas coisas que se esquece da obrigação principal da escola que é ensinar, que a função da escola. (+) Que lá na página 67 no primeiro parágrafo, ele vai falar disso. Alguém quer ler? Na página 67.

(PE lê)

Coordenadora: Ele vai falar depois no próximo parágrafo. (Ela lê). É um pouco do que ele vai falar depois, essa questão do nosso convívio ela é diária, que não adianta a gente querer uma rotina na sala de aula, porque isso é um resgate diário. Eu estou colocando essas questões, que o texto traz é porque quando a gente pergunta o que que a gente vai fazer na escola. (+) Porque eu acho que o que a gente vê é isso, como, o aluno não se sente parte da escola, ele

acaba fazendo outras coisas, ‘esse espaço aqui não é meu, eu não tenho nada com esse espaço’.

PG: Eu vejo muito, a prefeitura toda, na cultura só do direito do aluno, não tem o dever do aluno. Por exemplo, na semana passada na turma E, uma menina chegou lá com uma brincadeira é o seguinte, ‘se eu não estiver com o dedo cruzado qualquer um pode me cobrir de murro’. Ela contagiou todo mundo. E a gente tem o regimento, tem o regulamento. E é finalzinho de ano, né, gente? (+) Eu não sei até que ponto isso foi significativo. Eu sei que a brincadeira parou. (+) Que é o máximo onde eu podia ir, porque eu tinha que atender uma outra turma.

PE: O que você acha que seria significativo?

PG: Não sei, não me veio na hora, até hoje eu estou pensando sobre isso. Não me veio nada, porque, o que que você faria com uma aluna dessa? Você vai dar advertência, vai chamar o pai, isso a gente já está cansado de fazer e muita coisa não está resolvendo.

PE: Sabe porque eu fiz essa pergunta, porque eu acho que você fez o máximo que nós podemos fazer. [Sobreposição de vozes] (Outra participante concorda)

PG: Eu tinha que fazer alguma coisa e estava sem respaldo algum. A coordenadora do meu ciclo estava fora em reunião, a coordenadora pedagógica estava em reunião. Eu já estava em outra turma e tive que sair e voltar para resolver o problema. Sei que a gente não pode deixar a turma sozinha, mas a gente não tem respaldo nenhum.

PC: Nem dos coordenadores.

PG: Nos últimos dois anos, eu não sei se vocês concordam comigo, coordenador e diretor só vivem em reuniões. (Alguns participantes concordam com ela)

PA: Eu quero falar a coordenação da minha escola, pelo menos no matutino, ela é muito presente, ela dá um respaldo.

PG: Eles dão, naquela hora eu não tive ninguém.

PF: Eu acho que quando o professor chama o coordenador, pode ter reunião de qualquer prefeito ou presidente, se o coordenador não vai na hora, acabou aquela aula.

PF: Não é o aluno que é mais importante? [Sobreposição de vozes]

PG: Eu estou falando que naquela hora, daquela situação, eu não tinha ninguém. Eu não estou criticando o fato delas estarem em reunião e não terem ido lá, eu estou me criticando, porque eu me senti uma inútil naquele momento de não ter algo significativo para que aquilo acabasse. (+) Além da cultura do direito a gente tem de ter a cultura do dever também. Eu concordo com a PA, nossos combinados muitas vezes não dão certo porque nós do coletivo não cumprimos, mas até que ponto a gente tem que insistir nessas normas, ou criar outras.

PD: Talvez isso seja fruto do individualismo. Há uma tendência hoje de valorizar o Eu. A vontade do indivíduo está valendo mais do que a vontade do grupo e isso na escola é terrível. A escola não é um lugar onde as pessoas estão por vontade própria, os alunos principalmente, eles vão para lá obrigados. Boa parte deles vão para conversar, se divertir, aula de educação física, mas para estudar que é o objetivo da escola, eles não querem. (+) O texto fala sobre a prática da democracia, mas as pessoas não vão lá para se unirem à outras pessoas, eles têm outros objetivos. A nossa sorte é que essas pessoas ainda são a minoria, quando a metade das pessoas estiver com esse objetivo, aí agente não segura as pontas mais não.

Coordenadora: A minha pergunta é essa, quando você fala que a escola não tem lei, a gente não pune o aluno. Aí é a pergunta que o texto faz, qual é a punição do aluno? Porque é isso, o que nós vamos fazer com esse aluno? (+) Então quando você fala que a escola está formando marginais, eu não sei, a nossa função na escola é outra. Não é formar marginais, eu acho um termo forte e a gente tem que pensar. (+) Então, é uma questão que hoje está posta, é essa sociedade que a gente vive e como a escola não é uma ilha não tem como a gente não conviver com isso. A questão que eu coloco é essa, o que fazer? Porque você fala ‘as pessoas

cometem delitos e nem elas são punidas'. (+) E hoje o que que a gente forma quando a gente coloca essas pessoas na prisão, eu não sei. Assim (PA toma o turno)

PA: A questão também, ela, como a gente quer que a advertência, por exemplo, a advertência, a suspensão, faça com que o aluno pense. A gente também quer que quem está de fora, né? Quem viu, que iniba alguma coisa. Eu acho que a prisão também é muito isso, saber que lá é horrível, e fazer de tudo para não ir, mas infelizmente eu acho que não vale [sobreposição de vozes].

PG: Eu acredito muito em algumas coisas que são armas para a gente. Eu concordo com o PD, quando ele fala que a gente tem que punir, mas tem que punir os atos agressivos, de violência, as indisciplinas e não o ser em si. Eu acredito muito que o professor dentro da sala de aula, ele ainda tem voz, dentro da sala de aula. (+) A segunda coisa gente é não deixar de buscar a família. Para a família ter essa responsabilidade diante do aluno, diante da escola. A gente não pode assumir esse papel. Ontem, eu estava com uma aluna que caiu da bicicleta e bateu o pé no pedal da bicicleta, ela estava praticamente arrastando a perna. Chegou na sala de aula, sentou, começou a chorar. Eu perguntei, o que foi minha filha? Eu não estou agüentando de dor na minha perna, professora. Por que você não ficou em casa? Ah, a minha mãe mandou eu vir para a escola. Mas você não tem condições de ficar aqui. Cadê sua mãe? Está trabalhando. A minha irmã também está trabalhando. (+) Como que a gente faz com uma situação dessa? Porque levar para casa, o pai é o agressor. Ele virou para as professoras, sem saber o que fazer, como eu fiquei, lá naquele momento, qual de vocês duas vai levar a criança para casa.

PD: Eu (inaudível) o condenado será forçado a fazer trabalhos, como em pedreiras. Alguns juízes já estão dando sentenças de colocar o condenado para fazer trabalhos sociais. Obriga as pessoas a prestar serviços para instituições, por exemplo. Eu acho que é uma versão renovada desses trabalhos forçados. Mas aí na escola não dá certo o menor não pode trabalhar e estão todos dispostos a defender o menor infrator (+) [Sobreposição de vozes] (Alguns falam que o tempo acabou e que está na hora da confraternização de encerramento do ano)

ANEXO D – PROJETOS DO CENTRO DE FORMAÇÃO

Relatório dos projetos desenvolvidos no Centro de Formação de 2005 à 2008.

CEFPE – Centro de Formação dos Professores da Educação.

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Departamento Pedagógico.

I Projeto de Curso: “Repensando o Currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia”. 08/08/05 à 03/12/05.

Justificativa: Refletir junto com os professores sobre a proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Essa proposta começou a ser implantada em 1998 em algumas escolas e foi estendida à todas as escolas em 2002. A proposta do projeto era refletir sobre os aspectos que devem ser revistos e aprimorados na Proposta Pedagógica dos Ciclos, sendo as Diretrizes Curriculares aspectos fundamentais que devem ser considerados, uma vez que tem função de orientar a prática pedagógica nas escolas.

Pressuposto – a Formação continuada dos professores deve estar entrelaçada ao cotidiano escolar, assumindo esse cotidiano como ponto de partida para análises, reflexões e possíveis redimensionamento de suas ações.

Reflexão coletiva – articulando a produção de conhecimento no campo educacional ao contexto da prática pedagógica e aos saberes nela adquiridos. Proposta comprometida com a emancipação daqueles que estão na escola pública. Nesta proposta, o professor se coloca como agente reflexivo de sua ação político-pedagógica, juntamente com seus pares, buscando alternativas exequíveis e coerentes para os desafios e as dificuldades antepostas ao seu trabalho cotidianamente.

Dessa forma, considerando que a formação contínua e permanente, tendo como foco a *Proposta Pedagógica e as Diretrizes Curriculares* para a efetivação, é um dos fatores fundamentais para o aprimoramento da educação pública municipal de Goiânia, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação da RME propõe a realização do curso: “Repensando o Currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, abrangendo conferências, momentos de discussão com os conferencistas, além da participação em Grupos de Trabalho e Estudo e em Simpósios, organizados para que todos os participantes socializem seus trabalhos.

Objetivos:

- A presente proposta busca envolver os professores nas discussões sobre o Currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano;
- Organizar e desenvolver estudos e pesquisas sobre as questões pertinentes ao trabalho pedagógico e aos problemas identificados pelos professores;
- Propor alternativas para a efetivação da Proposta Político-Pedagógica da RME;
- Envolver os professores na revisão curricular dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano;
- Possibilitar o diálogo entre os profissionais da RME, no que diz respeito ao trabalho nas áreas específicas, nas áreas afins e ao trabalho coletivo e interdisciplinar nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Metodologia

Envolver os professores na construção de uma educação pública de qualidade.

Propiciar o diálogo, a reflexão sistemática, a troca de idéias, opiniões e experiências, a busca de conhecimentos visando a autonomia dos envolvidos no processo de formação. Proporcionar leitura individual, coletiva, trabalhos em grupo, debates, sistematização, registro de leituras, produções e plenárias.

O CEFPE – propõe a construção de Grupos de Trabalho e Estudo – GTE, que se caracterize por possibilitar uma formação contínua, permanente e articulada à vivência pedagógica dos professores.

Para dar início a esse processo, os professores serão convocados para participarem de um encontro por área de conhecimento, no qual identificarão as possibilidades e os desafios atuais do trabalho no ciclo. Será apresentada a proposta de formação e serão organizados os Grupos de Trabalho e Estudo de áreas e de pedagogia com inscrição opcional aos professores.

Paralelamente aos GTEs serão organizadas conferências sobre temáticas relacionadas à Proposta Político Pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como espaço para apresentação de pesquisas que tenham a RME como objeto de estudo.

A partir das discussões nas áreas específicas serão estabelecidas propostas para as áreas de Expressão, Ciências Naturais, Matemática e Geografia-História.

Os resultados dos trabalhos desenvolvidos nos GTEs serão socializados no I Simpósio dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Goiânia com o tema: Reestruturação Curricular nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, no qual serão explicitadas as contribuição de cada área para a revisão curricular.

ANÁLISE

Após os trabalhos realizados em 2005, foi realizado o I Simpósio com a presença de vários professores proporcionando momentos de reflexão e debates. Pode-se confirmar a

importância dos professores em serviço manterem grupos de estudos para refletir sobre as questões que ocorrem nas escolas e sobre o Currículo necessário a ser trabalhado nas escolas municipais. A partir de tal confirmação, o Projeto elaborado em 2005 foi estendido ao ano de 2006, levando-se em consideração a avaliação que o grupo de formadores do CEFPE e de professores participantes realizaram no final do projeto em 2005. Foram considerados tanto os aspectos positivos quanto os negativos, como a constatação de que o tempo foi insuficiente para o estudo aprofundado dos temas propostos.

SEGUNDO PROJETO

O segundo Projeto foi proposto com o mesmo título do primeiro e elaborado para ser realizado no período de fevereiro à junho de 2006. A partir da avaliação do primeiro projeto, foi reelaborado o conteúdo a ser estudo, o número de professores formadores foi ampliado e houve a inclusão de professores de todas as áreas do conhecimento, inclusive professores de língua estrangeira.

Devido ao bom envolvimento dos professores confirmou-se a necessidade de manter grupos de trabalho e estudo para que haja o aprimoramento das práticas pedagógicas na RME, bem como a formação continuada para a valorização profissional dos participantes.

A equipe de formadores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação propõe a reedição do curso tendo como principal objetivo o aprofundamento das discussões sobre o Currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, bem como propiciar a participação dos professores da RME na revisão das diretrizes curriculares e a reelaboração do documento. A partir do estudo das fases do desenvolvimento humano, redefinir os objetivos e as contribuições de cada disciplina/componente curricular nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Além de propor alternativas para a efetivação da Proposta Político Pedagógica da RME e possibilitar o diálogo entre os profissionais sobre os trabalhos realizados nas áreas específicas, no trabalho coletivo e interdisciplinar.

METODOLOGIA

Foi mantida a Metodologia do primeiro projeto ressaltando o aprofundamento teórico em articulação com a prática cotidiana, visando a autonomia dos envolvidos no processo.

Propõem-se a leitura individual, coletiva, trabalhos em grupo, debates, sistematização, registros de leituras, produções e plenárias.

Este projeto havia sido planejado para o primeiro semestre de 2006 e foi estendido ao segundo semestre.

TERCEIRO PROJETO

Projeto de Curso: “Construindo o Currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME – GTE/2007”.

Este projeto foi elaborado a partir das avaliações dos trabalhos realizados nos Grupos de Trabalho e Estudo realizados nos anos de 2005 e 2006. Foi proposto um novo projeto a ser realizado em 2007 a partir da confirmação do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e com o objetivo de concluir e elaborar as Diretrizes Curriculares para a RME e sua implementação na prática cotidiana das escolas municipais.

Na justificativa ressaltou-se que as reflexões coletivas sobre o trabalho pedagógico favorecem o processo de formação contínua e que deve ser permanente. O CEFPE propõe o curso para que os professores possam estudar, trocar idéias, saberes e experiências. Além de elaborar propostas para o desenvolvimento curricular, socializar os estudos e trabalhos desenvolvidos e acompanhar a implementação das diretrizes curriculares nas escolas.

O objetivo geral é envolver os professores na implementação das diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e na proposição de ações para o desenvolvimento curricular fundamentado nessas diretrizes.

Os objetivos específicos são:

- Criar espaço de estudo e reflexões sobre o desenvolvimento curricular nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.
- Possibilitar o diálogo entre os profissionais da RME, no que diz respeito ao trabalho nas áreas e ao trabalho coletivo e interdisciplinar nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.
- Elaborar material didático pedagógico de orientação para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares da RME.

A metodologia caracteriza-se em envolver os professores nas decisões referentes à proposta político pedagógica da RME, bem como na elaboração de materiais pedagógicos. Propiciar o diálogo, a reflexão sistemática, a troca de idéias, opiniões e experiências, a busca de conhecimento, buscando autonomia dos envolvidos no processo de formação. Tem como proposta elaborar cadernos pedagógicos para cada Ciclo que trarão subsídios para o

desenvolvimento curricular pautado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Com a proposta de encontros quinzenais no mesmo horário de trabalho do profissional, atendendo a solicitação dos professores, que tem um horário destinado a estudo. Além de encontros ampliados aos sábados para a socialização e discussão dos trabalhos realizados em cada GTE, bem como encontros por ciclos.

Haverá atividades complementares a serem executadas fora do horário de trabalho como leituras, fichamento de textos, pesquisas, organização de seminário e participação em encontros, palestras e simpósios.

Serão estudados textos com assuntos gerais sobre a educação, tais como, letramento, desenvolvimento humano, aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural, relação currículo e cultura, além de textos de cada área de conhecimento.

A avaliação ocorre no final do programa entre os professores formadores e os participantes de cada grupo.

QUARTO PROJETO

Justificativa

De acordo com as avaliações realizadas sobre os trabalhos desenvolvidos nos anos de 2005, 2006 e 2007 reafirmou-se que os GTEs constituem-se espaço de estudo, troca entre os pares e crescimento profissional, além de assegurar o horário de estudo dos profissionais da RME.

Em 2008, a RME completa 10 anos de organização em Ciclo de Formação, contudo, muitos estudos e discussões precisam ser realizados para que essa proposta se consolide. Inclusão, avaliação, (in)disciplina, são temáticas que requerem mais estudos para uma compreensão mais aprofundada da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação.

Assim, propõem-se os Grupos de Trabalho e Estudo – Currículo/2008 como espaço de formação continuada dos professores da RME que atuam nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, para a discussão desses e de outros temas inerentes ao trabalho pedagógico nos Ciclos, para debates sobre leis que versem sobre inserção da Educação Ambiental e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, bem como para estudos específicos relacionados aos diferentes componentes curriculares. Os Grupos de Trabalho e Estudo – Currículo / 2008 se constituirão, ainda, em importante espaço de troca de

experiência e reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo dessa forma para a consolidação da Proposta Político Pedagógica da SME e das Diretrizes Curriculares da RME.

Objetivo Geral:

Promover, junto aos professores da RME, discussões, estudos e pesquisas sobre temas relacionados ao desenvolvimento curricular e à proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, além de promover a troca de experiência e reflexão sobre a prática cotidiana, buscando alternativas para o trabalho pedagógico nos Ciclos.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver estudos sobre Inclusão, Avaliação e (In)disciplina.
- Promover debate sobre a Educação Ambiental (Lei 9.597/99) e a inserção da Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/03) no currículo dos Ciclos de Formação.
- Identificar as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores no trabalho pedagógico nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e propor, coletivamente, alternativas para a melhoria da qualidade da educação na RME.
- Desenvolver estudos relacionados às diversas áreas de conhecimento que possibilitem a compreensão do papel de cada componente curricular na formação dos educandos e da necessidade de articulação entre os diversos componentes curriculares em um trabalho coletivo e interdisciplinar.
- Contribuir para a implementação da proposta Político-pedagógica da RME e das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.
- Promover momentos de leitura, estudo e produção de textos escritos.

METODOLOGIA

A concepção de formação apresentada e a perspectiva de envolver os professores na análise do currículo e da proposta político pedagógica da RME, enquanto sujeitos na construção de uma educação pública de qualidade social, pressupõe uma abordagem metodológica que propicie o diálogo, a reflexão sistemática, a troca de idéias, opiniões e experiências, a busca de conhecimentos, possibilitando a busca pela autonomia dos envolvidos no processo de formação.

Os Grupos de Trabalho e Estudo – Currículo / 2008 serão organizados por área de conhecimento, no horário de trabalho dos professores, buscando aprofundar as discussões relacionadas à formação de conceitos e à contribuição de cada componente curricular na formação dos educandos, sem perder de vista a necessidade de articulação entre as áreas e a interdisciplinaridade como um princípio da proposta de Ciclos. Assim serão organizados

encontros que integrem grupos de diferentes áreas e encontros gerais, que possibilitem o debate entre os profissionais de diferentes áreas.

Os temas gerais, Avaliação, Inclusão e (In)disciplina, Cultura Afro-brasileira, Educação Ambiental, serão objeto de estudo dos diferentes grupos e, conforme as necessidades de cada grupo, serão organizados debates e estudos de temáticas específicas. As trocas de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica acontecerão no decorrer dos encontros, a partir dos referenciais teóricos estudados.

Os encontros serão quinzenais, no turno matutino ou vespertino, no horário de estudo, dentro do horário de trabalho dos professores. Os participantes dos grupos desenvolverão atividades não presenciais de leitura prévia e registro escrito de questões relacionadas aos temas estudados, pesquisas e produção de textos ou artigos, para posterior socialização na RME e/ou em outros meios, poderão ser realizadas, conforme a dinâmica dos diferentes grupos.

Cada grupo terá um coordenador, integrante da equipe do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, no entanto, os participantes serão co-responsáveis pelas discussões no grupo, sugerindo textos e organizando seminários. Paralelamente aos GTEs serão realizadas palestras que abordem as temáticas estudadas e ao final do ano, será realizado o “III Simpósio de Estudos e Práticas Educacionais na RME: o Currículo em debate”, abordando as temáticas desenvolvidas no decorrer do ano. Como aconteceu em 2007, durante o Simpósio haverá espaço para apresentação de pesquisas que tenham os ciclos como objeto de estudo e de trabalhos realizados nos GTEs.

AVALIAÇÃO

Ao longo do curso, os participantes serão avaliados com base nos seguintes critérios: assiduidade, participação e envolvimento nas atividades e discussões propostas, bem como pela análise da produção escrita realizada nos Grupos de Trabalho e Estudo. Só receberá certificado o cursista que obtiver média igual ou superior a 70 e tiver frequência mínima de 75% nos encontros, nas conferências e no simpósio.

ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO:

Questionário a ser respondido pelos professores participantes do GTE de LE da SME, com o intuito de conhecer um pouco sobre a formação dos(as) participantes, suas expectativas, objetivos e interesses com relação a esse programa de educação continuada.

- 1- Nome: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Telefone: _____

Obs.: ESSAS INFORMAÇÕES NÃO SERÃO DIVULGADAS

- 4- Graduiu em letras em Universidade Pública () ou Privada ().
Ano: _____
- 5- A quanto tempo é professor(a) de LE?
- 6- Você já participou de outros cursos de formação, treinamento ou capacitação de professores? Sim () Não (). Caso a resposta seja afirmativa, o que foi desenvolvido nesse(s) curso(s)? Em que medida ele(s) foi(foram) importante(s) para sua formação?
- 7- Você já participou de algum curso de aprimoramento da língua estrangeira? Qual(uais) e qual a duração de cada curso?
- 8- Antes de participar deste GTE, quais eram suas expectativas sobre o programa para seu desenvolvimento profissional?
- 9- É possível estabelecer uma relação entre as reflexões realizadas nos encontros do GTE com sua prática pedagógica? Comente.
- 10- Foi possível em algum dos encontros discutir questões a partir da prática de algum dos participantes? Isto é, a partir de problemas reais e não aqueles estabelecidos por textos teóricos? Comente.
- 11- As reflexões estabelecidas no GTE ajudaram a aprimorar sua prática em sala de aula? De que forma?
- 12- Durante o programa você foi estimulado(a) a refletir sobre sua prática? Explique.
- 13- Durante o programa foram analisados métodos e abordagens do ensino de LE? Caso sua resposta seja afirmativa, como aconteceram as discussões?
- 14- Qual a relação que você estabelece entre os temas discutidos no programa e o contexto em que seus alunos vivem, ou em que a escola está situada?
- 15- Que cursos você ainda pretende fazer? O que você acredita que ainda precisa aprender? Por quê?

ANEXO F – AMOSTRA DAS RESPOSTAS DE UM QUESTIONÁRIO

Participante A – tem 42 anos. Formou em Universidade Pública em 1997. É professora de LE há 10 anos.

6- Você já participou de outros cursos de formação, treinamento ou capacitação de professores? Sim (X) Não ().

a) Caso a resposta seja afirmativa, o que foi desenvolvido nesse(s) curso(s)?

Participo do GTE de Línguas Estrangeiras desde 2006, no primeiro semestre de 2008, participei de cursos de formação continuada pela UFG, não especificamente em Língua Inglesa, mas no tocante à formação docente em geral e referente aos trabalhos desenvolvidos na escola e nas dificuldades enfrentadas pela escola no seu cotidiano.

b) Em que medida ele(s) foi(foram) importante(s) para sua formação?

Eles foram muito importantes, principalmente os da UFG, pois eu estava começando a dar aulas em escola pública e os cursos me ajudaram a superar as dificuldades e os desafios que é trabalhar com esta clientela. O GTE de Línguas Estrangeiras é muito relevante, pois trabalho com meus pares, professoras e professores de Língua Estrangeira que passam pelas mesmas dificuldades e felicidades que eu. Nele, nós tratamos de assuntos relacionados à Língua e a Educação como um todo. Todos os cursos afetam minha prática, ajudando-me a refletir e a aperfeiçoar a minha prática em sala de aula.

7- Você já participou de algum curso de aprimoramento da língua estrangeira? Qual (quais) e qual a duração de cada curso?

Participei por um ano do Curso “Conversation” oferecido pela UCG através de um programa chamado PECECLES, oferecidos para professores da Rede Municipal e dado pelo Professor desta Instituição, P.... Com este mesmo professor fiz um curso de atividades de inglês on-line, durante seis meses. Também pelo mesmo programa fiz um Curso sobre “Reading Activities” dado pela L... e um de Lingüística, com a professora C..., ambos com duração de seis meses.

8- Antes de participar deste GTE, quais eram suas expectativas sobre o programa para seu desenvolvimento profissional?

Esperava estudar sobre o dar aulas em Língua Estrangeira (Inglês), enfim, aperfeiçoar minha prática em sala de aula. Tenho encontrado mais que isso, pois estamos sempre atualizados no

que diz respeito às novas tendências pedagógicas (exemplo, Letramento), ao que está e deve ser ensinado nas escolas (exemplo Lei sobre o ensino das culturas afro e indígena, educação ambiental).

9- É possível estabelecer uma relação entre as reflexões realizadas nos encontros do GTE com sua prática pedagógica? Comente.

Sim, é possível. Nos estudos dos textos, nas trocas de experiências, nós acabamos por socializar a nossa prática e a aprender maneiras diferentes de apresentar determinadas matérias, maneiras diferentes de tratar nossos alunos e com isso nós crescemos muito. De repente, não nos sentimos sozinhas(os), isoladas(os) em nossas práticas e podemos vislumbrar dias melhores.

10- Foi possível em algum dos encontros discutir questões a partir da prática de algum dos participantes? Isto é, a partir de problemas reais e não aqueles estabelecidos por textos teóricos? Comente.

Sim, como eu já disse anteriormente, esta integração e troca de experiências acontece sempre e enriquece a nossa prática.

11- As reflexões estabelecidas no GTE ajudaram a aprimorar sua prática em sala de aula? De que forma?

Sim e de várias formas. Algo que marcou, e eu ainda não tinha atentado para isso, aconteceu quando estávamos estudando currículo e vimos algumas informações acerca do currículo oculto, que são práticas estabelecidas pela escola e que de alguma maneira mostra a cara da escola e marca a vida do aluno. Depois de estudar sobre isto, passei a refletir sobre o que eu estava passando para os alunos, que marca estava eu e a escola deixando neles. Estou tentando superar os desafios que é dar aula e aula de Inglês em escola pública.

12- Durante o programa você foi estimulado(a) a refletir sobre sua prática? Explique.

Sim, sempre. Em todos os momentos e textos estudados nós somos levados a refletir e não tem como não pensar no que estamos dando, fazendo em sala de aula. Às vezes os desafios são muitos e o curso nos apresenta muitas possibilidades, à medida que nos apresenta assuntos que estão em pauta tanto no ensino de Línguas como na educação como um todo.

13- Durante o programa foram analisados métodos e abordagens do ensino de LE? Caso sua resposta seja afirmativa, como aconteceram as discussões?

Sim. Nós lemos vários textos, apresentamos em sala individualmente ou em duplas, sempre interagindo com o restante do grupo.

14- Qual a relação que você estabelece entre os temas discutidos no programa e o contexto em que seus alunos vivem, ou em que a escola está situada?

Como eu já disse anteriormente, os temas apresentados são temas atuais e que fazem parte da nossa realidade cotidiana na escola, eles realmente estão ligados com a nossa prática.

15- Que cursos você ainda pretende fazer? O que você acredita que ainda precisa aprender? Por quê?

Pretendo continuar no GTE de Línguas Estrangeiras, gostaria de estudar mais a Língua Inglesa em cursos avançados, especializações, mestrado para aperfeiçoar a minha prática. Às vezes, as dificuldades são tantas que, a bem da verdade, eu preciso aprender a dar aulas de inglês. Percebo que não bastam apenas “cards” interessantes, ou objetos que façam parte da “realia” dos alunos, é preciso conhecê-los e apresentar atividades que os motivem. Tenho feito muitas coisas, mas creio que falta muito.