

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAGALI SADDI DUARTE

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA NO BRASIL:
A PRÁTICA REFLEXIVA CRÍTICA EM QUESTÃO**

GOIÂNIA

2011

MAGALI SADDI DUARTE

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA NO BRASIL:
A PRÁTICA REFLEXIVA CRÍTICA EM QUESTÃO**

Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG

GOIÂNIA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Duarte, Magali Saddi.
D812f Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil
[manuscrito] : a prática reflexiva crítica em questão / Magali
Saddi Duarte. – 2011.
116 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.
lista de siglas.

1. Formação contínua de professores. 2. Racionalidade
Prática – Formação de professores. 3. Professor reflexivo
crítico. I. Título.

CDU: 37:811.111

MAGALI SADDI DUARTE

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA NO BRASIL:
A PRÁTICA REFLEXIVA CRÍTICA EM QUESTÃO**

Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Cultura e Processos Educacionais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda – UFG -GO (Presidente)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – PR

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC - Goiás

Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho – UFG - GO

Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Resende – UFG - GO

Goiânia, Go 08 de setembro de 2011.

*Ao Nilson,
pela presença constante e ouvidos pacientes na
minha busca pelo conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado da colaboração e apoio de várias pessoas. Agradeço especialmente:

À professora Marília Gouvea de Miranda, pela amizade, mas, sobretudo pela orientação.

Ao Nilson, pessoa admirável na compreensão para com o trabalho do outro.

À Meggie, que me faz sempre acreditar que a determinação vale a pena.

Ao Mário Jorge, pela presença e encorajamento.

À Lueli, pela cumplicidade e constante reflexão.

À amiga e companheira de trabalho Rosane Rocha Pessoa, pelas sugestões substantivas e disponibilização de suas produções para compor este trabalho.

Ao Rafael, sobrinho, afilhado e companheiro intelectual, pelas intermináveis discussões e cuidadosa leitura do trabalho.

Aos colegas e amigos do doutorado, pelas conversas que nem sempre são jogadas fora.

À Elizabete, amiga e companheira de estudo, pela incursão na qualificação contínua.

À Faculdade de Educação, pela minha qualificação na Especialização, Mestrado e Doutorado.

Ao Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Educação (Nepec), pelo acolhimento e carinho de cada um de seus membros.

Aos amigos Newtinho e Bete, companheiros de trabalho do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), que me permitiram a licença para efetivação desta pesquisa.

À professora Anita Cristina Azevedo Resende, pelas disciplinas valiosas oferecidas no Programa e relevantes contribuições no exame de qualificação.

Ao professor José Adelson, pelas incursões na cultura e sociedade modernas.

Ao professor Newton Freire Murce Filho e à professora Anita Cristina Azevedo Resende, que no exame de qualificação indicaram o caminho da exposição deste trabalho.

À Universidade Federal de Goiás, pela Licença Pós-Graduação.

À Fundação de Apoio à Pesquisa de Goiás (Fapeg), pela bolsa de estudos por um ano.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), que me concedeu a licença para realizar este trabalho.

[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a sua realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Marx

RESUMO

DUARTE, Saddi Magali. *Formação Contínua de Professores de Inglês no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão*. 116p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Trata-se de pesquisa bibliográfica vinculada à Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Tem como objeto de estudo os pressupostos epistemológicos para a formação contínua de professores de inglês na atualidade. Para tanto, partiu da investigação bibliográfica de estudos relativos a projetos e programas de capacitação contínua de professores de inglês no país, e teve como suporte 18 textos, dentre estes, um livro, 14 capítulos de livros e três artigos publicados em periódicos nacionais de dois Programas de Pós-Graduação, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Objetivou-se apreender o que a ênfase na ação do professor de língua inglesa postulada pela epistemologia da prática revela sobre a relação teoria e prática na sua formação contínua? Ou mais precisamente, em que medida o procedimento racional operado por uma epistemologia da prática referenciaria o conhecimento teórico do professor de inglês? Fundamentando-se no materialismo dialético e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt verificou-se que a não compreensão dos aspectos sócio-históricos que permeiam a realidade implica uma limitação na formação do professor e na possibilidade de produção de conhecimento. A atual fundamentação para a formação docente se insere na perspectiva da epistemologia da prática, que propõe uma formação com base na prática, cujos resultados são dados a partir de narrativas, discursos e argumentações. A análise empreendida evidenciou que a formação contínua de professores de inglês baseada na racionalidade prática expressa uma racionalidade instrumental que opera de modo a prescrever a ação dos professores, o momento de refletir, o tipo de investigação a adotar, a intervenção de um pesquisador com reconhecido domínio do conhecimento consubstanciando numa visão praticista e tecnicista de formação contínua de professores. A racionalidade instrumental exposta revela uma ruptura e uma continuidade com o paradigma da racionalidade técnica. Na impossibilidade de a racionalidade técnica vir a qualificar os professores, a prática reflexiva crítica propõe uma mudança, que passou da técnica à reflexão sobre e na prática.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Racionalidade prática – formação de professores. Professor reflexivo crítico.

ABSTRACT

DUARTE, Saddi Magali. English Teachers Continuing Education in Brazil: critical reflexive practice in focus. 116p. Thesis (Post-Graduate Program in Education) – Education Faculty, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

This thesis is a bibliographic research linked to the Research Line – Culture and Educational Processes. Its object of study is the epistemological presuppositions of continuing education of English teachers at the present time. For this purpose, the research began with a bibliographic investigation of stu

dies related to projects and programs for the continuing education of English teachers in this country. It has as its base 18 texts of which one is a book, 14 are chapters from books and three are articles published in national periodicals linked to two Post-Graduate Programs, that is, Post-Graduate Program in Applied Linguistics of the Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) and the Post-Graduate Program in Literature and Linguistics of the Faculty of Language and Literature (Letras) of the Universidade Federal de Goiás (UFG). The goal was to apprehend what the emphasis on the action of the English language teacher, postulated by the epistemology of practice, showed regarding the relationship between theory and practice in continuing education. More precisely, to what extent the rational procedure, operated by the epistemology of practice, would reference the theoretical knowledge of the English teacher. Based on dialectic materialism and the Critical Theory of the Frankfurt School, it was verified that the lack of comprehension of the socio-historic aspects that permeate reality entails a limitation in the continuing education of the teacher and in the possibility of knowledge production. The current theoretical base for the continuing education of the teacher is rooted in the epistemological perspective of practice and presupposes an educational background based on practice with results appearing in narratives, discussions and argumentations. The analysis showed that the continuing education of the English teachers was based on a practical rationality expressing an instrumental rationality that operates in such a way as to dictate the teachers' actions, the moments of reflection, the type of investigation adopted, the intervention of a researcher with a recognized mastery of the field of knowledge. This in turn substantiates a view based on practical actions and techniques for teachers' continued education. The instrumental rationality shown reveals a break and continuity with the paradigm of technical rationality. Due to the impossibility of technical rationality being able to qualify teachers, reflective practice proposes a change that moves from technique to a reflection about and within practice.

Key-words: Teachers' Continued Education. Practical Rationality – teachers education. Critical and reflective teacher.

LISTA DE SIGLAS

ADC	- Análise do Discurso Crítica
AILA	- Associação Internacional de Linguística
ANPOLL	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
ATACIP	- Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora
CEPAE	- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENPLE	- Encontro Nacional de Políticas de Línguas Estrangeiras
LA	- Linguística Aplicada
LAC	- Linguística Aplicada Crítica
LAEL	- Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	- Língua Estrangeira
M.I.T.	- <i>Massachusetts Institute of Technology</i>
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	- Pontifícia Universidade de São Paulo
SBCI	- Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNB	- Universidade de Brasília
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS.....	8
 INTRODUÇÃO	 11
 CAPÍTULO I – LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	 21
1.1 A Linguística Aplicada contemporânea	27
1.2 Experiência e prática nas abordagens de formação de professores.....	32
1.3 Relação teoria e prática: por uma dialética possível	36
1.4 O professor de inglês como professor pesquisador.....	39
 CAPÍTULO II – PEDAGOGIA TECNICISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA LINGUÍSTICA APLICADA	 47
2.1 As implicações da racionalidade técnica na Linguística Aplicada	54
2.2 O professor reflexivo crítico	57
2.3 O professor pesquisador e reflexivo crítico	60
 CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: INDAGAÇÕES SOBRE AÇÕES NA PESQUISA E NA PRÁTICA.....	 68
3.1 Epistemologia da prática	70
3.2 O que os formadores de professores afirmam ser a reflexão crítica de professores de inglês na atualidade	72
3.3 As concepções de linguagem, de pesquisa e de conhecimento na formação contínua de professores na atualidade	83
3.4 Propostas de mudança no ensino da língua estrangeira: do linguístico para o sociopolítico	85
3.5 Propostas de formação contínua de professores de inglês na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica.....	90
3.6 A língua na formação contínua de professores de língua estrangeira	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A.....	115

INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores vem se constituindo tema recorrente nas produções literárias no campo educacional, a partir de reformas educacionais.

A proposta de uma reforma sempre encontra adeptos e contrários, e compete sempre aos primeiros difundir e sistematizar seus princípios que, ao serem publicados, propiciam, com frequência, uma forte influência nas pesquisas produzidas e ampla discussão sobre os princípios que subjazem à nova proposta. Daí a importância de se discutir os pressupostos que fundamentam a formação docente tendo em vista que diante das reformas anunciadas professores podem assumir uma posição que seja de avaliadores, ou simplesmente de implementadores das ideias a serem desenvolvidas.

O documento da reforma educacional brasileira *Parecer CNEP/CP 009/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* trata de formação inicial de professores, com destaque à dimensão prática, como pode ser confirmado pelo artigo 5, parágrafo único,

a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiada (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 63).

Mais adiante, no mesmo Parecer, no artigo 12, os parágrafos de 1 a 3 tratam especificamente da questão da prática. Em se tratando de formação inicial, a discussão da prática deve ser questionada. Uma proposta de formação que não contempla a relação teoria e prática, colocando forte ênfase na dimensão prática, pode caracterizar a formação de docentes de forma fragmentada. A ênfase dada à prática, às competências e à pesquisa como forma de produção de conhecimento capaz de solucionar problemas revela, segundo Shiroma (2003, p. 77), a concepção funcionalista que norteia a reforma educacional brasileira. O que não deixa de ser um atributo de um método que se encerra no Pragmatismo.

Leituras efetuadas na área da educação me possibilitam afirmar que a Linguística Aplicada (LA), disciplina que se ocupa dos pressupostos epistemológicos de Línguas Estrangeiras (LE), vem sofrendo forte influência da epistemologia denominada racionalidade prática, a mesma presente nos documentos da reforma. Essa influência chega à formação contínua de professores de inglês, como se verá no desenvolvimento deste estudo.

Na condição de professora de língua inglesa, proponho-me a investigar os

pressupostos epistemológicos que fundamentam a formação de professores de inglês, no período de 1990 em diante. O interesse pela – formação contínua de professores de inglês — ocorreu no ano de 2001, quando da minha participação no *I Programa de Capacitação de Professores de Inglês*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. O material que seria utilizado no desenvolvimento do programa foi elaborado em co-autoria de vários professores da Faculdade de Letras/UFG e do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG¹, por duas professoras da escola de idiomas Cultura Inglesa de São Paulo, também autoras da coleção do livro didático *English Clips*. Chamava particularmente atenção o fato de as professoras paulistas trazerem para o material uma abordagem de formação contínua de professores naquela época pouco discutida por aqui, denominada professor reflexivo. A referida abordagem orientava para uma formação contínua de professores da rede pública estadual que se diferenciava em muito daquilo que até então vinha sendo feito no ensino de língua inglesa, posto que o ensino de inglês se realizava com base nos aspectos instrumental-técnico característicos do ensino de línguas estrangeiras.

Até a década de 1990, os projetos de formação contínua eram específicos para professores, que na sua maioria, não possuíam proficiência linguística. Assim, o que costumava ser programado para tais cursos eram estratégias e técnicas de ensino que tinham como objetivo melhorar a qualidade das aulas desses professores. No entanto, ainda que os objetivos fossem claros, atingi-los nem sempre era uma possibilidade, dadas as inúmeras dificuldades vivenciadas por professores e por alunos num país que não faz fronteiras com países da língua-alvo, a existência de limitações objetivas de material didático, o alto índice de professores sem a proficiência linguística necessária, o excesso de alunos em sala de aula, o reduzido número de aulas dadas na semana, as horas-aula insuficientes, além de outras. Essas questões não são novas. Apesar de ter sido regulamentado o ensino de língua inglesa no país no início do século XIX (1809), foi preciso quase cem anos para efetivá-lo de fato (DUARTE, 2003). As questões aqui pontuadas vêm sendo enumeradas ao longo dos dois séculos de educação regulamentada em âmbito nacional, no que tange ao ensino de língua inglesa, sem que tenham sido efetivamente enfrentadas. O que mais acontece no meio educacional são reformas que se

¹ O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação é uma unidade especial de ensino da Universidade Federal de Goiás, que contem o antigo Colégio de Aplicação. Atualmente possui a Educação Básica e a Pós-Graduação *Lato Sensu*.

orientam para um determinado método² (BRASIL/CNE/CEB, *PCN*, 1999), modelo ou políticas de formação de professores. No caso de formação de professores, a abordagem do professor reflexivo foi introduzida como aquela capaz de superar a heteronomia do professor e instigar a sua capacidade crítica por meio da reflexão que se deve operar mediante as suas ações cotidianas, tendo como centralidade a prática (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002*).

No campo educacional brasileiro, uma acirrada crítica se desenvolveu à proposta curricular pautada pelo paradigma da racionalidade técnica. A expressão racionalidade técnica, aqui usada, foi cunhada pelo pedagogo e filósofo norte-americano Donald Schön (1983), para designar a pedagogia tecnicista, que orientou as propostas curriculares por quase meio século. Neste sentido a expressão nada tem a ver com a expressão racionalidade técnica utilizada por Horkheimer e Adorno (1985), para designar o poder que a técnica possui em relação à sociedade, racionalidade da própria dominação.

A proposta de superação da racionalidade técnica veio acompanhada por pressupostos que tratam da reflexão na e sobre a ação docente, denominada abordagem do professor reflexivo. Essa abordagem passou a vigorar no Brasil na década de 1990. A LA, representada por alguns linguistas aplicados, colocou em cena a discussão sobre um tipo de procedimento racional para sugerir uma formação contínua de professores de inglês que se vinculasse aos fundamentos da racionalidade prática.

As expressões racionalidade técnica e racionalidade prática, ainda que tenham como pressupostos uma visão de mundo que se diferenciam, é no meu entendimento parte de uma instrumentalização da razão, que nomeio de racionalidade instrumental, pois opera na formalização da razão, dando a tudo o que lhe confere sentido o caráter pragmático.

A formação de professores fundamentada pela abordagem do professor reflexivo crítico rechaça a ideia de transmissão de conhecimento, vindo a ter maior privilégio o desenvolvimento de um processo reflexivo, cuja centralidade é a prática. O encaminhamento dado por esta posição, de eleger a prática como protagonista do processo de formação

² O conceito de método no ensino de línguas estrangeiras é abrangente e polissêmico. Segundo Richards e Rodgers (2002, p. 20) três são os elementos que constituem um método: a abordagem, o desenho e os procedimentos. Compreende a abordagem a concepção que o professor tem sobre língua e aprendizagem. Já o desenho diz respeito a: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, papel das tarefas. E por último, os procedimentos dizem respeito às técnicas, aos comportamentos, às práticas e às estratégias didáticas que possibilitam a execução de um método em sala de aula. Conforme Vilaça (2011), os métodos de ensino de línguas estrangeiras são, em grande parte, motivados e influenciados por teorias da Linguística, da Psicologia, sobretudo a Psicologia da Educação e, em menor grau, pela Sociologia e pela Sociolinguística, dentre outras ciências e disciplinas e, são, portanto, sempre criticados e negados conforme o surgimento de novas concepções teóricas.

contínua de professores, levou-me a propor para esta investigação as seguintes **questões de estudo**: O que a ênfase na ação do professor de língua inglesa postulada pela epistemologia da prática reflexiva revela sobre a relação teoria e prática na sua formação contínua? Em que medida o procedimento racional operado pela epistemologia da prática referencia o conhecimento teórico do professor de inglês? Como as categorias experiência, prática, reflexão e investigação fundamentam o procedimento da racionalidade prática? Este estudo busca apreender e discutir a proposta de formação contínua de professores de inglês na atualidade, cuja literatura da área e orientações político-educacionais apontam para uma formação em que os professores, com base nas suas ações cotidianas, venham a produzir conhecimento.

A **metodologia de pesquisa** escolhida é a investigação bibliográfica, e tem como base estudos relativos a projetos e programas de qualificação contínua de professores de inglês no país. A perspectiva materialista dialética e os fundamentos da teoria crítica da Escola de Frankfurt são meus referenciais para o procedimento de análise desta pesquisa. Para responder às questões de estudo propostas, teço considerações sobre as categorias de natureza histórica na análise do que vem sendo posto na atualidade para a formação contínua de professores de inglês. Portanto, a apreensão dessas categorias foi realizada por intermédio de conceitos teóricos, tendo em vista as relações e mediações necessárias, como relação teoria e prática, experiência e prática, reflexão e investigação. Isso implica o estudo do homem em suas relações materiais, tal como afirma Marx (1977, p. 24): “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual.” Vale a pena pensar um pouco mais com esse filósofo do materialismo dialético, que o ser social não deve ser pensado na soma do individual e do social, mas que ele é, em sua concretude, a síntese das relações existentes, isto é, o ser social é a “síntese de múltiplas determinações.” Em outras palavras, ao analisar a sociedade numa perspectiva materialista histórica, entende-se que os fatos sociais estão, como analisa Frigotto (1996), atrelados a uma materialidade objetiva e subjetiva. Nesse sentido, a construção do conhecimento histórico passa pelo esforço de abstração e teorização do movimento dialético, que revela o conflito, o contraditório, o mediado existente na sociedade.

Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 1996, p. 18).

Do ponto de vista da perspectiva epistemológica que fundamenta essa pesquisa, qualquer tentativa de desconsiderar o modo de produção material que vigora na nossa sociedade põe em xeque a perspectiva de o professor atingir autonomia, criticidade, ser capaz de refletir sobre sua prática e, a partir disso, gerar conhecimento.

Para a investigação bibliográfica os seguintes procedimentos foram adotados:

— **dos programas de pós-graduação:** localizei Programas de Pós-Graduação em Linguística e Linguística Aplicada;

— **dos locais:** selecionei dois locais, reconhecendo um deles como o primeiro Programa de Pós-Graduação em LA no país, a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e, o outro, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia;

— **do tempo:** defini o período de 1990 aos dias atuais, entendendo que foi neste período no Brasil que os linguistas aplicados deram início, mais sistematicamente, às produções na perspectiva do professor reflexivo;

— **da análise qualitativa I:** no que concerne aos critérios de escolha das publicações, para este estudo, primeiramente foram selecionados os trabalhos cujos títulos continham os seguintes descritores: formação, formação crítica, formação de professores, formação contínua, reflexão e ensino crítico, destes foram selecionados os textos que tratavam das concepções de linguagem, formação de professor crítico, ação colaborativa, sessões reflexivas, reflexão, reflexão crítica, e relação teoria e prática. No programa da PUC-SP, muitos desses estudos versavam sobre um programa de capacitação contínua de professores desenvolvido por um grupo de pesquisadores em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo, desde 1995. No Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, todos os trabalhos são de autoria de uma pesquisadora pioneira na discussão de formação contínua de professores na perspectiva do professor reflexivo crítico. Identifiquei os seguintes materiais para a análise bibliográfica: livro produzido, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos. Do material produzido pela docente e pesquisadora **Maria Antonieta Alba Celani**, selecionei cinco textos. Tratam-se todos de capítulos de livros: “A retrospective view of na ESP teacher education programme” (CELANI, 2005); “Um programa de formação contínua” (CELANI, 2003); “Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios” (CELANI; COLLINS, 2009); “Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas” (CELANI, 2010a); “Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula” (CELANI, 2010b). Das produções da docente e pesquisadora **Fernanda Coelho Liberali**,

elegi quatro produções, sendo elas três capítulos de livros: “A Formação Crítica do Educador na Perspectiva da Linguística Aplicada (LA)” (LIBERALI, 2006); “Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009); “Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores” (LIBERALI; MAGALHÃES; FIDALGO, 2009) e, o livro — *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*, (LIBERALI, 2010). Das produções da docente e pesquisadora **Maria Cecília Camargo Magalhães**, a escolha se deu por cinco textos que são um artigo de periódico: “Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica” (1998) e três capítulos de livros, a saber: “O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa” (MAGALHÃES, 2002); “Teacher education language in collaborative and critical contexts” (MAGALHÃES, FIDALGO, 2008); “A formação crítica: bases teórico-metodológicas” (MAGALHÃES; LIBERALI; CAVENAGHI-LESSA, 2006), “A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos” (2009). Das produções da docente e pesquisadora **Rosane Rocha Pessoa**, são quatro os trabalhos a serem analisados, sendo dois artigos publicados em revista especializada: “Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de língua estrangeira” (PESSOA, 2006), “O livro didático na perspectiva da formação de professores” (PESSOA, 2009) e, dois capítulos de livros: “Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira” (PESSOA; BORELLI, 2011); e “Formação crítica de professores de línguas estrangeiras” (PESSOA, no prelo);

— **da análise qualitativa II:** a seleção dos textos foi desenvolvida tendo como objetivo a exposição de diferentes elementos que constituem a formação contínua de professores, ou os diferentes modos de abordar o tema – “formação contínua de professores”. Assim, privilegiei os textos que traziam discussões sobre linguagem/discurso, material didático, conceitos de reflexão, conhecimento e colaboração, explicitação metodológica de programas de formação contínua de professores na perspectiva do professor reflexivo crítico. O processo de validação da escolha dos compositores do material bibliográfico se deu pela tradição da instituição da PUC-SP, como já anteriormente informado, o primeiro programa de pós-graduação de linguística aplicada ao ensino de línguas, além de a instituição contar com pesquisadoras que apresentam ampla produção acerca do professor reflexivo crítico³, exercendo influência nos programas de formação. Considerei o fato de que não se poderia deixar de levar em conta a influência que um quadro de pesquisadores como o da PUC-SP exerce com suas produções nos

³ A escolha de determinados grupos de pesquisadores não implica menor reconhecimento da importância de outros programas de pós-graduação.

programas de graduação, nos de pós-graduação, e também, nos programas de capacitação de professores⁴ no Brasil. Trata-se de uma instituição que tem renomados nomes no quadro de pesquisadores do CNPq e, como tal, isso repercute de maneira bastante impactante em territórios considerados menos desenvolvidos no que tange à concepção de teorias sobre formação, ensino e aprendizagem em língua inglesa. A outra escolha, professora e pesquisadora da Faculdade de Letras da UFG, apresenta nos resultados de suas pesquisas dados mais precisos sobre a formação contínua de professores de inglês na perspectiva do professor reflexivo crítico. Pessoa é pioneira no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG no desenvolvimento de pesquisas sobre formação contínua de professores de inglês, na perspectiva do professor reflexivo crítico. Acredito que a investigação sobre os seus estudos possibilita aos professores da região Centro-Oeste conhecer quais têm sido as orientações nesse campo em nosso estado. Considero que pela extensão do país, o Centro-Oeste está mais próximo das regiões Norte e Nordeste, o que facilita uma maior comunicação e difusão das produções aqui desenvolvidas, principalmente por meio de Seminários, Simpósios e Congressos, além da participação da pesquisadora em Bancas de Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* e *Lacto Sensu*.

Para a exposição do trabalho, a composição da tese organiza-se da seguinte maneira: Capítulo I — Linguística Aplicada e formação de professores — está estruturado em cinco partes. O capítulo foi realizado tendo como objetivo discutir as mudanças operadas na LA desde o seu surgimento e as implicações de tais mudanças no cenário da formação contínua de professores, além de trazer para o debate a fundamentação da formação contínua de professores de inglês, na perspectiva da abordagem do professor reflexivo crítico, mostrando a possibilidade de pensar uma formação que contemple a dialeticidade entre teoria e prática. Apresento algumas explicações e justificativas de linguistas aplicados que mostram a evolução de uma LA que se constituiu, primeiramente, tendo como objeto de estudo, a língua estrangeira, portanto era uma disciplina tributária dos fundamentos da Linguística. Com base em um estudo de Celani (1992), mostro como no campo da LA essa disciplina era vista por vários autores que se constituíam dentro desse campo. Apresento ainda, as explicações sobre uma LA que apresenta um caráter multi/pluri/intersdisciplinar mudando para um caráter transdisciplinar. Exponho a forma como os linguistas aplicados justificam seu quase que total abandono à Linguística Formal para considerar a questão da prática social. Em 1.1 – A Linguística Aplicada

⁴ Em 2001 no *I Programa de Capacitação de Professores de Inglês* promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, a pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani da PUC-SP compunha os referenciais teóricos do material produzido para a capacitação e já discutia a formação contínua na perspectiva da abordagem do professor reflexivo.

contemporânea – exponho os principais linguistas que vêm influenciando a produção da área na formação contínua de professores e suas concepções de LA. Em 1.2 – Experiência e prática nas abordagens de formação de professores – é a exposição de como LA vem pensando e propondo a formação contínua de professores na atualidade. Apresento o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey e do sociólogo francês François Dubet sobre o conceito de experiência, além do conceito de prática na visão do pedagogo espanhol Gimeno Sacristan. Em 1.3 – Relação teoria e prática: por uma dialética possível – a discussão se realiza tendo como fundamento a teoria clássica na perspectiva do materialismo dialético e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em 1.4 – O professor de inglês como professor pesquisador – apresento a discussão que algumas linguistas aplicadas fazem sobre a importância da pesquisa na formação de professores de inglês, e a contraposição deste posicionamento por autores que rechaçam uma formação que desconsidera o papel da teoria na formação contínua de professores.

Capítulo II – Pedagogia tecnicista e suas implicações na Linguística Aplicada está estruturado em quatro partes. Inicialmente discuto a aproximação entre a noção de currículo e os processos de organização do trabalho, em especial a vinculação do processo educacional com os princípios do taylorismo/fordismo. Mostro por meio da retomada de alguns princípios da pedagogia tecnicista a aproximação entre os princípios que regem a produção material e os currículos. Em 2.1 – As implicações da racionalidade técnica na Linguística Aplicada – explico que o método audio-lingual adotado no ensino de língua inglesa quando do início do surgimento da LA se pautava por princípios da Psicologia Comportamental, que também está presente na racionalidade técnica. Em 2.2 – O professor reflexivo crítico – discuto e analiso os processos que envolveram a formação de professores desde a segunda metade do século XX para cá, com ênfase num modelo de formação que advoga sua centralidade na prática, como forma de produzir conhecimento. Nesse modelo as categorias reflexão, reflexão crítica, investigação, colaboração, autonomia e criticidade são enfatizadas com a justificativa de que são elementos importantes e necessários na condução de uma sociedade mais justa e igualitária. Em 2.3 – O professor pesquisador e reflexivo crítico – discuto e analiso a formação contínua de professores de inglês na perspectiva do professor reflexivo crítico, com destaque para as categorias “autonomia” e “investigação”.

Capítulo III – Formação contínua de professores de língua inglesa: indagações sobre ações na pesquisa e na prática – se estrutura em sete partes. Primeiramente uma rápida introdução ao capítulo, no que concerne à formação contínua de professores. Em 3.1 – Epistemologia da prática – trago o entendimento do que seja epistemologia da prática na visão de autores como Tardif e Schön, que vêm influenciando as produções de alguns linguistas aplicados, aqui estudados. Em

3.2 – O que os formadores de professores afirmam ser a reflexão crítica de professores de inglês na atualidade – apresento por meio de projetos e programas desenvolvidos pelo programa de pós-graduação da PUC e da UFG o entendimento do que venha ser a reflexão crítica. Em 3.3 – As concepções de linguagem, de pesquisa e de conhecimento na formação contínua de professores na atualidade – apresento e discuto as noções de linguagem, de pesquisa e de conhecimento propostas por linguistas aplicados da PUC-SP e da UFG. Em 3.4 – Propostas de mudança no ensino da língua estrangeira: do linguístico para o sociopolítico – apresento, no modo de entendimento das pesquisadoras analisadas, o que elas pensam ser uma posição crítica, conforme o discurso por elas expressos, na tentativa de formar agentes transformadores da realidade. Em 3.5 – Propostas de formação contínua de professores de inglês na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica – mostro a mudança que se operou no modo de pensar a LA na última década do século passado para cá. Um dos destaques na LA que tem influenciado linguistas aplicados brasileiros é o pesquisador e professor Alastair Pennycook. E, finalmente, em 3.6. – A língua na formação contínua de professores de língua estrangeira – discuto a mudança no modo de ver o objeto da LA, isto é, a observação de que os aspectos sociais adquirem uma supremacia em detrimento da proficiência linguística do professor.

Por último, apresento as Considerações Finais recapitulando um pouco do que foi visto ao longo do estudo, e discutindo as políticas públicas para a formação de professores com ênfase na prática.

Este estudo levou-me a considerar a impossibilidade de a epistemologia da prática ser capaz de transformar a realidade que se opera de maneira injusta e desigual. Não é possível preparar agentes transformadores numa perspectiva em que há a primazia da prática em detrimento da teoria. Teoria e prática não se dicotomizam, mas formam um par dialético, numa relação de contradição e descontinuidade, em que a teoria, que não referida imediatamente à prática, exerce o papel de mediar às relações. Considero que a epistemologia da prática omite de maneira objetiva a dialeticidade que deve vigorar nos pressupostos que embasam uma abordagem, de tal forma que, as condições que constituem a materialidade da vida e, por consequência, a sociabilidade humana deixam de ser captadas e reveladas no campo da produção de conhecimento, em outras palavras, a impossibilidade de tornar o professor autônomo e crítico, uma vez que ele só conhece parte da realidade em que opera.

A orientação para a formação contínua de professores de inglês vem sendo desenvolvida de forma a consolidar a ideia de senso comum como conhecimento emancipado, o que para mim, é uma falácia. Pensar a autonomia do professor, sustentada pela prática, que “forma”, é uma maneira ousada de caminhar exatamente na contramão daquilo que a

abordagem afirma poder alcançar, em outras palavras, a impossibilidade de autonomia, para a possível heteronomia, a impossibilidade de formação, para a possível deformação. Defendo a tese de que os pressupostos epistemológicos da abordagem do professor reflexivo crítico expressam uma racionalidade instrumental verificada na prescrição das ações a serem desenvolvidas por meio de pesquisas colaborativas. A fundamentação que ora se observa na orientação das políticas públicas e no desenvolvimento de projetos e programas de formação contínua de professores não possibilita ao professor a produção de conhecimento, como os formadores afirmam, haja vista a proposta de investigação ser feita com base na solução de problemas detectados no dia-a-dia e a teoria que importa ser aquela imediatamente relacionada à prática. Nesse sentido, entendo que não há produção de conhecimento, mas apenas a sistematização do que acontece na cotidianidade das ações do docente.

CAPÍTULO I

LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis;
somente a ideologia do pensamento mistifica este ponto.*

ADORNO

Neste capítulo pretendo apresentar algumas das ideias que fundamentam as concepções de formação de professores, sobretudo aquelas que mais ressoaram na área da LA. Questiono, ao final, a tentativa de dar solução à questão da relação teoria e prática por meio da noção de professor pesquisador, com uma orientação voltada para a formação contínua de professores de inglês na perspectiva do professor reflexivo crítico.

Este estudo, que tem como objetivo a apreensão dos pressupostos epistemológicos na formação contínua de professores na perspectiva do professor reflexivo crítico, depara-se na sua investigação com produções de pesquisadores que se inserem no campo da LA e que têm como suporte a teorização de demais áreas como a sociologia, a antropologia, a psicologia e, sobretudo, a educação.

A literatura no campo da LA, sobretudo a LA que se intitula como sendo crítica, expressa enfaticamente a relação transdisciplinar que vem sendo estabelecida com outras áreas e justifica ser a Linguística Formal, ou Teórica, insuficiente na preparação de professores, os quais precisam mudar sua prática e transformar a realidade que se mostra desigual e injusta. Nesse sentido, julgo pertinente expor de forma breve neste capítulo os desenvolvimentos da LA desde o seu surgimento, para se ter uma melhor compreensão do que ela vem propondo como o ideal na formação contínua de professores de línguas.

De outra parte, com base na avaliação de um mundo que passou por inúmeras transformações, os linguistas aplicados contemporâneos vêm reiteradamente expressando a necessidade de que o professor de línguas adquira “consciência do mundo em que se encontra inserido” (MOITA LOPES, 2009; PESSOA; BORELLI, 2011; PESSOA, 2011). Eles destacam a importância de se ter uma postura política que seja capaz de transformar o mundo de modo a extinguir as injustiças e desigualdades (LIBERALI, 2006; PESSOA; BORELLI, 2011). Para tanto, alguns linguistas aplicados afirmam ser necessária uma percepção aguçada do momento sócio-histórico, efetivada por meio de uma prática

investigativa, reflexiva e crítica, que leve à compreensão, à interpretação, à mudança da ação desenvolvida e, por fim, gere a produção de conhecimento.

A mudança que se vem operando na abordagem de formação contínua de professores de LE retira a centralidade da técnica, vista na pedagogia tecnicista, para ter como base a prática, as questões políticas e ideológicas da sociedade. Entende-se que é papel da LA um processo de ensino e aprendizagem que supere a técnica e a instrumentalidade que vigoraram por quase meio século no ensino de LE.

Linguistas aplicados que se ocupam da formação contínua de professores consideram a prática como base para o desenvolvimento de pesquisas e de produção do conhecimento. Experiência, ação, prática, reflexão, criticidade, investigação, colaboração e autonomia são elementos centrais e basilares da atual tendência que se postula seja para a formação inicial, seja para a formação contínua de professores.

As abordagens que privilegiam a racionalidade técnica ou a racionalidade prática põem em causa a noção de experiência e, ainda, uma relação essencial para a discussão de formação de professores em qualquer área e instância, que é a relação teoria e prática e as perspectivas de busca de articulação dessa relação. Essas noções têm sido, por sua vez, objeto de discussão no campo da filosofia e das ciências sociais, constituindo um campo de disputa teórica e, de certa maneira, política entre diferentes epistemologias. Na perspectiva em que venho fundamentando meus estudos, há sempre de se considerar que há entre teoria e prática uma relação de descontinuidade, como diria Adorno (1995c, p. 227). Na preservação desse distanciamento, “buscar a unidade absoluta entre ambas, justamente onde pode subsidiar a contradição, seria uma traição à dialética” (VAZ, 2002, p. 435). No entanto, como se poderá verificar por meio deste estudo, a epistemologia da prática, numa posição contrária à mencionada, postula uma formulação da relação entre teoria e prática como polaridades distintas, em que essas polarizações possam ser superadas por meio de uma articulação entre uma e outra teoria, de tal forma que remeta a uma unificação entre elas, como se houvesse total indistinção entre ambas. Tal posicionamento impulsiona, promove a prática, não de forma refletida, mas de forma regressiva, impossibilitando aos professores uma real compreensão da realidade.

Várias leituras efetuadas para um melhor entendimento do que constitui o objeto da LA e como ela se caracteriza revelaram a dificuldade que os linguistas aplicados têm na maneira de tentar caracterizar a LA e, ainda, como essa LA se apresenta pouco compreendida por outras áreas do conhecimento. Ao longo dos anos em que a LA tem passado a se configurar como disciplina é possível observar que os adjetivos utilizados para

sua caracterização evidenciam a sua constante mudança no modo de apreender o seu objeto de estudo.

A caracterização da LA não é tarefa fácil. Em um artigo intitulado “Afiml, o que é Lingüística Aplicada?”, Celani (1992) informa que desde o fim do século XIX havia a necessidade de definir LA. A tarefa não foi realizada e, em virtude disso, ainda hoje a definição do termo causa dificuldade (CELANI, 1992; EVENSEN, 2007).

Na introdução do livro *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*, organizado por Signorini e Cavalcanti (2007, p. 8), afirma-se que no Brasil, na década de 1980, a discussão sobre o estatuto e a identidade disciplinar da LA no campo dos estudos da linguagem orientava-se “não em função de uma definição interna, compartilhada por seus próprios praticantes, mas em relação e em reação a definições externas produzidas pela Lingüística”.

A tentativa de autodefinição da LA não se circunscreve aos limites geográficos do país. Em 1996, na abertura do simpósio “As características fundamentais da Lingüística Aplicada: com vistas a uma compreensão mais profunda de uma transdisciplina emergente”, evento da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), na Finlândia, o professor e pesquisador da disciplina Linguística Aplicada da Universidade de Ciência e Tecnologia da Noruega, Lars Sigfred Evensen, afirmou que “a definição da natureza da LA tem sido uma questão formulada em todos os congressos da AILA”, no entanto, “ela permanece totalmente irresolvida” (EVENSEN, 2007, p. 74). O norueguês apontou três fatores responsáveis por essa situação:

- As questões que dizem respeito à teoria da ciência (por que, por exemplo, não existe um lingüista aplicado de gabinete?) são tratadas com uma relativa superficialidade;
- a questão tem sido constantemente abordada a partir de uma perspectiva lingüística (de fora) e não do ponto de vista da perspectiva Lingüística Aplicada (de dentro). O efeito dessa estratégia intelectual pode ser ilustrado por uma metáfora. Se investigarmos as peras, tendo em vista as características das maçãs, as peras podem ser percebidas, mas não sem uma certa estranheza;
- as contribuições individuais não foram sintetizadas apropriadamente. (EVENSEN, 2007, p. 74).

Na contramão dos fatos apresentados, Costa e Geraldi (2007, p. 157) entendem que a tentativa de autodefinição da LA pela ênfase em suas relações transdisciplinares acaba por apagar sistematicamente a base epistemológica estável, “conformando uma negação positiva da Lingüística em favor da afirmação das demandas aplicadas”. Os autores reconhecem nessa negação o que eles chamam de paradoxo aplicado. Segundo eles,

trata-se da negação sistemática da Linguística pela LA, em favor de uma autodefinição da área por seu “caráter aplicado” ou por seu “campo-objeto”, cujo efeito principal é o apagamento de sua única base epistemológica estável. (COSTA; GERALDI, 2007, p. 157-158).

Os autores não poupam críticas aos linguistas aplicados que trabalham com a ideia de que a Linguística não seja a base epistemológica da LA. Eles entendem que aquilo que tem sido apontado como caráter diferencial para a LA (demandas sociais ou aplicadas) também o é para outras áreas da epistemologia linguística, tais como: a etnolinguística e a análise do discurso.

Encontra-se na literatura da área a tentativa de caracterização da LA como: disciplina (KUMARAVADIVELU, 2006), campo, área de estudos (MOITA LOPES, 2006; SOARES, 2008), subárea de conhecimento (SIGNORINI; CAVALCANTE, 2007), área de vocação transdisciplinar (KLEIMAN, 2007) e, mais recentemente, como ciência independente da Linguística (SOARES, 2008).

Numa perspectiva histórica, ressalta-se que a LA surgiu entre as décadas de 1940 e 1950, momento em que o mundo passava pela Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos da América era preciso que os soldados aprendessem as línguas estrangeiras de maneira rápida e eficaz (GIRARD, 1997; SOARES, 2008).

A LA já existia em 1946 no elenco das disciplinas da Universidade de Michigan (BOHN; VANDRESEN, 1988 apud CELANI, 1992). Em 1957 criou-se, na capital norte-americana, o Centro de Linguística Aplicada, tendo como suporte a Ford Foundation. O objetivo desse Centro era auxiliar “a solução de problemas encontrados em vários países em desenvolvimento com relação ao ensino de línguas” (SOARES, 2008). No entanto, a LA só viria a se constituir como associação no ano de 1964, na cidade francesa de Nancy, com a denominação de Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). De acordo com Soares (2008), a criação da associação francesa constituiu-se como um marco, pois a partir dela desencadeou-se

uma discussão sistemática com intenção de institucionalizar a Linguística Aplicada como uma ciência autônoma que, durante as décadas de 50-70, ficou tipicamente preocupada com os aspectos práticos do ensino/aprendizagem e com as questões referentes à testagem em segunda língua. (SOARES, 2008).

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi instituída em 1990,

vinte anos depois da criação do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada da PUC-SP (CELANI, 1992).

Inicialmente, a LA se apoiava nas produções teóricas da Linguística Geral. Isso explica o fato de os linguistas Fries, Lado e Bloomfield, com amplo conhecimento da estrutura da língua, terem sido os responsáveis em alavancar o propósito da LA, que era o de investigar as questões referentes à linguagem. De acordo com Soares (2008),

combinando as antecisões da Lingüística Antropológica às então recentes visões da Psicologia Comportamental, o Empirismo Filosófico e o Positivismo e partindo de uma abordagem descritiva, mas também da experiência pessoal no campo de inglês como língua estrangeira, estes estudiosos fizeram as primeiras tentativas de aplicação de teorias lingüísticas em questões ligadas ao ensino de segunda língua, ou seja, aquela aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada, e de língua estrangeira, ou seja, aquela aprendida pelo falante sem sair de seu país natal .

No que concerne à Psicologia Comportamental, a aprendizagem ocorre por meio do condicionamento do comportamento do aprendiz. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem é visto como o resultado de um processo de formação de hábitos. Com base nesse entendimento da Psicologia Comportamental, foi criado o método audio-lingual para o ensino de idiomas. O método audio-lingual era referendado cientificamente, uma vez que “aliava experimentos de laboratório feitos por Skinner e Pavlov ao trabalho dos lingüistas, em especial dos estruturalistas americanos” (SOARES, 2008).

Brumfit (1991, p. 46) definiu a LA como sendo a “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”. Com isso, o objetivo da LA passou a ser o de procurar soluções para os problemas que se apresentam (MOITA LOPES, 1996). Para alcançar seu objetivo, a LA faz uso das teorias produzidas pela Linguística Teórica ou Geral e de demais teorias produzidas pela antropologia, sociologia, teoria educacional, psicologia, entre outras, o que tem servido de justificativa para os linguistas aplicados caracterizá-la como uma área multidisciplinar (SOARES, 2008).

São várias as interpretações que buscam explorar a natureza da LA. Celani (1992) informa sobre algumas dessas interpretações. A primeira delas remete à sua origem e caracteriza-se pelo domínio de ensino e aprendizagem de línguas (CORDER, 1973). A evidenciada centralidade em estudos sobre a aquisição de línguas foi e ainda é motivo para designar à LA um lugar secundário, uma vez que se trata de uma ciência aplicada (CELANI, 1992). Em publicações mais recentes, Celani (1998, 2007) considera

ultrapassada a época em que a LA era tida como mera aplicação da Linguística e sem foro próprio para desenvolvimento de pesquisa e para teorização própria.

A LA é também interpretada como consumo, e não como produção de teoria. Seu papel seria, então, de mediadora entre descrições teóricas e atividades práticas diversas (CELANI, 1992). Nessa linha de interpretação, encontram-se os autores: Halliday, McIntosh e Stevens (1964); Pit Corder (1973); Widdowson (1975); Anthony (1980) e; Russel Campbell (1980) e, para eles, a LA é uma atividade, e não um estudo teórico (CELANI, 1992, p. 18).

Segundo Celani (1992), a natureza interdisciplinar da LA demanda maior autonomia para as suas investigações.

A partir de uma interpretação multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem, de uma redefinição sempre nova para cada novo conjunto de problemas, a LA adquire uma autonomia organizacional que lhe justifica o uso do nome como área de direito próprio. (CELANI, 1992, p. 19).

A busca por uma definição da natureza da LA não se esgota. Os linguistas aplicados continuam a produzir trabalhos que remetem à discussão de uma natureza de LA que seja autônoma. Para isso tentam ampliar o escopo da LA por meio de explicações que se ligam às questões investigativas, em favor de demandas aplicadas. O que se verifica, no entanto, é que tal postura busca anular a centralidade da epistemologia linguística. Na avaliação de Costa e Geraldi (2007, p. 157), trata-se de um “paradoxo aplicado” essa “negação sistemática da Linguística, pela LA, em favor de uma auto-definição da área por seu “caráter aplicado” ou por seu “campo-objeto”, cujo efeito principal é o apagamento de sua única base epistemológica estável”. Os autores recordam que a base epistemológica da LA sempre se vincula a duas categorias paradigmáticas da Linguística e das Ciências Humanas: estrutura e prática (COSTA; GERALDI, 2007. p. 160). Deixa de ter sentido, portanto, o rechaço à Linguística Teórica como campo científico que fundamenta a base epistemológica da LA.

A ideia de a LA ser dominada pela Linguística é, conforme vários linguistas aplicados do Brasil, algo superado (CELANI, 1998, 2007; KLEIMAN, 2007). Caso a posição da LA fosse representada num gráfico, ela não teria uma seta indicativa para a Linguística, mas ela certamente apareceria no centro do gráfico com setas bidirecionais para várias disciplinas que se relacionam com a linguagem (CELANI, 1992).

A ampliação do escopo de atuação da LA, indicando uma diversidade de linhas de investigação “além de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de língua materna, multilinguismo, testes, planejamento lingüístico, sociolingüística, psicolingüística, lexicografia, tradução, lingüística contrastiva, lingüística computacional, estilística, letramento, dentre outros” (CELANI, 1992, p. 17), conferiu-lhe um caráter, segundo os linguistas aplicados, multi/pluri/interdisciplinar. Nesse sentido, a LA era vista como “articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm, de alguma forma, preocupação com a linguagem” (CELANI, 1998, p. 130). Assim, a LA ultrapassou os domínios da linguagem *stricto sensu*.

Mais recentemente, a LA passou a ter um posicionamento novo diante da pesquisa e a delimitar uma área de atuação, que vem da filosofia da ciência, podendo vir a atuar em qualquer área do saber por meio de uma postura transdisciplinar (CELANI, 1998, 2007; MOITA LOPES, 2007; SIGNORINI, 2007).

No caso de uma postura multi/pluri/interdisciplinar, o processo ocorre entre “disciplinas plurais que colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo, em uma situação de integração” (CELANI, 1998, p. 131). Já numa postura transdisciplinar, destaca-se na colaboração de disciplinas “um *fio condutor* e até mesmo uma filosofia epistemológica, a ‘filosofia da descoberta’” (CELANI, 1998, p. 132, grifo no original).

1.1 A Linguística Aplicada contemporânea

A partir do fim do século passado, vários linguistas aplicados passaram a demandar uma nova forma de atuação na área da LA, com enfoque nas questões sociais e políticas. Celani (1998, p. 133) avalia que essa preocupação com o social justifica uma postura transdisciplinar da LA.

No âmbito internacional, destacam-se as produções de Alastair Pennycook (1998, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007), professor da Universidade de Tecnologia, em Sidney, na Austrália. Em 1990, ainda estudante na Universidade da Califórnia, ele ousou criar a noção de Linguística Aplicada Crítica (LAC), posto que a LA, da qual ele tinha conhecimento e que dava sustentação aos estudos da linguagem, era incapaz de lidar com as muitas questões de injustiças. O autor critica os paradigmas predominantes da LA por considerá-los negligentes na exploração do caráter político da educação de línguas. O linguista aplicado afirma que é preciso desconstruir alguns dogmas da LA que se inserem numa concepção modernista muito específica. Para isso, ele propõe o desenvolvimento de meios que

conduzam às críticas transformadoras. Pennycook (2007) sugere que o “pós-modernismo com princípios” pode ajudar os linguistas aplicados, num primeiro momento, a caminhar em direção à LAC. Esta deve se voltar sempre para as preocupações sociais, culturais e políticas (PENNYCOOK, 2007).

O professor da Universidade de Tecnologia de Sidney explica modos diferentes de ser crítico e os diversos domínios do trabalho crítico. Distingue quatro significados do termo “crítico”, tomado “no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Essa visão crítica, para o autor, enxerga as questões tão somente como questionamentos de procedimentos racionais. Para Pennycook (2004, p. 329), o objetivismo desse posicionamento crítico falha ao ligar os questionamentos a uma agenda social mais ampla, o que acaba por reproduzir agendas próprias — social, liberal e racional.

A outra forma de considerar o crítico é “no sentido de ser relevante socialmente” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Essa forma, para o autor, não passa de uma reação ao objetivismo abstrato de muitos domínios da LA. Tal visão é, no entendimento de Pennycook (2004, p. 329), mais promissora; no entanto, se não há uma postura crítica social mais abrangente, permanece somente uma versão de crítica que tenta correlacionar linguagem com contexto social.

Pode-se ser crítico, ainda, seguindo a tradição neomarxista de pesquisa (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Essa abordagem crítica incorpora a crítica social explícita e procura o trabalho ter como objetivo tentar mudar as condições sociais desiguais, levando as pessoas a terem entendimento sobre tais condições. Pennycook (2004, p. 329) avalia ser esta abordagem o que ele denomina de modernismo emancipatório. Suas forças estão claramente articuladas à crítica social e à explícita agenda para mudança. Suas fraquezas encontram-se nos pressupostos estatísticos sobre as relações sociopolíticas e sua confiança na conscientização da desigualdade como um passo em direção a uma emancipação racionalista.

Por último, Pennycook (2006, p. 67) remete ao crítico como uma prática pós-moderna problematizadora, abordagem na qual ele se insere e que divulga. Ele considera que é preciso não somente o domínio crítico da investigação, mas também uma reavaliação dos quadros de conhecimento que são aplicados a esses domínios. Com isso, o autor sugere uma noção de crítica que seja uma forma de problematizar a prática. Essa perspectiva crítica insiste em lançar mais dúvidas sobre as categorias empregadas, tais como conscientização, racionalidade, emancipação etc., para entender o mundo social (PENNYCOOK, 2004, p.

329).

Para Pennycook (2004), as várias tendências da LA são influenciadas pelo positivismo e pelo estruturalismo, herdados do pensamento iluminista, e que acarretam

uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais modelos e métodos por meios estatísticos; na crença do progresso cumulativo como um resultado do acréscimo gradual do conhecimento “novo”; na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade e nas teorias que esse modo de pensar produz . (PENNYCOOK, 2007, p. 23).

Pennycook (2007, p. 32) afirma interessar-se, particularmente, pelas “formas mais radicais e políticas do pós-modernismo presentes nos escritos de Foucault e outros”. O autor pergunta “como seria a Linguística Aplicada Crítica?”, e avalia que o trabalho a ser desenvolvido deve pensar sobre as questões amplas de desigualdade. Para isso, seria necessário, portanto, que o linguista aplicado se percebesse como intelectual situado socialmente, culturalmente e historicamente. Além disso, seria preciso compreender que “o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses” (PENNYCOOK, 2007, p. 43).

No Brasil, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), linguista aplicado, da mesma linha de pensamento de Pennycook, propõe uma LA mestiça,⁵ que apresenta um campo híbrido, tanto teórico quanto metodológico. Para Moita Lopes, a LA não deve ser compreendida como disciplina, mas como área de estudos, que coloque em destaque estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros etc. Justificando-se pela complexidade dos fatos que envolvem a linguagem em sala de aula, Moita Lopes assim como outros linguistas aplicados, tais como Cavalcanti (1986, 2004); Signorini (1998) e Celani (1998) trata da insuficiência da linguística teórica no que diz respeito aos aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula, propondo dessa maneira, uma LA que argumente na direção de uma proposição teórica interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Argumenta que a LA sendo interdisciplinar possibilita a si mesma produções teórico-metodológicas que fogem ao escopo daquilo que é produzido pela Linguística.

⁵ Pennycook (2006, p. 67) utiliza os termos “transgressiva” ou “antidisciplina”. O autor justifica o uso desses termos por considerar a LAC como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

O linguista aplicado brasileiro critica os construtos que vêm orientando a pesquisa na LA e defende, segundo Boaventura Santos, “um pós-modernismo de oposição” ou “um pós-modernismo ético” (MOITA LOPES, 2006).

Os seguintes aspectos são considerados por Moita Lopes (2006, p. 31) na constituição da LA:

1. A imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos de conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo (cf. o capítulo de Pennycook);
2. Uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria (observe posicionamentos semelhantes nos capítulos de Rajagopalan e de Makoni & Meinhof);
3. Uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o (cf. Pennycook, neste volume);
4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais [...], uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar.

Esse autor, a exemplo de Pennycook, não deixa de mencionar as várias tendências existentes dentro da LA. No entanto, explicita preferência e luta por uma LA cuja investigação tenha como base os pressupostos que se inserem nas ciências sociais. O objeto de estudo que o autor defende para a LA se expressa claramente no item 2 acima, ao explicitar que se deve considerar “as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. Nesse item, observa-se uma postura epistemológica que advoga em favor de uma teoria produzida pela prática, desconsiderando a importância de construtos teóricos que devem subsidiar as formas de conhecimento. A teoria produzida e sistematizada ao longo da história apresenta pouco ou nenhum valor, conforme afirmação do autor sobre a centralidade da prática em detrimento da teoria.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 15), há a necessidade de “atentar para teorizações extremamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA”. Entende-se por essa incorporação a compreensão da natureza do sujeito social que, conforme informa o linguista aplicado, advém de uma problematização dos ideais modernistas, que por consequência, terão implicações de natureza epistemológica. É por meio de críticas aos princípios da ciência moderna que linguistas aplicados, como Pennycook e Moita Lopes, propõem um tipo de ciência que se enquadre na perspectiva da

pós-modernidade.

Numa postura diferente de Moita Lopes e Pennycook, o professor e pesquisador da Universidade de Brasília (UNB) José Carlos Paes de Almeida Filho, no artigo “O fazer atual da Lingüística Aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas” (2007, p. 122-123), avalia que a vanguarda universitária, que se insere nos programas consolidados de pós-graduação, e que se auto-denomina crítica, “querendo alinhar-se explicitamente às ciências sociais e desatenta à Lingüística [...] contrasta com um quadro nacional de formação universitária lacunosa nas faculdades e universidades e de limitações severas”. O autor avalia ser essa situação preocupante e alerta os linguistas aplicados para que readequem suas prioridades, levando em conta a acessibilidade do produto do trabalho científico, de forma que ele possa qualificar o ensino de línguas. Almeida Filho (2007, p. 123) aponta as seguintes tendências no cenário educacional de LA:

1. Consolidam-se grupos de pesquisa nucleados (associados em projetos coletivos, financiados ou não, em equipes atuantes e grupos de trabalho na ANPOLL),⁶ com crescente participação nacional de seus membros em congressos, simpósios e seminários;
2. Publicações científicas surgem e se firmam, buscando níveis mais altos de qualidade, de acordo com critérios do Sistema Qualis de classificação das revistas científicas nacionais;
3. Projetos de pesquisa aplicada de intervenção no cotidiano desafiador aumentam conforme levantamos o número de projetos de doutorado e mestrado listados pelos programas como concluídos e que não almejam descrever e diagnosticar, mas intervir na realidade e analisar o impacto de mudanças teoricamente justificadas;
4. Aumenta a necessidade de explicitarmos modelos teóricos abrangentes sobre os processos de ensinar e de aprender novas línguas e de o fazermos em linguagem acessível ao grande corpo de professores;
5. Aponta-se a área estratégica de pesquisa no Ensino de Português Língua Estrangeira, que poderia ajudar a alavancar toda a área de pesquisa no ensino de LE em geral (e de L1, indiretamente);
6. Acentua-se a necessidade de tornar acessível e articulada a teoria que vimos produzindo em projetos de ensino e aprendizagem de línguas;
7. Verticaliza-se a importância estratégica de pesquisa aplicada sobre o processo de formação de professores ao abrigo do paradigma dominante hoje da reflexividade (e reforçada pelas novas diretrizes do MEC para a formação docente nas licenciaturas).

Almeida Filho expressa a necessidade de modelos teóricos abrangentes (item 4) no processo de ensinar e aprender línguas.

O posicionamento dos autores tratados neste texto evidencia mais de uma corrente teórica na LA. Os linguistas aplicados aqui estudados são os pesquisadores que apresentam

⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

um grande volume de publicações no país, exercendo, portanto, maior influência nos processos de investigação no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, como também, na formação contínua de professores. Dos autores apresentados, somente três expressam uma postura que advoga por uma LA que se volte para a Linguística, e apenas um apresenta uma sutil crítica ao distanciamento dos linguistas aplicados de maior evidência no país à excessiva adesão dos pesquisadores da área aos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais.

A discussão realizada pelos linguistas aplicados sobre a natureza multi/pluri/interdisciplinar da LA é chamada por Costa e Geraldi (2007, p. 157) de ‘paradoxo aplicado’. Os autores afirmam a pertença da LA à base epistemológica da Linguística. Na explicação para isso, Costa e Geraldi (2007, p. 159) asseveram que todas as disciplinas que se veem envolvidas com a linguagem, por exemplo, a sociolinguística, a pragmática, a psicolinguística “todas elas se ramificam por meio de relações transdisciplinares” e se “ligam a outras disciplinas, tais como a sociologia, a antropologia, a psicanálise, a semiótica, por exemplo, com as quais compartilham relações sob a influência da Linguística”. Os autores recordam a forte ligação que a LA mantém com diversas disciplinas da Educação, que por sua vez também se valem de modelos teóricos derivados de relações transdisciplinares. Outra explicação vem a ser: que

a consideração dos recortes de análise conjugados pela LA em suas modalizações empíricas sempre remete a dois níveis básicos, a *língua* e o *uso da língua*, permitindo conceber seu assim chamado objeto “múltiplo e complexo” como um conjunto de variáveis desses dois recortes básicos. (COSTA; GERALDI, 2007, p. 159, grifo no original).

Por isso, revelam os autores, a consideração da base epistemológica da LA, “em suas dimensões de transdisciplinaridade teórico-metodológica e de complexidade empírica, sempre se vincula a duas categorias paradigmáticas da Linguística e das Ciências Humanas: *estrutura e prática*” (COSTA; GERALDI, 2007, p. 159, grifo no original).

1.2 Experiência e prática nas abordagens de formação de professores

Na década de 1990, a LA no Brasil passou a exercer uma política de formação de professores influenciada pela abordagem do professor reflexivo e, mais recentemente, opera na perspectiva do professor reflexivo crítico. Pautando-se pelos princípios que regem a

epistemologia da prática, considera ser necessária a realização de um trabalho em que os professores sejam reconhecidos por sua atuação e que se posicionem como sujeitos ativos capazes de intervir e de transformar a realidade. Para que a percepção do professor seja aguçada, propõe-se que a realidade possa vir a ser apreendida por meio da investigação. A proposta de investigação deve se materializar por meio da ação reflexiva e pela ação colaborativa. Linguistas aplicados acreditam que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre de dentro para fora. Nesse sentido, as atitudes, os valores, o pensamento do professor precisam ser verbalizados para serem conhecidos.

A LA serve-se das várias áreas de conhecimento, como educação, sociologia, psicologia, para justificar um modo de formação que tenha como centralidade a prática, o que prescinde de um novo discorrer sobre as características dessa epistemologia. Exemplo de como a LA se vale de outras áreas do conhecimento é a difusão da abordagem do professor reflexivo, feita no Brasil pela linguista aplicada Maria Antonieta Alba Celani. Com isso, inicia-se na área de formação de professores na LA, a partir da década de 1990, uma contundente crítica ao paradigma da racionalidade técnica e a proposta de superação desse modelo com sugestão de pesquisas colaborativas.

A caracterização da LA, bem como suas diferentes abordagens, articula alguns conceitos no campo da formação de professores, como as noções de experiência e relação entre teoria e prática. Essas noções, como já dissemos, têm sido, por sua vez, objeto de discussão no campo da filosofia e das ciências sociais, constituindo um campo de disputa teórica e, de certa maneira, política entre diferentes epistemologias. Por tudo isso, são objeto de nossa reflexão.

Na obra *Como pensamos*, John Dewey (1979b) discute a importância da experiência na educação escolar. O filósofo norte-americano considera que “há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portando, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (DEWEY, 1971, p. 13). Para ele, nem toda experiência é educativa, e a qualidade da experiência se constitui de dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e também o mediato de sua influência sobre experiências que venham a ocorrer posteriormente.

A experiência deve encerrar em si o que Dewey denomina continuidade, ou *continuum* experiencial (1971, p. 31). É nessa categoria que se encontra o valor educativo do caráter da experiência. Em outras palavras, o princípio de continuidade de experiência significa que toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de alguma forma, as experiências subsequentes. Além do princípio de continuidade, a experiência

apresenta também o princípio de interação que, para o filósofo, atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Para Dewey, os princípios de continuidade e interação são interligados, eles se interceptam e se unem. “São por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência” (DEWEY, 1971, p. 37).

Segundo o filósofo, “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências” (DEWEY, 1971, p. 37). É nessas duas fases da experiência – agir e sofrer as consequências – que se pode falar que a experiência se constitui em mudança, pois a atividade, por si só, não constitui experiência. Dewey (1979a, p.153) afirma que

‘aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.

Assim, Dewey ressalta duas conclusões sobre a educação: a primeira é que a experiência não é primariamente cognitiva, mas ativo-passiva; e a segunda é que o valor da experiência reside no sentido de continuidade que ela evoca.

Na obra *Sociologia da experiência*, François Dubet (1994, p. 94) afirma que “a noção corrente de experiência é ambígua e vaga”. Uma primeira noção de experiência “é a forma de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal”. Nessa noção de experiência é que se encontram as experiências estética, amorosa e religiosa. Para Dubet, essa “representação do vivido” é ambivalente, pois, por um lado, é a expressão do individual, por outro, pode ser concebida “como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse ‘transe’ original do social de que Durkheim e Weber falavam [...]”. (p. 94). Para o autor, a representação emocional da experiência origina uma segunda noção de experiência. A

experiência é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o *experimental*. A experiência constrói os fenómenos a partir das categorias do entendimento e da razão (DUBET, 1994, p. 95) [grifo no original].

Dubet (1994, p. 107) define a experiência social como

uma combinação de lógicas da acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do acto e sua reflectividade.

O sociólogo francês, a partir dessa definição, menciona três tipos de sistema, a saber: o integração, que antes era conhecido por comunidade; o sistema de competição, “um mercado ou vários mercados” e o sistema cultural, “a definição de uma criatividade humana não totalmente redutível à tradição e à utilidade”. Para que a ação se concretize, o autor diz, cada experiência deve se realizar a partir da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjetivação (DUBET, 1994, p. 113).⁷

No que concerne à lógica da integração, “o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração” (DUBET, 1994, p. 113). Já na lógica da estratégia, “o actor tenta realizar a concepção que tem de seus interesses numa sociedade concebida então ‘como’ um mercado”. E, por fim, na lógica da subjetividade, “o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação” (DUBET, 1994, p. 113).

Já no campo da educação, numa perspectiva muito semelhante à do filósofo norte-americano John Dewey (1979a), Gimeno Sacristan considera a prática “como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias”, ou seja, “cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera base para as seguintes” (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 70). O autor faz a distinção entre a noção de ação e prática ao considerar a primeira como atividade dos sujeitos, ao passo que a segunda refere-se à bagagem cultural consolidada, que não mais diz dos sujeitos, mas da cultura objetiva acumulada. Conforme entendimento do autor,

a ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o

⁷ Essas lógicas pensadas por Dubet têm como referencial o pensamento do sociólogo francês Alain Touraine, no que diz respeito às categorias identidade, oposição e totalidade.

sentido que também é dado em sociologia ao termo *prática*: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. (GINER, 1997, p. 37 apud GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 73, grifo no original).

Nesse sentido, “a prática é fonte de ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico” (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 74).

Gimeno Sacristan (1999, p. 74) defende que

a prática é [...] sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber *como*, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal. Essa marca é cultura intersubjetiva e objetiva, é expressa em ritos, costumes, sabedoria compartilhada, instituições, espaços construídos para educar, formas de vida dentro de organizações escolares, estilos de fazer em contextos sociais e históricos, orientações básicas e papéis estáveis.

Verifica-se nesta apresentação o desenvolvimento de aportes teóricos que esvaziam a discussão sobre uma formação intelectual que se assente numa concepção dialética, em que pressupostos epistemológicos como teoria/prática, sujeito/objeto, passado/presente, particular/universal, parte/todo estejam presentes.

1.3 Relação teoria e prática: por uma dialética possível

Na obra *Filosofia da práxis*, do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1977), há uma intensa discussão sobre a unidade teoria/prática, envolvendo nela as categorias prática e práxis. O filósofo afirma que prática não é práxis, pois esta indica transformação e está diretamente relacionada à teoria. Com uma obra baseada na teoria marxista, o autor recorda que para Marx o mundo não muda somente pela prática, a mudança também requer uma crítica teórica. Discute o critério de verdade para os pragmatistas (Sánchez Vázquez se refere aos estudos de William James) e para os marxistas, lembrando que para os primeiros a verdade se encontra naquilo que é útil, ao passo que para os últimos o sentido de verdade

implica numa reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascenso do abstrato ao concreto *em e pelo* pensamento, e em estreita vinculação com a prática social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 213) [grifo no original].

Nesse sentido, o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não o contrário, como querem os pragmatistas. Sánchez Vázquez, ao perguntar onde encontrar o critério de verdade, responde que tanto para os pragmatistas quanto para os marxistas ela se encontra na prática. No entanto, essa aparente coincidência se desfaz quando se entendem os diferentes significados de prática que se efetivam para ambas as correntes teóricas. Para o pragmatismo, a ação não passa de uma ação subjetiva do indivíduo com o fim de atender seus interesses. Para o marxismo, a ação é

material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto-de-vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 213).

Revela-se aqui a diferença entre uma teoria que postula a prática como uma prática individual em oposição a uma teoria que considera a prática como atividade material, com vistas à transformação, portanto, social.

A relação entre teoria e prática não pode, segundo Sánchez Vázquez (1977, p. 233), ser pensada de maneira mecânica, isto é, “como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática”. Para o filósofo, a relação entre teoria e prática não é direta nem imediata, mas envolve um processo complexo. Para Miranda (2008, p. 31), essa relação compreende descontinuidade, contradição e embate.

Ao considerar que teoria e prática mantêm uma relação de unidade, e não de identidade, Sánchez Vázquez (1977, p. 238) afirma que “a teoria pode gozar de uma certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa, porquanto, [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.”

A unidade expressa nessa relação “implica ao mesmo tempo numa oposição e autonomia relativas”, posto que “o lugar dessa unidade é a própria prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 238).

Com efeito, há uma contundente diferença de concepção entre os pragmatistas, aqui tratados, e os teóricos do materialismo dialético e da teoria crítica. A proposta de formação de professores com base na prática, em que a teoria que importa é aquela produzida a partir de discussões realizadas em colaboração, permitindo a reflexão sobre a ação é semiformação. Conforme Adorno (1995c, p. 211),

a aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Segundo os teóricos da Escola de Frankfurt, o primado do objeto chama a atenção para o fato de que a experiência deveria propor a razão; nesse sentido, experiência é tudo aquilo que forma. Para Adorno, não existe experiência sem crítica, fato que não ocorre na proposta atual de formação de professores com base na prática.

A reação contrária ao pragmatismo norte-americano, que coloca como critério do conhecimento a sua utilidade prática, encontra-se na teoria crítica da Escola de Frankfurt, que postula mais que a reconstrução ou a permanência dos fatos, operando com o conhecimento que possibilita a transformação. Nesse sentido, Adorno (1995b, p. 204-205) avalia que seria preciso

formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia do pensamento mistifica este ponto.

O estudo efetuado nesta pesquisa indica uma supremacia da prática, em que a teoria se produz conforme as exigências e necessidades da prática. Assim, avalio que a prática como fundamento e finalidade da teoria “demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233). Importa, pois, como assinala o filósofo hispano-mexicano, compreender:

- a) Que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante frequente na história da ciência – para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria;
- b) Que, portanto, só em última instância e como parte de um processo histórico-social – não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos e outros segmentos da prática – , a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática. (SÁNCHEZ VÁZQUES, 1977, p. 233-234).

A ênfase, seja ela dada à teoria ou à prática, como verdade inquestionável, uma em

detrimento da outra, provocando a separação entre ambas, não se apresenta como uma perspectiva adequada para formar o professor que precisa estar preparado na condução da aprendizagem de alunos para viverem em sociedade, tentando compreendê-la e procurando transformá-la. Qual vem a ser a possibilidade de o indivíduo se apropriar do conhecimento científico e assim tomar conhecimento dos limites individuais que são constantemente impostos pelas construções sociais? Há a necessidade de uma formação que postule uma apreensão da realidade como ela é, e não como ela representa ser, dado que na imediaticidade dos fatos, sem a devida mediação, não se pode apreender a realidade. Numa sociedade administrada,⁸ dificilmente pode-se atingir a autonomia.

O processo histórico faz parte da formação humana e a autonomia do professor, sua criticidade e a produção de conhecimento exigem mais do que a simples reflexão sobre ações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Para além desta existe um mundo em movimento, do qual os professores fazem parte e precisam pensar a partir dele, fazendo a necessária apreensão do que ocorre nessa realidade para poder, então, por meio da educação, propiciar aos alunos um caminho diferente. Como diria Adorno (1995a), uma educação que segue na contramão do que estamos acostumados.

1.4 O professor de inglês como professor pesquisador

A noção de professor pesquisador retomou seu espaço nas produções literárias na década de 1970, com o professor e pesquisador britânico Lawrence Stenhouse, que atribui ao professor o papel de investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975, p. 134). Na esteira da afirmação do autor inglês, Carr e Kemmis (1988), citados por Dickel (2008, p. 56), “defendem que dizer isso é ir além da idéia de um professor como usuário reflexivo e crítico do saber elaborado por outros”.

No Brasil a discussão de propostas de pesquisa-ação⁹ emergiu na década de 1980 e, segundo Geraldi, Messias e Guerra (2008), fez parte de um movimento político e epistemológico que tinha como objetivo identificar novos processos de investigação capazes de por em questão a divisão positivista entre sujeito e objeto, assim como a questão da reflexão/intervenção.

⁸ “Mundo administrado é a sociedade cujos gerentes e engenheiros de produção do capital tendem a transferir a prática de controle adotada nas empresas para a realidade social como um todo. A marca registrada desta prática pode ser ilustrada na atuação da indústria cultural” (LOUREIRO, 2007, p. 539).

⁹ O psicólogo alemão Kurt Lewin foi quem cunhou o termo pesquisa-ação e sua aparição consta a partir da década de 1940.

A pesquisa-ação é tida, pelos epistemólogos da prática, como um instrumento de desenvolvimento profissional para o professor e, ainda, instrumento para as reformas educacionais com vistas à transformação da escola. Conforme a literatura vigente nessa área, a investigação está sempre relacionada à prática do professor. A exemplo de autores nacionais da área da educação — Diniz-Pereira (1999; 2008a, b), Dickel (2008) — e internacionais — Stenhouse (1968; 1975), Carr; Kemmis (1988), Zeichner (1995a, b) —, pesquisadoras em LE como Celani (2001, 2003, 2010b), Liberali (2006; 2010), Magalhães (2002; 2009) e Pessoa (2006; 2011) defendem uma formação de professor que contemple ‘o processo investigativo’ que vem materializar-se por meio da ação reflexiva. Para elas, a complexidade da sociedade vigente convoca os professores a desenvolverem um trabalho desafiador, devendo ser reconhecidos e reconhecerem-se como agentes capazes de intervir e transformar a realidade na qual vivem.

Com efeito, a investigação vem a ser um pressuposto básico da epistemologia da prática, pois assim como vários autores internacionais, Diniz-Pereira (2008b) entende a investigação realizada por educadores como estratégia para a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente.

A respeito do professor e sua prática, Amorim e Chaves (2006, p. 212), pertencentes à área de educação, consideram que,

na nova epistemologia da prática, o professor se constitui como aquele que não somente problematiza, mas que teoriza e transforma sua prática, na medida em que estabelece relações entre o cognoscitivo e o afetivo, tornando-se capaz de teorizar sua prática e praticar fundamentado teoricamente. É capaz de inserir-se na realidade tal como é situar-se nela. Isso lhe exige:

- respeitar o conhecimento, o saber de si mesmo e do outro;
- possuir uma visão crítico-reflexiva sobre os espaços educativos e sociais;
- perceber-se a si e ao aluno como sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Já a pesquisadora Adriana Dickel, ao escrever sobre o professor-pesquisador no contexto atual, afirma reconhecer o

olhar sobre a proposta de formação do professor-pesquisador como necessidade imposta pelo trabalho com um contingente da população continuamente expropriado das condições que minimamente possibilitam a sua sobrevivência com decência e dignidade. (DICKEL, 2008, p. 33).

A autora entende que a investigação do professor possibilita-o a tornar-se comprometido com a busca de uma sociedade justa, provocando nos alunos “a capacidade de inventar um mundo alternativo” (DICKEL, 2008, p. 33).

A discussão e a análise da proposta de o professor ser investigador da sua prática devem vir acompanhadas de uma reflexão sobre o termo emancipação. As leituras e estudos sobre a epistemologia da prática revelam que, ao observar a proposta, várias categorias emergem e se relacionam, como por exemplo, o professor reflexivo deve ser investigativo ou pesquisador, a pesquisa deve acontecer de forma colaborativa. Os estudos devem evidenciar uma criticidade. Teoria e prática devem estar associadas.

A proposta de desencadeamento de pesquisas que devem ser desenvolvidas nos programas de formação contínua de professores, entendendo-se por meio delas que o professor poderá atingir sua autonomia, teve como influência as produções dos britânicos John Elliott e Laurence Stenhouse e, mais recentemente, do norte-americano Kenneth Zeichner.

Elliott (2008, p. 142), inglês, seguidor e companheiro de pesquisa do britânico Lawrence Stenhouse, avalia que professores podem ser considerados “autônomos em situações nas quais suas ações são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente”. Elliott, com base na frase “não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento de professores”, de Stenhouse (1975), explica que isso quer dizer que autonomia é uma

forma experimental de prática ou de pesquisa-ação,¹⁰ [...] que requer que os professores exercitem capacidades [...] que somente podem ser desenvolvidas no contexto das práticas concebidas como experimentos inovadores (ELLIOTT, 2008, p. 143).¹¹

Duas questões importantes para o processo de formação de professores se colocam a partir do excerto de Elliot: o conceito de autonomia dado por ele e a questão da investigação, que sugere a pesquisa-ação como meio para atingir a autonomia.

Essa noção de professor pesquisador,¹² que produz conhecimento a partir de sua

¹⁰ “A idéia de professores como pesquisadores emergiu na Inglaterra aproximadamente há 30 anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias” (ELLIOTT, 2008, p. 137).

¹¹ Segundo Elliott (2008, p. 143), “o principal objetivo da forma de pesquisa-ação [...] é desenvolver mais a prática que o praticante. O desenvolvimento do professor vem a ser objetivo secundário subordinado em contextos onde praticantes são livres para experimentar com sua prática, mas não têm desenvolvido suficientemente aquelas capacidades necessárias para exercer a liberdade”.

¹² A discussão aqui se faz sobre professores do ensino básico.

prática, não é consenso no meio acadêmico. Miranda (2007, p. 259), ao discutir sobre meios e fins na educação, avalia que a submissão da pesquisa científica “à aplicabilidade de seus resultados ou buscar validar a teoria por sua vinculação imediata com a prática constitui um processo de instrumentalização da razão e sua inteira descaracterização como possibilidade de pensamento autônomo”.

Compreende-se, assim, que é “condição da razão autônoma não se subordinar aos fins, não se subjugar aos interesses imediatos da prática” (MIRANDA, 2007, p. 259). É preciso, pois, rever a concepção que subjaz ao modelo de formação de professores, a fim de que formações centradas em modelos positivistas e tecnicistas sejam superadas. O procedimento racional proposto não passa de um processo de instrumentalização, que, apesar de expressar em seus princípios ser um procedimento para a libertação do profissional docente, acaba se convertendo em processos de ideologia, posto que oculta e mantém as formas da realidade.

A ciência válida deve dizer que a verdade não é obtida por meio de conhecimentos que se transformam em funcionalidade, baseados no cálculo, no conhecimento da estrutura e da continuidade da realidade tal como ela se apresenta, mas mediada pelo conceito.

Como asseguram os estudos de Marx (1998), em *A ideologia alemã*, é preciso ir além da empiria, além da representação da realidade, ou seja, é preciso apanhar os nexos constitutivos dessa realidade. A teoria marxiana adverte que a construção do objeto não tem correspondência empírica, posto que a empiria é a realidade na sua forma aparential. Assim, a apreensão do concreto se dá por meio da compreensão. Depreende-se, dessa análise, ser a epistemologia da prática uma teoria que se respalda por princípios que se inserem na perspectiva da racionalidade instrumental, haja vista que seu objeto de estudo tem sua confirmação na realidade. Nessa teoria, o indivíduo deve se responsabilizar pela solução dos problemas, o que não deixa de ser a denúncia de uma ideologia, uma vez que não capta o processo histórico, não revela o ocultamento da realidade. Para a dialética, o conceito jamais poderá ser afirmativo da realidade, mas negativo dela.

Na epistemologia da prática sobressai-se a ausência de teoria na formação do professor. Miranda (2007), em seu artigo “Entre meios e fins: alguns dilemas da pesquisa em educação”, apresenta quatro implicações sobre a perspectiva de formação centrada na prática, que devem ser consideradas. A primeira diz respeito ao fato de a pesquisa ser orientada para suas finalidades; a segunda tem relação com o primado da prática, em que a teoria tem pouca ou quase nenhuma importância, a não ser aquela que esteja vinculada à prática; a terceira considera a reflexão e a pesquisa, cuja finalidade seria a “compreensão imediata de ações do

professor no exercício de seu cotidiano” e, por último, tem-se que “a prática se constituiria como fundamento da teoria, seu critério de validade” (MIRANDA, 2007, p. 253). Nas várias argumentações da autora, ressalta-se, principalmente, o fato de que nessa perspectiva de formação,

a crítica da submissão da teoria aos fins ditados pela prática e seus desdobramentos no campo da educação é uma questão de método que põe em causa questões como a relação entre os meios e fins, subjetividade e objetividade, experiência e reflexão, teoria e prática. (MIRANDA, 2007, p. 253).

É preciso questionar a formação de professores que tem como centralidade a prática, a ação e a empiria em lugar de destaque, desprezando a teoria que é necessária para que o professor possa efetivamente refletir criticamente. Tal como afirma Miranda (2007, p. 254), esse modelo de formação desconsidera que “nem todo conhecimento produzido poderia estar orientado para a prática escolar imediata”. A conformação com os princípios advindos da epistemologia da prática corrobora a ideia de que senso comum e conhecimento apresentam poucas diferenças.

A teoria crítica da Escola de Frankfurt é a epistemologia que melhor subsidia a crítica ao praticismo que se instalou na sociedade moderna. Adorno (1995b, p. 142), quando de sua experiência nos Estados Unidos, relatou seu “assombro diante de um tipo de ciência diretamente orientada para o prático”, o que ele considerava como algo insólito. Para este autor, a palavra método, no seu sentido europeu, tem como significação a crítica do conhecimento, o que não se verifica em ciência alguma que tenha como base princípios pragmatistas. Ao tratar de suas experiências na América do Norte, afirma que, durante sua vida, sua orientação sempre esteve voltada para a interpretação de fenômenos e não para a averiguação de fatos, sua ordenação, classificação para, posteriormente, dispô-los como informações (ADORNO, 1995b, p. 138). Dentre outras apreensões, uma que se sobressai, na observação feita pelo filósofo alemão, é que, ao se deixar de lado a interpretação dos fenômenos, cai-se na armadilha de uma ciência positivista, que não considera a questão da mediação. Na atual tendência de formação de professores, verificam-se investigações que tomam como base o discurso do professor que está sendo formado para a suposta produção de conhecimento, como fonte de conscientização do conhecimento que possui e, ainda, como sistematização de um conhecimento a ser difundido.

Qualquer sentido que se atribuir à teoria evidenciada pela epistemologia da prática,

por certo, vai se contrapor ao sentido dado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, que já há algum tempo vem insistindo na não existência de experiências espontâneas. Adorno julga que o modelo de experiência que se opera na contemporaneidade não possibilita a crítica, categoria cara ao processo de emancipação que se almeja em qualquer teoria que se ocupe da formação humana.

Ao apreender o que fundamenta a investigação com a denominação de pesquisa colaborativa, observou-se que ela serve para legitimar o que o professor vem desenvolvendo em sala de aula, aquilo que ele acredita ser o ensino e aprendizagem de LE. De que professor se fala, por exemplo, quando se afirma que na ação colaborativa ele ganha controle sobre a prática pedagógica e o próprio conhecimento profissional? Pode-se dizer que a ação colaborativa implica uma transmissão e uma aquisição de conhecimento que prescinde de estudos mais sistematizados? Estaria nessa concepção de sistematização de trabalho uma nova proposta que dispensaria o esforço de buscar nos livros o conhecimento? O que revela essa nova orientação sobre teorias mais abrangentes produzidas pela filosofia, pela sociologia? Parece-me que as pesquisas ainda revelam muito pouco sobre as mudanças que tais estudos podem promover. É contraditório pensar a formação contínua do professor de inglês tendo como fundamento a epistemologia da prática, quando este não tem proficiência linguística.

Uma coisa, porém, está clara: os acadêmicos formadores de professores têm desenvolvido pesquisas, ainda que com base em outra concepção de ciência, de método e de metodologia, e nessa questão sobressai-se o discurso de que professores do ensino básico precisam ser investigadores da sua prática, para a produção de conhecimento. No entanto, acredito que é preciso recuperar o caráter rigoroso que pressupõe a aquisição de conhecimento. Deve-se considerar a produção de conhecimento como algo essencial na busca de uma formação mais abrangente na sociedade, e não buscar o que está à disposição na cotidianidade das práticas vigentes. A formação de professores, ao contrário do que a epistemologia da prática professa, deve concentrar-se antes no domínio de teorias científicas que, voltar-se para o saber experiencial do professor.

Por meio da pesquisa colaborativa, deve-se buscar a produção de conhecimento; no entanto, considero que a colaboração é insuficiente para cumprir essa tarefa, tendo em vista que os participantes das pesquisas mencionadas trazem consigo conhecimentos advindos da crença popular. Nesse sentido, afirmo minha posição de que a formação do professor deve ser respaldada pelo conhecimento sistematizado, na superação do senso comum. Lembrando o filósofo italiano Gramsci (2006, p. 51),

deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento.

Adorno, numa entrevista radiofônica, posteriormente publicada no livro chamado *Educação e emancipação*, opta por dar início à sua fala se referindo à Kant e seu ensaio intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. No entendimento de Adorno (1995a, p. 169), Kant

define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.

Para Adorno, o talento não é uma disposição natural, ainda que possa ocorrer em um ou outro caso, mas, via de regra, o talento se verifica na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar em função das condições sociais. Assim, segundo o autor alemão, a emancipação dependerá sempre de uma sociedade livre, o que já se encontra “determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995a, p. 172).

Se a emancipação pressupõe o esclarecimento, no sentido de não se deixar levar pelas ideias de outros, os pressupostos de uma epistemologia cuja centralidade se verifica na prática, sem a análise e apreensão do que ocorre na realidade, não são suficientes, por si só, para atingir esse objetivo. Adorno (1995a, p. 181) afirma ser a emancipação uma categoria dinâmica, “como um vir-a-ser e não um ser”. Para ele (1995a), a organização social na qual vivemos é heterônoma, posto que a realidade atual impossibilita aos indivíduos a autonomia. Adorno (1987, p. 294) refere-se à indústria cultural, os inúmeros canais e instâncias que medeiam à formação dessa sociedade, afirmando que

a indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural, não poderiam ser mais fielmente caracterizados do que por aquela pessoa estudada numa pesquisa norte-americana, que pensava que as angústias dos tempos presentes teriam fim se as pessoas se limitassem a seguir as personalidades preeminentes.

Horkheimer e Adorno (1985) avaliam que a sociedade que cria o indivíduo, cria o

individualismo, mas não possibilita a individuação. Com isso, o indivíduo fica impedido de ser autônomo, posto que é ditado pela indústria cultural. Na reforma educacional brasileira, por exemplo, a orientação é voltada para uma razão subjetiva, que se expressa por um discurso que impele a uma adaptação ao mundo atual, onde predomina a razão subjetiva, que por sua vez se explica por motivos práticos e imediatistas. Nesse sentido, a razão se torna um meio para a validação das ideias, no contraponto do pensamento da teoria crítica da Escola de Frankfurt, que defende a razão objetiva, a faculdade de pensar que se constitui pelo objeto. Uma possibilidade explicitada por Adorno (1995a, p. 27) está em a educação romper com o que ele chama de “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. Para atingir a emancipação, a educação deveria orientar-se para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995a).

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA TECNICISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA LINGUÍSTICA APLICADA

[...] a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

MARIA CIAVATTA

Um marco importante na educação no século XX foi a aproximação entre a noção de currículo e os processos de organização do trabalho, em especial a vinculação do processo educacional com os princípios do taylorismo/fordismo. São muitas e nem tão recentes as produções literárias que avaliam ser o currículo educacional reiteradamente pautado por modelos que regem o mundo do trabalho (HIRATA, 1994; MACHADO, 1994; SHIROMA; CAMPOS, 1997; FRIGOTTO, 1998; GIMENO SACRISTAN, 2009; BIANCHETTI; PALANGANA, 2010).

Os princípios que subjazem ao modo de acumulação produtiva taylorista/fordista ajudam a entender a tendência que veio a se manifestar na segunda metade do século passado, denominada por vários autores de pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1986; FREITAS, 1992; HIRATA, 1994; KUENZER, 1995). Também conhecida por pedagogia dos objetivos ou pedagogia do domínio (BLOOM et al., 1973), mais recentemente foi denominada por Schön (1983) de paradigma da racionalidade técnica e por Richards (1998) de ciência aplicada. O desenvolvimento do currículo escolar adotou o exemplo de organização industrial mencionado como modelo, buscando uma organização racional que fosse capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocassem em risco a eficiência (SAVIANI, 1986).

Antes, a pedagogia tradicional — cujo papel era o de difundir a instrução e “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, (1986, p. 10), — concedia ao professor papel de destaque no processo educacional. Já na mudança da pedagogia tradicional para o escolanovismo,¹³ retirou-se a centralidade que era dada ao professor, deslocando-se vários eixos das questões pedagógicas, como por exemplo, do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos, do aprender para o aprender a aprender. A desilusão com o escolanovismo no final

¹³ Para melhor entendimento sobre o escolanovismo ver Saviani (1986).

da primeira metade do século XX cedeu lugar a um novo princípio educacional. A partir do pressuposto da “neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1986, p. 15), cuja finalidade era a reordenação do processo educacional de modo a torná-lo objetivo e operacional, surgiu a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia diferencia-se da pedagogia tradicional e do escolanovismo no que diz respeito aos papéis do professor e do aluno, posto que ambos, professor e aluno, ocupam posição secundária em favor de uma organização racional dos meios. Nesse sentido, o papel do professor passou a ser o de um executor de tarefas, as quais eram organizadas, planejadas, coordenadas e controladas por especialistas supostamente neutros, imparciais e objetivos (SAVIANI, 1986). Mas as diferenças entre essas pedagogias não param na questão do papel do professor ou do aluno, indo além, na concepção do que seria uma educação capaz de superar a marginalidade.¹⁴ Conforme explica Saviani (1986), na pedagogia tecnicista a marginalidade não é reconhecida nem pela ignorância nem pelo sentimento de rejeição, mas pelo indivíduo que se mostrar incompetente. Assim, a educação buscará superar a marginalidade à medida que formar indivíduos eficientes e produtivos.

O binômio taylorismo/fordismo¹⁵ que vigorou, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, “baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*” (ANTUNES, 2000, p. 37, grifo no original). O trabalho, no padrão produtivo sobre o binômio taylorismo/fordismo, estrutura-se de modo parcelar e fragmentado, pois cada trabalhador opera em apenas uma tarefa, cujas ações são repetitivas, e a somatória de várias ações resulta no trabalho coletivo. O tempo é uma das principais variáveis da rentabilidade, nesse modelo. Assim, o trabalhador se especializa somente na tarefa que lhe é designada, o que faz que haja a divisão e a subdivisão das funções, em que se tem aquele que pensa e aquele que executa a função. Se a dimensão intelectual do trabalho cabia a uma gerência científica, ao operário restava a aplicação do saber-fazer, que se reduzia a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2000).

¹⁴ O termo marginalidade é usado para expressar o fenômeno da escolarização, isto é, na explicação de Saviani (1986, p. 7), as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. “Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

¹⁵ De acordo com David Harvey (2000, p. 121), a data simbólica para o surgimento do fordismo é 1914. Ainda segundo Harvey, “o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”.

F. Bobbit (1918), precursor da teoria do currículo, foi quem, inicialmente, procurou adotar os princípios do taylorismo na organização do processo educacional (BIANCHETTI; PALANGANA, 2010), tal como indicam os onze princípios subjacentes à sua proposta curricular:

1. Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2. Fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3. Empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidas pelos professores; 4. Determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores; 5. Capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo; 6. Erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho; 8. Selecionar os meios materiais mais adequados; 9. Traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis; 10. Estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e 11. Controlar permanentemente o fluxo do 'produto parcialmente desenvolvido', isto é, o aluno. (BIANCHETTI; PALANGANA, 2010).

Mas foi Tyler, com a publicação de *Basic principles of curriculum and instruction* (1949),¹⁶ o responsável pela denominação do tema “objetivos” como ponto de partida em sua teoria curricular. Sua concepção de currículo ficou sendo conhecida como pedagogia por objetivos condutivista. Tyler (1973, p. 7-8)¹⁷ estabelece quatro perguntas básicas para o estudo curricular:

- 1- Que fins deseja alcançar a escola?
- 2- Que experiências básicas educativas podem ajudar com mais probabilidade a conseguir esses fins?
- 3- Como organizar eficazmente essas experiências?
- 4- Como comprovar que se alcançaram os fins?

Tal pedagogia, na análise de Kuenzer (1999, p. 167), tinha como finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, sendo que havia uma definida fronteira entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe demarcadas e que acabavam por determinar não só o lugar como também as tarefas de cada um.

A pedagogia por objetivos¹⁸ como um paradigma pedagógico viria a servir de modelo

¹⁶ Princípios Básicos de Currículo e Instrução.

¹⁷ Esta e as demais traduções que aparecem neste estudo foram efetuadas por mim.

¹⁸ Saviani denomina pedagogia tecnicista o que Bloom denomina pedagogia por objetivos.

para o currículo educacional por longo tempo no século XX. Compreendia a produção de múltiplas taxonomias, com a finalidade de classificar objetivos do sistema educacional. A proposta era a de que professores e especialistas em currículo pudessem classificar os objetivos que queriam medir e encontrassem procedimentos de avaliação que permitissem determinar em que medida os objetivos especificados obteriam êxitos.

De acordo com Benjamin Bloom – um dos autores mais conhecidos da pedagogia por objetivos – e demais colaboradores autores de *Taxonomia de objetivos educacionais* (1956), a finalidade de elaboração de taxonomias de objetivos educacionais seria a de facilitar a comunicação (BLOOM et al., 1973). Em suas considerações iniciais, conceberam a taxonomia “como um método de favorecer a troca de idéias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo” (BLOOM et al., 1973, p. 9). Na perspectiva da pedagogia por objetivos, consideram-se objetivos educacionais as “formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações” (BLOOM et al., 1973, p. 24).

Para orientar a seleção de um sistema de classificação, a pedagogia por objetivos estabelece quatro princípios. O primeiro se volta para uma taxonomia que seria utilizada “em relação a unidades e aos programas educacionais existentes”, em que “as principais distinções entre as classes deveriam refletir, em grande parte, as que os professores fazem entre os comportamentos do aluno”. Ainda nessa taxonomia, observar-se-ia como os professores formulam seus objetivos educacionais, em seus materiais e métodos de ensino (BLOOM et al., 1973, p. 12). Pelo segundo princípio, a taxonomia deve ser “logicamente desenvolvida e internamente coerente” (BLOOM et al., 1973, p. 12). Para tal, cada termo a ser desenvolvido deve ser previamente definido e usado de forma coerente ao longo da taxonomia. Já o terceiro princípio supõe uma taxonomia compatível com a compreensão dos fenômenos psicológicos. Finalmente, o quarto princípio “é o de que a classificação deveria ser unicamente um esquema descritivo, na qual cada espécie de objetivo educacional estivesse representada de forma relativamente neutra” (BLOOM et al., 1973, p. 12). Isto é, dever-se-ia evitar “termos que implicitamente transmitissem julgamentos de valor para que a taxonomia fosse tão completa quanto possível” (BLOOM et al., 1973, p. 12). Nesse sentido, qualquer objetivo que explice o comportamento esperado, seja de instituição, seja em unidade de ensino, pode ser classificável nesse sistema.

Definiu-se como princípio, nesse modelo educacional, que a taxonomia a ser desenvolvida contemplaria um sistema de classificação educacional – lógico-psicológico

(BLOOM et al., 1973, p. 5). Além disso, como havia a preocupação em desenvolver uma taxonomia completa, partiu-se de um plano que contemplava os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (BLOOM et al., 1973, p. 6). O primeiro deles, domínio cognitivo, constitui-se de objetivos que estão relacionados à memória, ou reconhecimento, e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. O segundo, domínio afetivo, inclui objetivos que estão relacionados a mudanças de interesse, atitudes e valores e ao desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado. O terceiro, domínio psicomotor, refere-se às habilidades motoras. Esse domínio, à época da formação desses princípios, encontrava-se muito pouco desenvolvido nas escolas.

Na perspectiva da pedagogia por objetivos, o currículo, frequentemente, tem como objetivo primordial o conhecimento, e talvez este seja o único objetivo. Considerando a importância do conhecimento, os autores entendiam que “o aluno pode dar mostras de evocar, por memorização ou reconhecimento, alguma idéia ou fenômeno dos quais teve experiências durante o processo educacional” (BLOOM et. al., 1973, p. 26). Com isso, o conhecimento, para esses autores, caracterizava-se “como algo que é ‘pouco mais do que a lembrança de idéias ou fenômenos, tal como foram aprendidos’” (BLOOM et al., 1973, p. 26). Eles apontavam que um dos principais problemas em relação ao conhecimento é saber o que é cognoscível, uma vez que são muitas e variadas às formas ou meios por meio dos quais algo pode ser conhecido. Bloom et. al. (1973, p. 32) colocaram como premissas curriculares quanto aos objetivos cognitivos quatro tipos de decisões a serem tomadas:

qual a porção de conhecimentos que se deve exigir do aluno?; Em que medida necessita o aluno aprender precisamente esse conhecimento?; Qual a melhor forma de organizar o conhecimento com vistas a sua aprendizagem? Como podem os conhecimentos exigidos serem significativos para o aluno?

Apesar de reconhecerem o conhecimento como importante categoria, os autores de *Taxonomia de objetivos educacionais* trataram da importância de “os alunos demonstrarem sua capacidade de fazer algo com o conhecimento adquirido, isto é, que possam aplicar a informação em novas situações e problemas” (BLOOM et. al., 1973, p. 34). Dessa forma, avaliam que os alunos, ao se depararem com situações novas ou um novo problema, “serão capazes de selecionar uma técnica adequada de abordagem e de descobrir e aplicar a informação necessária seja de fatos ou de princípios” (BLOOM et. al., 1973, p. 34).

Esse processo tem sido chamado de “pensamento crítico” por alguns especialistas, de “pensamento reflexivo”¹⁹ por Dewey e outros e de “solução de problemas” por outros ainda. Na taxonomia empregamos a expressão “capacidades e habilidades intelectuais” com o sentido indicado. (BLOOM et al., 1973, p. 34).

Observações feitas a respeito da pedagogia por objetivos indicam que nessa proposta de modelo educacional tende-se a desconsiderar o processo e a focalizar os resultados. Assim, a educação, nas palavras de Gimeno Sacristan (2009, p. 18), vem a se caracterizar como um treinamento, que busca a formação de hábitos que possam ser eficientes no desenvolvimento de atividades relativas ao desempenho em uma sociedade industrial. Nesse processo educacional que se opera tal qual a administração fabril, é preciso “operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 1986, p. 16).²⁰

Gimeno Sacristan (2009, p. 10) esclarece que na pedagogia por objetivos “o experimentalismo de base positivista será a justificativa metodológica do paradigma, acentuando o valor do observável e quantificável como requisito de cientificidade”. Critica ser esta, indubitavelmente, “uma posição conservadora que vê na educação e na técnica do desenvolvimento do ensino um instrumento eficiente, uma tecnologia a serviço da reprodução social” (GIMENO SACRISTAN, 2009, p. 19).

Carr e Kemmis (1986, p. 56 apud DINIZ PEREIRA, 2008b, p. 21) afirmam que, no paradigma da racionalidade técnica,²¹ “o papel da teoria seria eliminar o pensamento dos professores, isto é, ‘a teoria relacionaria-se (sic) com a prática fornecendo o exame crítico das experiências educacionais práticas’”. Diniz Pereira (2008b, p. 21) informa que, nesse modelo, a prática educacional tem como base a aplicação do conhecimento científico e critica o fato de serem as questões educacionais tratadas como problemas técnicos, cuja solução se fará por meio de procedimentos racionais da ciência. Diniz Pereira (2008b, p. 22-23, grifo no original) reconhece, no paradigma da racionalidade técnica, três modelos de formação:

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991; TATTO, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); *o modelo*

¹⁹ Este estudo vai indicar, mais à frente, que o paradigma da racionalidade técnica será superado e que uma nova proposta de formação de professores, com princípios fundamentados no pensamento de Dewey, utilizará o termo reflexão como elemento fundamental para permear a prática do professor.

²⁰ Saviani utiliza o termo pedagogia tecnicista para se referir à pedagogia por objetivos.

²¹ A mudança da expressão “pedagogia tecnicista” para a expressão “paradigma da racionalidade técnica” foi utilizada para adequar o seu uso pelos educadores que são seguidores da abordagem reflexiva de Schön.

acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1983; LISTON e ZEICHNER, 1991; TABACINICK e ZEICHNER, 1991).

No que concerne à formação do professor, o paradigma da racionalidade técnica “definiu”, nas palavras de Kuenzer (1999, p. 168), “um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica da educação”. Assim, Kuenzer afirma que se o professor tivesse acesso a um bom livro didático, e ainda, a alguma prática, ele se sairia bem. A autora aponta que a pedagogia adotada deu origem a propostas que ora centravam-se nos conteúdos, ora nas atividades, desconsiderando qualquer relação entre professor e aluno que pudesse vir a integrar conteúdo e método, inviabilizando, portanto, o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Dessa forma, a seleção e a organização dos conteúdos tinham por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento formalizada, linear e fragmentada.

Uma crítica contundente a esse paradigma é a cisão que ele provoca entre teoria e prática. Outra, a proposta de dois tipos de formação educacional: uma que prepara o aluno teoricamente, conhecida como propedêutica, e outra que prepara o aluno para o trabalho. De acordo com Kuenzer (1995, p. 48), esse modelo de aprendizado “não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital”, ao passo que, para

os destinados às funções de planejamento e controle, o ensino do trabalho se faz por meio da apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho, em níveis médios e superiores de escolaridade, porém desvinculado da prática cotidiana do exercício profissional. (KUENZER, 1995, p. 48).

O filósofo e pedagogo americano Donald Schön (1983) critica o modelo da racionalidade técnica principalmente pelo fato de haver uma separação entre quem planeja e quem executa, reafirmando assim a dicotomia entre teoria e prática. Para o autor,

pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados da pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do profissional. (SCHÖN, 1983, p. 26).

Esse modelo é criticado também porque: a) não propicia efetiva integração entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico, já que as disciplinas pedagógicas só são vistas no final do curso; b) há a separação entre teoria e prática, pois o estágio é visto como momento da aplicação dos conhecimentos teóricos; c) prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática e, ainda, d) concede demasiada importância à ideia de que, para ser bom professor, basta o domínio de sua área de conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 1999).

No Brasil, a pedagogia tecnicista teve seu desenvolvimento na década de 1970 e, no que concerne à formação de professores, tinha como ênfase as habilitações e suas especificidades. A literatura da área que discute e critica os princípios dessa pedagogia mostra sua vulnerabilidade. Primeiro porque se insere numa concepção positivista de ciência, em que há uma clara separação entre aquele que produz conhecimento e aquele que aplica o conhecimento. Segundo porque se trata de um modelo de pedagogia que opera na divisão entre disciplinas gerais e disciplinas pedagógicas, mostrando-se, portanto, insuficiente. Terceiro porque o papel do professor se restringe a mero executor de tarefas, pensadas e planejadas por especialistas. Quarto porque o aluno é visto como um ser passivo, e a educação como um processo planejável. As críticas à pedagogia tecnicista formuladas a partir da década de 1970 foram, aos poucos, cedendo espaço para outra abordagem denominada professor reflexivo, que será vista mais adiante, ainda neste capítulo.

2.1 As implicações da racionalidade técnica na Linguística Aplicada

Pesquisas sobre o ensino de línguas caracterizavam-se como o objeto de estudo da LA, de início, sofrendo a forte influência da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico²² (Kaplan, 1985 apud MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

De acordo com Ramos (2011), as teorias desenvolvidas por Bloom e por Skinner acarretam as seguintes consequências:

- a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

²² “Entende-se por lingüística estrutural um conjunto de investigações baseadas numa hipótese segundo a qual é cientificamente legítimo descrever a língua como sendo essencialmente *uma entidade autônoma de dependências internas*, ou, numa palavra, uma estrutura” (HJELMSLEV, 1959 apud GIRARD, 1976, p. 80, grifo no original).

O ensino da disciplina de inglês mostrava-se em conformidade com a pedagogia tecnicista, que também apresenta como princípio a formação de hábitos para atingir determinados objetivos e preocupa-se, sobretudo, com o resultado, além de partir de conteúdos mais simples para os mais complexos. Ainda que não se tivesse sistematizada uma política de formação para professores de inglês, na segunda metade do século XX, o paradigma da racionalidade técnica não deixou de exercer uma forte influência na formação docente.

Outra característica em comum entre a pedagogia tecnicista e o ensino de língua inglesa era o treinamento. A linguista aplicada Maria Antonieta Alba Celani²³ (2001, p. 25) recuperou, em Hammer (1996) (“um homem da área de negócios”), a ideia de que o trabalhador tradicional se equipara a um robô orgânico, operado por um controle remoto, enquanto o profissional equivale a um ser humano independente. A crítica ao treinamento também é efetuada por Schön (1983, p. 21). Para ele, a atividade profissional com base nos pressupostos da pedagogia tecnicista consiste na solução de um problema feita pela rigorosa aplicação da teoria científica ou uma técnica.

Celani (1998 apud CELANI, 2003) remete-se a dois componentes básicos do processo de formação de professores de inglês com base na pedagogia tecnicista: o componente teórico e o componente técnico, afirmando que, na sua visão, esses componentes tiveram uma atenção desmedida nos cursos de Prática de Ensino das universidades brasileiras na década de 1980. Ela analisa que, nessa perspectiva, alunos que se preparavam para a docência expressavam o equívoco de que aprender a ser professor de inglês suporia aprender a usar técnicas.

A utilização de técnicas é elemento primordial do método áudio-lingual que foi desenvolvido especialmente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, exercendo forte influência no ensino de inglês por quase 50 anos. A adesão ao método se justifica por que nele se encontram técnicas de aplicação ao ensino que são consideradas eficientes, principalmente nos primeiros contatos com a língua-alvo. Ainda hoje é possível encontrar escolas para o ensino de LE que adotam esse método por considerá-lo eficaz no objetivo de levar o aluno à aquisição de uma determinada língua-alvo. Na minha compreensão, quando alguém se dispõe a ensinar ou a aprender determinado idioma, importa saber qual é a concepção que cada um carrega sobre língua para que seja superado o equívoco do rechaço do uso de técnicas no ensino e aprendizagem de uma LE. Tenho como concepção de língua a potencialidade que ela carrega na expressão de cultura e de valores de um povo. Nesse sentido, o aprendizado de qualquer língua encerra em si a oportunidade e a possibilidade de uma postura

²³ Como informado na Introdução, as produções de Maria Antonieta Alba Celani compõem as análises e reflexões deste estudo.

político-crítica por parte de quem a aprende.

Ainda no que diz respeito ao treinamento do professor, Vilson Leffa, professor da Universidade de Pelotas, cita Richards e Nunan (1990, p. xi apud LEFFA, 2001, p. 335) para mostrar que o treinamento “caracteriza-se por abordagens que concebem a preparação profissional como a familiarização dos alunos mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula”. Fazendo um paralelo entre treinamento e formação, Leffa (2001, p. 335) afirma que o treinamento ocupa-se da preparação “para executar uma tarefa que produza resultados imediatos”, ao passo que a formação pressupõe “uma preparação para o futuro”.

Exemplos de treinamento na formação de professores de línguas estrangeiras são facilmente encontráveis em cursos de escolas particulares de línguas, quando se quer “desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola” (LEFFA, 2001, p. 335). O autor esclarece que quando o objetivo imediato é que o professor use o material, no dia em que esse material for substituído, o professor deverá proceder a um novo curso. Observa-se que “geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível” (LEFFA, 2001, p. 335).

As críticas, aqui efetuadas ao treinamento, informam sobre a recusa à técnica que opera, segundo os linguistas aplicados, como fator de limitação na possibilidade de ampliação de conhecimento do professor e também na possibilidade de produção de conhecimento. Minha posição em relação ao uso da técnica vai na direção contrária à dos autores mencionados previamente. Acredito que apesar de toda crítica direcionada ao ensino instrumental, a disciplina de inglês, assim como outras línguas estrangeiras, não escapam ao seu caráter técnico. Não insinuo com isso que a formação do professor se pautar por treinamento, posto que é insuficiente para uma formação geral. Contudo, considerando que se trata de formação de professores de inglês, a utilização de técnicas também há de fazer parte de sua formação. Formar, no sentido amplo da palavra, significa preparar o profissional não só no que diz respeito à proficiência linguística, condição *sine qua non* para o professor de LE, mas também no que toca a ter uma visão de mundo, capaz de pensar sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Toda visão de mundo deve estar associada a uma base epistemológica. Nesse sentido, as críticas elaboradas ao modelo de racionalidade técnica são pertinentes, uma vez que o positivismo presente nele deve ser combatido. Mas no que diz respeito ao uso de técnicas no ensino de línguas, há de se ter certa cautela na sua crítica.

A disciplina de LA só viria a ser sistematizada, no Brasil, na década de 1970, com o início do funcionamento do primeiro programa de pós-graduação nessa área, cujo nome era

Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atualmente denominado Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (CUNHA, 2003; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Essa década caracterizou-se “pelo predomínio das metodologias audiovisuais, com seu enfoque sobre a língua como um código composto por um conjunto fixo e estável de regras abstratas e usadas por falantes igualmente abstratos e idealizados” (SOUZA, 2003, p. 87). Observa-se, portanto, que trinta anos se passaram para que no Brasil os professores passassem a utilizar o método criado nos Estados Unidos.

2.2 O professor reflexivo crítico

Os estudos acerca da epistemologia da prática (RODRIGUES, 2005; TARDIF, 2008) se desenvolveram primeiramente por meio de uma contundente crítica ao paradigma da racionalidade técnica que influenciou a formação de professores desde o fim da Segunda Grande Guerra até ao final do século XX, quando surgiu a discussão da necessidade de superação desse paradigma.²⁴ Discursivamente a justificativa para a emergência de um novo modelo se deu sobre a bandeira de os professores assumirem “um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e [...] funções de liderança nas reformas escolares” (ZEICHNER, 2008, p. 539), além da proposição central do paradigma de que o professor deve produzir conhecimento a partir de sua prática.

As novas modalidades de organização e desenvolvimento industrial no mundo do trabalho, em substituição ao modelo taylorista/fordista, e a sugestão de mudança no campo educacional, sobretudo na formação de professores, fomentaram uma vasta literatura sobre formação de professores. O padrão de acumulação taylorista/fordista começou a dar sinais de esgotamento na década de 1960 e, especialmente, no início da década de 1970, “o capitalismo viu-se frente a um quadro crítico acentuado” (ANTUNES, 2000, p. 35). Segundo o autor, várias foram às mutações ocorridas nesse momento, o que dificulta o entendimento dos elementos constitutivos da crise. Entre as mutações existentes, Antunes (2000) cita as questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas com fortes repercussões na vida dos trabalhadores.

Conforme afirma Kuenzer (1999, p. 169), com a globalização e com a nova forma de acumulação, houve a demanda de uma educação de novo tipo, “estando em curso a construção

²⁴ Vários autores consideram o termo paradigma segundo a definição dada por Kuhn (2009, p. 13), “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor”. Considerando a mudança na organização do trabalho, na educação a mudança se verificou na distinção entre conhecimento científico e conhecimento tácito. Para Kuenzer (1999, p. 166), os projetos pedagógicos são correspondentes à etapa de desenvolvimento social e econômico, “aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante”. Com efeito, numa sociedade marcada pela divisão de classes, divisão que se expressa, fundamentalmente, nas condições de produção da vida material (SAVIANI, 1986, p. 8), a educação “é entendida como inteiramente dependente da estrutura social”. Assim, ao se dar o esgotamento de um modo de padrão de acumulação, inevitavelmente, o projeto pedagógico dominante sofrerá críticas e propostas de superação.

As mudanças político-econômicas e culturais ocorridas devido à crise do sistema capitalista só se intensificariam no Brasil na década de 1990, surgindo, assim, a proposta de novas políticas educacionais no campo da formação de professores.

O novo modelo que se desenvolveu a partir da década de 1980 denominado por economistas como M. Piore e Ch. Sabel (1984) como “especialização flexível” e por sociólogos como H. Kern e M. Schumann, como “novo conceito de produção” (HIRATA, 1994, p. 129) — tinha como pressuposto a ruptura com o taylorismo/fordismo, “com uma nova lógica de utilização da força de trabalho”.

As características do modelo de produção flexível são, conforme aponta Hirata (1994, p. 130), o trabalho colaborativo em equipe e a ausência de demarcação de tarefas a partir de postos de trabalho. O trabalhador tem uma visão geral e completa do processo de trabalho no qual está inserido. Tal visão é necessária na resolução de problemas que surgem no cotidiano.

A mudança que se processa dos procedimentos rígidos (taylorismo/fordismo) para os flexíveis (especialização flexível) atinge todos os setores da vida social e produtiva, exigindo, portanto, mudanças no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais. Faz-se necessário, no campo educacional, sobretudo, propor princípios de formação docente que sejam capazes de superar o modelo da racionalidade técnica. Tem início uma discussão de proposta de formação, cuja centralidade encontra-se na prática.

O português Antonio Nóvoa (1995), fundamentando-se em Donald Schön (1983), afirma que a formação não se deve dar ou construir por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo crítico que tenha como suporte a prática. Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática possibilita a “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A ideia de prática reflexiva não é nova, remonta ao início dos anos 1900, nos Estados

Unidos, com as publicações do filósofo norte-americano John Dewey. Mas foi a partir da publicação do livro *O profissional reflexivo*,²⁵ do também filósofo e pedagogo norte-americano Donald Schön (1983), que o termo reflexivo viria a se tornar um exaustivo tema na formação de professores na literatura internacional, a partir dos anos 1980, e no Brasil, a partir dos anos de 1990.²⁶

Schön é contundente crítico da formação de profissionais que tem como pressupostos teóricos o paradigma da racionalidade técnica. Para o autor norte-americano (2000, p. 17), as situações problemáticas que surgem atualmente na prática “escapam aos cânones da racionalidade técnica”, pois quando o professor se depara com situações problemáticas e incertas, a resolução de tais problemas não se faz por meio do uso de técnicas. Em face de uma situação tida como única, é preciso mais que a aplicação de técnicas derivadas do conhecimento profissional e, diante de “situações de conflito e de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Schön critica a formação baseada numa concepção positivista de ciência, em que conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, estabelecendo uma total ruptura entre pensamento e ação. Tal modelo, segundo o autor, desenvolve-se por meio de uma prática mecanicista que privilegia a seleção e a organização de conteúdos descontextualizados, desvinculados dos problemas sociais. Tem-se, nessa perspectiva de formação, o papel do professor como transmissor de conhecimentos, e o papel do aluno como receptor e subordinado ao professor. Para Schön, essa concepção epistemológica salienta a formação de um profissional técnico que, na vida cotidiana, vê-se envolto em problemas práticos, cujas soluções são dadas a partir de teorias e técnicas científicas que se originam de pesquisas desenvolvidas por professores universitários.

Schön (1983) propõe uma epistemologia cuja base é o ensino prático reflexivo. Para ele, é na perspectiva da reflexão sobre os problemas que surgem cotidianamente na prática dos profissionais (não necessariamente de professores, mas de qualquer um) que se poderá pensar uma base epistemológica tendo como pressupostos o conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), a reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*).

²⁵ De acordo com Facci (2004, p. 41), “a formação do professor, numa abordagem do ensino reflexivo, teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980”.

²⁶ O modelo de formação com evidenciada centralidade na prática também nos chega por meio da literatura portuguesa, sobretudo pelas produções de Antonio Nóvoa (1995) e Isabel Alarcão (1996). De acordo com o pensamento do autor português, a formação de professores se constrói por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e, ainda, por meio da (re)construção permanente da identidade pessoal. Assim, a experiência passa a ter, nessa abordagem, importante papel.

Schön (2000) usa a expressão “talento artístico profissional”, que está relacionada às competências desses profissionais demonstradas nos processos artísticos e intuitivos. Ele explica que nessa visão é possível que o profissional reconheça como um caso-limite as situações em que é possível a aplicação rotineira das regras e dos procedimentos existentes a situações problemáticas específicas. Para as situações problemáticas não específicas, “regras, teorias e técnicas conhecidas trabalham em instâncias concretas, por intermédio de uma arte que consiste em uma forma limitada de reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 38). Mas ainda existem outros “casos de diagnósticos problemáticos nos quais os profissionais”, além de seguirem as regras da investigação, “às vezes respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras” (SCHÖN, 2000, p. 38). Nesse último caso, o autor diz que a reflexão-na-ação é muito importante para o talento artístico do profissional, uma vez que o ajudará a compreender “situações incertas, únicas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 38).

O modelo de formação profissional proposto por Schön (1983), quando dos seus mais de dez anos de participação nos estudos sobre educação em arquitetura na Escola de Arquitetura e Planejamento do Massachusetts Institute of Technology (MIT), pressupõe um conhecimento inerente ao professor, que é capaz de refletir sobre sua ação e tomar decisões que se fizerem necessárias ao desenvolvimento de sua prática. É por meio da adoção desse modelo, segundo seus seguidores, que se poderia formar um professor autônomo isso, porque ele permite a reflexão, a partir da qual o professor torna-se capaz de tomar decisões com base em sua ação pedagógica.

2.3 O professor pesquisador e reflexivo crítico

Mais recentemente, o termo reflexão tem aparecido na maioria das produções acerca da formação de professores na área educacional e, como será visto, na área de formação de professores de LE. Contudo, o que foi iniciado por Schön (1983) ganhou terreno, adeptos e outros teóricos avançaram e passaram a inserir no modelo da prática reflexiva novos atributos. Dessa forma, surgiu na literatura da área educacional internacional, mais precisamente na América do Norte, a produção de Kenneth Zeichner, formador de professores na Universidade de Wisconsin-Madison. Zeichner (1995a) propõe uma reflexão prática com base na investigação, por meio da pesquisa-ação. O autor, apesar de reconhecer o valor de Schön no desenvolvimento de um novo paradigma de formação, critica-o por sugerir a prática reflexiva individual e que não considera o contexto que está além da sala de aula. Na publicação

Reflective teaching: an introduction,²⁷ Zeichner e Liston (1986) avaliam que um dos motivos para Schön não dar atenção à reflexão colaborativa se deve ao fato de ele não pertencer à área de formação de professores (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2008, p. 244).

Zeichner propõe, então, uma reflexão em que o contexto das condições sociais, políticas e econômicas seja levado em conta. Ele defende uma pesquisa-ação que apresenta três dimensões: uma que se refere ao desenvolvimento profissional, sempre em oposição à racionalidade técnica, ou seja, aquele que produz conhecimento deve ser o mesmo a aplicar esse conhecimento; outra que diz respeito à prática social e política; e, por fim, a luta por tornar visível o conhecimento que é produzido pelo professor.

A pesquisa-ação tornou-se um instrumento imprescindível na epistemologia da prática por ser considerada como potencialmente responsável na transformação “de um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2008b, p. 11). No entanto, avalio que a proposta de formação de professores não pode se dar com tamanha ênfase nos saberes da experiência. A postura de centralizar na prática a formação de professores deve ser vista como fragmentária. A excessiva valorização da formação pela prática é, segundo Rodrigues (2005), uma formação docente esvaziada, em que se desvaloriza a apropriação das teorias que dão suporte à educação.

Os australianos Carr e Kemmis (1988), com base na ciência socio-crítica de Jürgen Habermas, afirmam que o alcance da autonomia profissional dos professores requer que eles construam a sua teoria de ensino por meio de uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Para isso, sugerem a inserção do professorado na ciência social crítica, um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social estudada ou a conversão dos participantes em investigadores. É ponto pacífico para esses autores que o desenvolvimento profissional dos professores exige que eles adotem uma atitude investigativa em face de sua própria prática. Para Carr e Kemmis, a competência profissional requer capacidade para a deliberação constante e a discussão crítica. Ainda segundo esses autores,

uma maneira de descrever o propósito de uma ciência educacional crítica e da investigação educacional ativa seria dizer que ambas atendem a uma revisão crítica da prática suscetível de transformá-la em práxis, submetendo-a a um controle crítico considerado e revitalizando-a mediante o compromisso com os valores educativos e sociais. Ao investigador ativo interessa-lhe teorizar a prática, no sentido de situá-la em um marco crítico de referência para a sua compreensão e fazer com

²⁷ Ensino reflexivo: uma introdução.

que ela seja racional, oportuna e prudente. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 201).

O ponto de partida do modelo da epistemologia da prática é a própria prática, e é com base nela que o professor pode analisar e interpretar suas atividades e, também, elaborar suas teorias (PÉREZ-GÓMES, 1995). Diniz-Pereira (1999) informa que a prática é o lócus da aplicação de conhecimento científico e pedagógico, além de ser o espaço de criação e reflexão, que possibilita a geração e modificação de novos conhecimentos. O autor afirma que nessa nova tendência de formação considera-se o professor um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e é capaz de criar no desenvolvimento de sua ação pedagógica. Esse autor afirma existir no mínimo três modelos de formação de professores, na perspectiva da epistemologia da prática: o modelo humanístico, no qual o professor define um conjunto particular de comportamentos que ele deve conhecer bem; o modelo de ensino como ofício, em que o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro (tal tentativa deve ser seguida de uma análise cuidadosa da situação imediata); e, por último, o modelo orientado pela pesquisa, que tem como propósito auxiliar o professor a refletir sobre sua prática e ainda trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem em sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 27).

Como consequência da guinada do paradigma que embasa a formação do professor, Diniz-Pereira (1999) descreve, em linhas gerais, o perfil que o professor da educação básica deve ter mediante uma formação que: seja capaz de compreender os processos humanos mais globais; seja capaz de compreender os fundamentos das ciências e de expressar uma gama de conhecimentos; contemple a experiência de trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, no sentido de que sua formação se dê na perspectiva do professor reflexivo; leve o professor a pesquisar.

O perfil de professor idealizado pela epistemologia da prática mostra a potencialidade que o professor de qualquer disciplina, vivente numa sociedade capitalista, deve atingir. Por meio de sua prática, que não se sabe se é de um professor que tem conhecimento suficiente para desenvolvê-la, sua formação deve criar possibilidades de investigação para, com a ação colaborativa, tornar-se consciente de seus atos, de seu conhecimento, e posteriormente registrar o conhecimento adquirido. O que se estabelece como causa a ser questionada mediante as premissas dessa epistemologia é a relação teoria/prática. Independente dos condicionantes, se o professor tem proficiência ou não em língua inglesa, a polarização entre os termos teoria e prática que se verifica da passagem da racionalidade técnica para a racionalidade prática

evidencia uma continuidade da formalização, da instrumentalização no que diz respeito à formação contínua de professores de inglês. Conforme Miranda (2008, p. 30), convive-se, na atualidade, com o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria: a ação deve predominar sobre o pensar, a prática sobre a teoria, a experiência sobre a reflexão. Dois graves reducionismos, segundo Miranda (2008), decorrem dessa maneira de relacionar teoria e prática: o praticismo e a instrumentalização da teoria, que se manifestam de distintas maneiras.

A instrumentalização da teoria compromete a possibilidade de o professor atingir sua autonomia. Nem todo conhecimento produzido teoricamente, adverte Miranda (2008), precisa atender à prática escolar imediata. Criticidade e autonomia, elementos caros à formação de docentes, inscrevem-se na perspectiva do professor reflexivo crítico mediante a prescrição de como esse docente deve proceder. O procedimento racional instrumental²⁸ que a epistemologia da prática utiliza para a formação do professor de inglês repõe a racionalidade técnica, desta vez sob as afirmações da necessidade de investir esse professor de atributos que lhe eram negados por uma ciência positivista.

Os textos que atualmente têm fundamentado a formação de professores mostram uma vinculação entre as categorias – reflexão, investigação e autonomia. Isto é, a reflexão deve ser operada num processo investigativo que, por consequência, gera a autonomia. Dos estudos realizados por Contreras (2002), três são os modelos de autonomia no que se refere à profissão de professor: o primeiro é a autonomia na perspectiva do especialista técnico, que se insere no paradigma da racionalidade técnica. Considera-se autonomia como *status* ou como atributo. Se nessa perspectiva há a figura do especialista que prescreve as diretrizes técnicas, a autonomia do professor é ilusória. O segundo modelo de autonomia encerra-se na perspectiva do profissional reflexivo. Com base nos estudos de Schön, há de se considerar a autonomia como responsabilidade moral individual. Contreras (2002, p. 192) destaca que nesse modelo há um equilíbrio entre a “independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas”. O terceiro e último modelo, que se encerra no paradigma crítico intelectual, considera autonomia como emancipação. Nas palavras de Contreras (2002, p. 192), seria a “liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo [...], dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”.

²⁸ A opção por utilizar a expressão “racionalidade instrumental” se deve ao fato de poder mostrar a distinção entre uma visão de mundo que opera com a crítica e uma visão de mundo que opera com a adaptação, com o continuísmo, ainda que o discurso seja pela mudança.

A categoria “autonomia” deve ser entendida como “um processo de mediação, de reconstrução das decisões profissionais em uma prática de relações”, mas que ela também seja responsável pela análise crítica das demandas sociais (CONTRERAS, 2002, p. 203). Nesse sentido, a autonomia seria também mediadora dos interesses da comunidade. Analisando a falta de autonomia no paradigma da racionalidade técnica, o autor comenta que a racionalização do processo de trabalho do professor, a separação da concepção e da execução, implica não apenas uma subordinação, ou melhor dizendo, uma dependência do professor às diretrizes externas, mas pressupõe que esse processo de dependência externa “se produz[a] necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas”. O autor critica o pragmatismo que é gerado a partir de valores educativos que guiam a prática e se transformam em resultados previstos.

Para Contreras (2002, p. 197), o termo autonomia não se dá a definir, pois que ele é “uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui”. Com base no pensamento de Thiebaut (1988 apud CONTRERAS, 2002, p. 197), autonomia é uma qualidade circunstancial; nesse sentido, deixa de ser uma capacidade individual, ou um atributo das pessoas. Pautando-se pela abordagem do profissional reflexivo, o autor recorre às questões de intervenção nos contextos da prática, lembrando que na perspectiva do professor reflexivo há de se considerar as situações incertas, conflituosas e inusitadas. Assim, a noção de autonomia pode ser entendida “como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações.” (CONTRERAS, 2002, p. 197). Em não sendo uma capacidade individual, e considerando sua circunstancialidade, autonomia passa a ser entendida como “qualidade na forma pela qual nos conduzimos, [...] uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS, 2002, p. 197).

O entendimento de autonomia como emancipação é explicado por Contreras (2002, p. 203), como “um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados”. Nesse sentido, além da análise da situação da prática e do pensamento, a autonomia pressupõe a crítica das demandas da sociedade. Assim, Contreras avalia que a autonomia, além de um processo de mediação, de reconstrução das decisões que devem ser operadas profissionalmente em uma prática de relações, passa a ser também análise crítica das demandas sociais. Contreras (2002, p. 204) diz que autonomia deve ser entendida como a

independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola.

Sobressai na concepção de autonomia de Contreras o valor da sociabilidade. Ele defende a autonomia da profissionalidade, sobretudo com o fito de uma transformação social, em que as injustiças, a marginalização e a repressão possam ser extintas. Sua análise, no entanto, não se insere em contextos sociais amplos nos quais a discussão é feita com base na forma de produção material que vem se consolidando ao longo da história e parte considerável das produções literárias da área não diz mais sobre mudanças substantivas, mas senão de reformas, adaptações, como a epistemologia que ora se analisa. É preciso problematizar a noção de emancipação que surge da proposta da epistemologia da prática.

A aproximação entre a LA e as áreas de conhecimento que lhe possibilitam uma compreensão mais ampliada da formação contínua de professores poderia ser vista como algo bastante positivo não fosse o descaso da LA no que diz respeito ao seu objeto de estudo. Ao negligenciar a discussão sobre o caráter instrumental da língua, a LA passa a fornecer ao professor de inglês os mesmos fundamentos que dão suporte à formação de professores de outras disciplinas. Quais seriam as diferenças postas para a formação contínua de professores de inglês e a de professores de outras áreas? Observo que a epistemologia da prática, da qual a LA se vale para dar uma nova roupagem à formação de professores, não apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que se fazem imprescindíveis para a formação de professores de língua inglesa. Como resolver, por meio da prática, questões que vêm sendo postas historicamente no quadro de uma política educacional, seja para a formação inicial, seja para a formação contínua de professores (considerando, neste momento, qualquer área do conhecimento)? A resolução das questões educacionais passa pelo crivo de uma forma societária, que se expressa pela divisão de classes. A não consideração dos nexos constitutivos dessa realidade inviabiliza qualquer tentativa de o professor vir a atingir a autonomia que se pretende.

A pesquisadora da Unicamp — Maria José Coracini (2003), que se insere na área da LA, critica a abordagem do professor reflexivo por ser esta tão positivista quanto o modelo de racionalidade técnica. No que diz respeito à formação do professor, Coracini percebe, nas produções dos adeptos da abordagem do professor reflexivo: as dimensões do trabalho que prescrevem o modo de reflexão, se individual ou coletiva; a profundidade e a velocidade da

reflexão; os níveis de reflexão; o momento da reflexão, tal como assinalado por Shön (1983), que pode ser durante ou antes da ação, durante o planeamento ou, ainda, depois da ação; e por fim o conteúdo da reflexão. Coracini exemplifica esse último item com base na literatura de Zeichner e Liston (1986), que propõem temas para serem refletidos.

Para Coracini, a tentativa de esgotar o assunto, sistematizando-o em todos os níveis (tempo, velocidade, lugar, método e objeto de reflexão), denota o desenvolvimento de uma abordagem que trabalha no limite das situações ideais. Situações estas, “próximas do ideal de verdade, objetividade e racionalidade, características que essa abordagem partilha com o positivismo que ela fortemente recusa” (CORACINI, 2003, p. 309).

Coracini analisa que o desenvolvimento da prática está previamente prescrito conforme as propostas teóricas de autores como Schön (1983, 2000) — reflexão na ação; Gimenez (1999) — reflexão colaborativa; Zeichner (1990; 1992) — abordagens de supervisão, supervisão em parceria, supervisão reflexiva. Desse modo, afirma que:

os professores continuam sob o olhar (supervisão, colaboração, parceria...) de especialistas – investigadores académicos ou não – olhar esse que funciona como um *panopticum* com o objetivo de promover “bons” hábitos de observação e análise de si, de sua prática e do processo de aprendizagem dos alunos e, nessa medida, controlar e dirigir os seus pensamentos e os dos outros (CORACINI, 2003, p. 309).

Na abordagem reflexiva, Coracini (2003, p. 315) observa que não é o professor, mas alguém com reconhecida capacidade, quem planeja, organiza as etapas, ensina sobre o que e como refletir, a fim de que o professor (ou o aluno), ao reconhecer a autoridade de quem comanda, submeta-se aos comandos propostos, crendo que os objetivos estipulados serão alcançados.

A afirmação de Volpi (2001) de que os professores precisam ter preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento levou Coracini (2003) à avaliação de que ainda que os linguistas aplicados neguem, eles acabam por estabelecer na relação entre teoria e prática a supremacia ou a sistematização de determinante da primeira em relação à segunda, ao afirmarem que o professor de línguas deve ser alguém preparado nas diferentes áreas do conhecimento. De fato, entendemos que tal afirmação requer do professor uma sólida formação teórica que lhe permita transitar nas várias áreas do conhecimento.

A reflexão defendida pelos teóricos da epistemologia da prática se propõe a pensar questões sociais tendo como horizonte a reforma e não as mudanças substantivas, para usar a expressão de Mészáros (2007), no processo histórico; ao contrário, limita-se à resolução de

problemas pontuais que acontecem no cotidiano da sala de aula, tais como “situações únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 1983, p. ix). A proposta de mudança social como pressuposto na supremacia da prática pode, de acordo com as pesquisadoras Miranda e Resende (2008, p.10), comprometer a mediação teórica na apreensão da realidade. O que ocorre, nesse sentido, é que a produção de conhecimento tem como fim subsidiar a ação e, segundo as autoras, tal atitude incorre na noção pragmática de teoria, naquilo que lhe confere a utilidade imediata. Ou, na pior das hipóteses, a sua negação como teoria.

Também Freitas (1992), ao discutir a pouca significância dada ao tema formação de professores, alerta para o praticismo que busca engendrar um novo modo de formação. O autor destaca que nele, o “conceito de ‘prática social’ tende a ser reduzido ao conceito de ‘problemas concretos’, e os últimos orientam a formação do educador.” (FREITAS, 1992, p. 96-97). Assim, Freitas avalia que a formação teórica do educador nessa proposta encontra-se em risco. Para ele, não se trata de inverter a ênfase no currículo de formação do professor dando primazia à prática. Trata-se, pois, de “adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 1992, p. 96).

Conforme esse autor, o que está em evidência é um neotecnicismo,²⁹ uma vez que as propostas veiculadas para a formação do trabalhador são compatíveis com o objetivo de atender as necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora.

Apesar das várias críticas, o novo modelo de formação de professores ganha espaço nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, seja na área da educação, seja na área da LA. Esse novo modelo adota um discurso que, longe de mostrar sua insuficiência ou vulnerabilidade, utiliza as categorias autonomia, criticidade, reflexão-crítica, causando, de fato, a impressão de possibilitar a emancipação do professor.

²⁹ Freitas (1992, p. 98) denomina de neotecnicismo “a retomada do tecnicismo dos anos 70 sob novas bases. No entanto, mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais”.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: INDAGAÇÕES SOBRE AÇÕES NA PESQUISA E NA PRÁTICA

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

ADORNO

Estudos recentes da LA têm demandado novos princípios para o campo investigativo da área, sinalizando para uma postura crítica em que as questões sociais sejam efetivamente colocadas em debate. Conforme Borelli e Pessoa (2011, p. 15),

tais estudos têm questionado o *status* de ciência aplicada da LA – atribuindo-lhe denominações como “transgressiva”, “indisciplinar”, “híbrida” e “mestiça” –, partindo não mais da produção ou aplicação de teorias, mas de sua atuação crítica, ética e socialmente contextualizada.

A influência nesses estudos tem sido exercida por autores, sobretudo da educação, como Freire, Schön, Zeichner, Contreras, Giroux, Tardif, entre outros, mas também da filosofia — Dewey, Bakhtin, Habermas; da sociologia — Giddens, Santos; da psicologia — Vygotsky, Leontiev; e da própria LA — Pennycook, Fairclough, Moita Lopes, Magalhães, Liberali, Celani. Por outro lado, observa-se um recrudescimento da influência da Linguística, ciência que se ocupa da linguagem, o que sugere uma mudança de foco no ensino da língua inglesa.

Este capítulo objetiva apreender e discutir os pressupostos epistemológicos que vêm sendo difundidos atualmente pela LA, no que concerne à formação contínua de professores de língua inglesa. Para tanto, foram selecionadas as produções de pesquisadoras de dois programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas sobre formação contínua de professores em duas universidades brasileiras: o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem (LAEL) da PUC-SP e o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

O LAEL/PUC-SP foi criado em 1970 e constituiu-se como o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em LA no país. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) reconheceu o referido programa como centro de excelência em 1971, passando a ser credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 1973 e reconhecido em 1978. O programa de doutorado foi criado em 1980 e credenciado em 1983. São linhas de pesquisa do programa: Linguagem e Educação; Linguagem e Trabalho; Educação e Tecnologia; Linguagem e Patologias de Linguagem.

O curso de Pós-Graduação – Mestrado em Letras da UFG funcionou inicialmente, entre 1972 e 1974, em regime de convênio com a Universidade de São Paulo (USP), nas áreas de História e Letras, com professores desta instituição. Em 1974 o curso de Pós-Graduação em Letras da UFG tornou-se autônomo. Em 1985 passou a denominar-se curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Em 2002 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC) aprovou a criação do nível Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. São linhas de pesquisa do programa: Descrição e análise de línguas indígenas e demais línguas naturais; Linguagem, sociedade e cultura; Ensino e aprendizagem de línguas e Língua, texto e discurso.

Para este estudo foram selecionadas dezoito publicações em que se destacaram as seguintes pesquisadoras: Antonieta Alba Celani,³⁰ Maria Cecília Camargo Magalhães,³¹ Fernanda Coelho Liberali,³² todas da PUC-SP, e Rosane Rocha Pessoa,³³ da UFG. As publicações selecionadas estão relacionadas no Anexo A. Ressalto que nem todos os trabalhos pesquisados no período foram incluídos, tendo sido utilizado o critério de selecionar os mais significativos quanto aos fundamentos teóricos adotados para a discussão da temática.

Apesar de ter tido acesso a ele nas leituras realizadas, não foi possível incluir neste estudo um texto que descreve como seria um tipo de aula na perspectiva do professor reflexivo crítico, pois trata-se de um exemplar que se referia a aulas destinadas ao nível superior, enquanto o interesse desta pesquisa está voltado para a formação contínua de professores do ensino básico.

A exposição do capítulo ficou assim organizada: primeiro, apresento um rápido recorte

³⁰ Há referências de textos da autora em co-autoria com Heloisa Collins.

³¹ Há referências de textos da mencionada autora em co-autoria com Fernanda Coelho Liberali e Tânia Regina de Souza Romero.

³² Há referências de textos da mencionada autora em co-autoria com Maria Cecília Camargo Magalhães.

³³ Há referências de textos da autora em co-autoria com Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.

do tema formação contínua de professores, realizado com base no posicionamento de linguistas aplicados que terão suas produções aqui analisadas; segundo, é discutida a proposta para a formação contínua de professores de inglês por meio do conjunto de textos selecionados. Serão considerados os elementos centrais da epistemologia da prática: ação, reflexão, prática, ação colaborativa, pesquisa colaborativa, sessão reflexiva, reflexão crítica, prática reflexiva, linguagem, relação teoria e prática.

3.1 Epistemologia da prática

Em face das inúmeras produções acerca da prática reflexiva e, mais recentemente, da prática reflexiva crítica, não há como desconsiderar que se trata de um movimento internacional que vem influenciando as reformas políticas educacionais tanto no exterior quanto no Brasil.

Epistemologia da prática é entendida como campo de investigação sobre a formação docente relativa aos conhecimentos presentes na prática educativa. Para Schön (2000, p. 19), epistemologia da prática é “um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”, ou seja, a epistemologia da prática é um modelo explicativo de formação para o modelo profissional. Tardif (2008, p. 255, grifo no original), numa compreensão muito parecida com a de Schön, e em oposição ao conhecimento já sistematizado, define epistemologia da prática profissional como sendo “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. Como explica Tardif (2008, p. 255), esse conceito pressupõe a própria definição de pesquisa, “um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas”. Trata-se, portanto, de uma definição de pesquisa cuja delimitação do objeto encontra-se na ação cotidiana do professor, em oposição ao saber teórico. Por isso, ele entende a noção de “saber” como aquilo “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 255).

Com base na epistemologia da prática, a LA contemporânea e a área de formação de professores ligada à LA, aqui representada por um grupo de pesquisadoras da PUC-SP e da UFG, defendem atualmente uma proposta de formação de professores que “busca enfrentar o conflito social sobre a finalidade do ensino e as consequências da aprendizagem em sala de aula” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 12) e se põem a difundir uma proposta, seja ela inicial ou continuada, na perspectiva do professor reflexivo crítico. Não se trata da delimitação do

objeto de estudo da LA, mas da maneira de abordar esse objeto de estudo, que migra dos pressupostos epistemológicos da Linguística para as questões sociais mais amplas. Para tanto, a LA se vale dos princípios de formação propostos por autores como Dewey, Schön, Contreras, Zeichner, Zeichner e Liston, Pérez Gomez, Elliot e Stenhouse, dentre outros.

Professores em serviço e que estudam o ensino e a aprendizagem de LE se deparam com a proposta de formação de professores de inglês e mal compreendem como podem professores que vêm sendo criticados por seu parco conhecimento da língua-alvo se capacitarem reflexiva e criticamente tendo como base sua ação. De acordo com Gonçalves (2007 apud LIBERALI, 2010, p. 25),

pesquisadores na área da educação têm apontado e criticado “a forma educacional burocrática que ainda prevalece nas instituições, pautada em currículos pré-estabelecidos, pré-preparados pelos legisladores, que instituem controle sobre a educação e sobre os professores, ou seja, o que deve ser ensinado, quando e por quem o processo deve ser realizado”.

Liberali (2010, p. 25) entende que esses fatores retiram do educador a possibilidade de tomar decisões e de conhecer sua ação. Além disso, esses professores, na maioria, foram formados “numa compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira” (Celani, 1984 apud CELANI, 2003, p. 20). Isto é, com demasiada ênfase no desenvolvimento do uso de técnicas.

No âmbito da epistemologia da prática, a discussão sobre a formação de professores de LE tem sido realizada com forte crítica ao treinamento, ao mesmo tempo em que restringe o campo da ciência, reduz a formação docente ao saber tácito, consensual, limitando o saber à prática instrumental, balizado pelos pares por meio de uma investigação que se faz a partir de narrativas dos professores. Para tanto consideram: a) uma concepção de linguagem entendida como prática discursiva e não como sistema (crítica ao estruturalismo); b) um procedimento metodológico cujo foco seja a prática; c) a pesquisa colaborativa como meio de superar o senso comum que se realiza por meio de sessões reflexivas. O sujeito, nessa perspectiva, é consciente das suas escolhas e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Já a linguagem, como observa Coracini (2003, p. 11), é sempre tida como transparente, instrumento na resolução de problemas de sala de aula. Enquanto se postula que a formação deve se dar por meio do conhecimento que o professor carrega ao longo de sua existência e ao validar as narrativas dos professores dando-lhes o estatuto de produção de conhecimento, nega-se a apreensão do mundo como ele é, para reforçar sua adaptação ao mundo, permitindo-lhe,

assim, a subserviência a uma sociedade cada vez mais administrada.

3.2 O que os formadores de professores afirmam ser a reflexão crítica de professores de inglês na atualidade

Datam da década de 1990 em diante os trabalhos de Maria Antonieta Alba Celani, grande parte deles dedicados à crítica ao paradigma tecnicista de formação e à divulgação dos estudos do filósofo e pedagogo norte-americano Donald Schön (1983) com vistas à formação reflexiva na e sobre a ação. As publicações de Celani, em sua maioria, tratam de resultados ou de análises realizadas sobre projetos ou programas de capacitação contínua desenvolvidos pela PUC-SP.

The Brazilian National ESP³⁴ Project,³⁵ desenvolvido entre 1980 e 1990, objetivou melhorar as estratégias de leitura de inglês de pesquisadores brasileiros, professores de ciências e técnicos para o desempenho de estudos especializados e técnicos (CELANI, 2005, p. 394). O trabalho de qualificar professores na perspectiva do inglês instrumental não era apenas modismo, mas derivava da necessidade de remediar a precária formação de professores no que concerne às habilidades de leitura, conversação, escrita e entendimento da língua-alvo, que são comuns e necessárias ao ensino de LE.

O referido projeto, além da ênfase à leitura, tinha como meta atingir algumas áreas que são consideradas pouco desenvolvidas no ensino de LE: a preparação de materiais, a criação de um centro nacional de recursos ou fontes, o desenvolvimento de pesquisas e, por fim, a formação de professores. Nessa última área, o projeto tratou de mostrar a natureza do ensino de inglês na perspectiva do ESP,³⁶ ou seja, inglês para fins específicos.

A ênfase dada à leitura, por meio do inglês instrumental, termo cunhado no Brasil para designar *ESP*, ressurgiria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que na disciplina de língua estrangeira, inglês, priorizaram a habilidade de leitura, em detrimento de outras três habilidades falar, entender o idioma e escrever no ensino fundamental,³⁷ nível em que, na maioria das escolas da rede pública, o aluno tem o contato formal com a língua-alvo pela primeira vez. Os PCN desconsideraram os problemas que vêm sendo denunciados pelos

³⁴ English for specific purposes (Inglês para fins específicos).

³⁵ Projeto brasileiro de inglês para fins específicos.

³⁶ O *ESP* (inglês para fins específicos) começou a se difundir a partir da década de 1960 (HOWATT, 1984) e tinha como propósito atender, de maneira instrumental, as necessidades de aprendizes, principalmente de cursos universitários. Observa-se, com isso, que a finalidade dessa abordagem era o trabalho com adultos. No Brasil, contudo, entendeu-se que o inglês para fins específicos, com foco na leitura, poderia ser uma vantagem para os alunos do ensino fundamental.

³⁷ Os PCN (1995) sugerem que as escolas que tiverem condição procedam ao ensino das quatro habilidades.

educadores da área de inglês e, numa atitude de “recuperar” um ensino criticamente ineficiente, priorizaram a leitura e passaram a exercer forte influência nas escolas regulares de ensino.

The Brazilian National Project adotou uma noção de formação diferente da noção de treinamento. Para tanto, três proposições foram consideradas: uma formação educacional que precedesse o treinamento, uma noção de aprendizagem que conduzisse o aprendiz à independência, isto é, o aprendiz deveria organizar o seu próprio aprendizado e, por fim, uma noção de independência que seria mais bem adquirida por meio da “experiência na ação com reflexão”, tendo o *feedback* do especialista e dos pares (CELANI, 2005, p. 396).³⁸ Delineia-se, nessa última proposição, a retomada de princípios da noção de professor reflexivo. Em uma nota de rodapé, a autora afirma que tomou a noção de reflexão, no seu sentido amplo, como forma especializada do pensamento, tal como formulada por Dewey (1979a, b), e, também, a noção de reflexão em sentido estrito, ou seja, a reflexão que acontece no desenvolvimento da ação, chamada por Schön (1983, 1995, 2000) de reflexão na ação (*reflection-in-action*), ou a reflexão que ocorre posteriormente à ação desenvolvida, denominada pelo mesmo autor de reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*).

Da primeira proposição, depreende-se a ideia de que uma formação que se pretende diferente do treinamento ofereça princípios em vez de regras. Na segunda, está explícita a noção de independência do aluno, na busca por aquisição de conhecimento.³⁹ Da terceira proposição fica a ideia de que a formação é construída socialmente, por meio da interação entre os participantes de uma comunidade, podendo ser viabilizada por meio de sessões de *feedback*.

Rosane Rocha Pessoa (2006, 2009, 2011) também critica a formação de professores de LE que se fundamente pelo treinamento de técnicas instrucionais, baseadas em um método, ou pela utilização de livros didáticos. Para Pessoa (2011), esse modelo de formação tem gerado como consequências a naturalização “de categorias como homem/mulher, rico/pobre, branco/preto, nativo/não nativo, centro/periferia, eu/outro, professor/aluno, impedindo que elas sejam vistas como dinâmicas e contingenciais”. Por isso, a pesquisadora da UFG critica veementemente o uso de livros didáticos importados e defende um ensino de língua inglesa

³⁸ Apesar de o texto não revelar quem seriam o especialista e os pares, julgo que o especialista é o coordenador de pesquisa, no âmbito de formação contínua de professores, e os pares são também professores participantes de programas de formação contínua. Esses programas vêm sendo divulgados em outras produções de Celani.

³⁹ Em que pese a difusão da ideia do lema “aprender-a-aprender” e sua aceitação por parte de muitos professores, valho-me do primeiro posicionamento valorativo de Duarte (2008), em relação a ele. Segundo esse autor (2008, p. 7), “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Em pleno acordo com o pensamento de Duarte (2008), o processo educacional deve desenvolver a autonomia intelectual do indivíduo, assim como a liberdade de pensamento e expressão, iniciativas por busca de novos conhecimentos. No entanto, a pedagogia do “aprender a aprender” estabelece uma hierarquia valorativa, em que o aprender sozinho tem muito mais valor que aprender pela transmissão de conhecimentos já sistematizados (DUARTE, 2008).

que se paute por uma agenda de temas que possam politizar os professores. O ensino por temas poderia ser uma estratégia, pois estes são mais motivacionais, enriquecem a formação de pesquisadores e participantes de pesquisas (PESSOA, no prelo).

A discussão sobre os professores de língua inglesa que tiveram uma formação pautada no treinamento de uso de técnicas se insere na década de 1990, quando as escolas no Brasil não contavam com professores com proficiência em língua inglesa, uma vez que muitos professores assumiam a disciplina de inglês mesmo sem ter o conhecimento da língua-alvo, para completar sua carga horária. As condições de ensino também eram/são passíveis de críticas. Salas de aula com número excessivo de alunos, poucos recursos didáticos, muitos professores sem o domínio da língua-alvo, baixa remuneração dos professores, professores com número excessivo de aulas, além da falta de fronteiras com países da língua-alvo. Foi nesse cenário que Celani passou a defender uma mudança paradigmática no ensino de inglês, que migrasse de um modelo com foco no treinamento de técnicas para um modelo reflexivo, com base na prática. Um dos componentes da formação do professor, nessa proposta, era a defesa de uma reflexão crítica advinda da experiência, sobretudo da experiência em preparar materiais didáticos, e da interação com os pares e com interlocutores mais experientes (CELANI, 2005).

Outra questão que emerge da proposta de formação de professores reflexivos é a noção de professor pesquisador. É na perspectiva de o professor ser investigador de sua ação que se poderá superar o treinamento em favor de uma formação. A ideia é que por meio da experiência – ação e reflexão – elementos constituintes da abordagem do professor reflexivo possam ser efetivados em sessões de *feedback*, com a presença de um especialista e demais participantes. A noção de professor pesquisador será discutida mais adiante.

Para Celani e Collins (2009), muitas vezes, o comprometimento da formação do professor, que geralmente é treinado, e não formado, acontece por causa da insuficiência de cursos de capacitação, cujo foco é a transmissão de conhecimento. Para as autoras, as deficiências na educação geral do professor como profissional podem ser consequência de “uma visão equivocada do que significa ensinar uma língua estrangeira” (CELANI; COLLINS, 2009, p. 57). Elas entendem que há “uma atenção desequilibrada para os aspectos puramente teóricos do ensino, ou para seus aspectos puramente técnicos (CELANI; COLLINS, 2009, p. 57). Retomando uma afirmação de Celani (1998), é possível dizer que esse desequilíbrio desencadeou uma representação de que ser bom professor é ser capaz de usar técnicas de ensino adequadas.

Celani (2010a) faz sérias críticas à proficiência linguística do professor de língua

inglesa que, na ausência do conhecimento básico mínimo esperado, tem seu desempenho comprometido. No entanto, mesmo diante de situações como a falta de preparo necessário para o desenvolvimento de sua ação, a pesquisadora defende a ideia de uma formação centrada na reflexão na e sobre a prática. Celani (2003, p. 21) considera que os “avanços na área de formação docente, entendida como um processo contínuo envolvendo reflexão e crítica sobre e de sua própria prática”, tal como proposto por Schön (1983, 1995, 2000), ainda não foram atingidos nos cursos de formação inicial.

Para Celani (2010a), a formação inicial, de responsabilidade das universidades, nos cursos de licenciatura, é decepcionante. Um dos fatores que compromete a formação do professor de línguas é, segundo seu ponto de vista, a licenciatura em língua dupla.⁴⁰ Para Celani, o prejuízo do futuro professor se dá em relação à sua formação geral, sobretudo no que se refere à proficiência linguística, mas ainda no que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais, além da prática de observação e regência.⁴¹

A falta de domínio do conhecimento básico do professor de língua inglesa da rede oficial de ensino (CELANI, 2010a, p. 61) chama a atenção para a proficiência linguística. Apesar disso, o texto “Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas” (CELANI, 2010a) desconsidera as questões da proficiência no âmbito da formação contínua de professores. Celani (2003, p. 12) ressalta a proposta de que a prática reflexiva seja desenvolvida nos cursos de formação inicial. A falta de esclarecimentos sobre o que vem sendo desenvolvido sobre os aspectos linguísticos do ensino e aprendizagem de língua inglesa incorre na crítica realizada por Celani e Collins (2009) sobre a atenção desequilibrada para os aspectos puramente teóricos do ensino, ou para seus aspectos puramente técnicos. Se os aspectos técnicos passaram a ser criticados, não deixaram, contudo, de ser importantes na qualificação do professor de LE. Não se trata, no entanto, da defesa de uma ou outra abordagem, mas de me posicionar contrária a qualquer atitude de polarização no que concerne às diretrizes para o processo educacional. Se, como afirma Celani (2010a), a formação inicial de professores não os expõe a um mínimo esperado, ou seja, a um referencial teórico, como propor uma formação contínua cujos pressupostos se assentem na questão da reflexão na e sobre a ação? A referência a uma educação “*reflexiva* sobre o ensinar, sobre o ensinar uma

⁴⁰ Apesar de ser contrária à visão de Celani sobre o fato de considerar a licenciatura dupla como obstáculo a uma formação desejável do professor de línguas, julgo que a discussão sobre o tema, neste momento, desviaria a atenção da análise que me proponho.

⁴¹ A opção em relatar a avaliação de Celani no que concerne à formação inicial, considerando que este estudo versa sobre a formação contínua, parece-me oportuna, pois a formação inadequada do professor de inglês, no quesito proficiência linguística, faz toda a diferença numa formação contínua que tenha como perspectiva a abordagem do professor reflexivo crítico.

língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas” (CELANI, 2010a, p. 61, grifo meu) seria a proposta para a superação de uma formação pré-serviço considerada pela autora, “inadequada e insuficiente”. Celani justifica a afirmação da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola” por meio desta observação “de fato, não se aprende, com professores despreparados” (CELANI, 2010a, p. 61).

A crítica às políticas públicas por não dispensarem atenção à formação contínua de professores de LE vem sendo realizada há tempos por Celani (2003, 2009, 2010a). Em “Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas”, a autora retoma as críticas ao descaso das autoridades educacionais do país em alavancar programas de capacitação de professores e à política governamental brasileira, que solicita aos especialistas a elaboração de documentos que serão depois distribuídos e que, para ela, não farão o menor sentido nas mãos de “professores despreparados”, ou nas mãos de professores mais experientes que não sejam familiarizados com determinadas abordagens expressas nos documentos (CELANI, 2010a, p. 62). O problema não está no fato de o governo solicitar a especialistas a elaboração de documentos, mas na inexistência de cursos de qualificação para que os professores tenham acesso ao conhecimento sobre o que se quer implementar.

A ideia é levar professores “despreparados” à formação do professor ideal, que buscaria na discussão e na interação a compreensão de sua ação (CELANI, 2010a). Dessa compreensão poderia despontar a vontade de experimentar para continuar a discutir e a entender mais, sem nenhuma proposta de busca pelo conhecimento sistematizado. Segundo Celani (2010a), esse professor atuante responderia a uma proposta inovadora de uma autoridade educacional.

É desse professor que se espera uma reflexão crítica sobre sua ação e sua nem tão comprovada transformação. Para isso, um elemento central é a noção de colaboração, suscitada em sessões reflexivas. De acordo com outras pesquisadoras da PUC-SP Fernanda Coelho Liberali, Maria Cecília Camargo Magalhães e Tânia Regina de Souza Romero as sessões reflexivas têm como objetivo “criar espaços colaborativos para que os professores conversem e negociem suas ‘agendas’ para análise e interpretações de ações de sala de aula” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 119). O trabalho com sessões reflexivas sobre aulas proporcionaria aos participantes a presença do outro “para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua reconstrução” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p.

119).

Por meio da ação colaborativa, os professores se tornariam pesquisadores de suas ações, provocando, com isso, uma forma diferente de conceber a produção do conhecimento, o papel do professor e sua participação nas pesquisas. Em que pese uma ou outra diferença no conceito de colaboração, no geral todos remetem à mesma significação. Colaborar é entendido como o “agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação” (MAGALHÃES, 1998, p. 173). Em produção mais recente, Liberali, Magalhães e Romero (2009, p. 105, grifo meu) entendem a colaboração “como um meio de negociação para *(des)construção* dos sentidos, significados e conhecimento”. Sem entrar mais profundamente na discussão que o termo desconstrução evoca, lembro apenas que a palavra foi cunhada pelo filósofo Jacques Derrida, na década de 1960, em oposição ao estruturalismo. Apesar de as autoras não citarem como fonte o filósofo mencionado, é possível observar sua influência nos escritos de muitos linguistas aplicados.

Na colaboração existe a participação de um agente com reconhecido domínio do conhecimento, que vem a ser uma característica comum entre a epistemologia da racionalidade técnica e a epistemologia da racionalidade prática. Esse agente tem um lugar de destaque no processo educacional, lugar frequentemente ocupado institucionalmente pelo professor da academia, no papel de pesquisador. Por isso, o conceito de colaboração, como explica Magalhães (1998, p. 173)

não implica que todos os participantes tenham a mesma “agenda” ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos.

A colaboração vem a ser a ponte para a construção do “conhecimento”, o que denota uma noção de conhecimento pontual, circunstancial e situacional. É por meio da colaboração que a pesquisa passa a ser entendida como constitutiva da ação rotineira do professor, que se realiza na problematização de uma dada ação, tendo como resultado a possibilidade de investigação e de aquisição de “conhecimento” de forma coletiva. Essas novas noções de “conhecimento” e de pesquisa surgem em contraposição à forma de transmissão de conhecimento e à de pesquisa descontextualizada da prática.

Nesse entendimento de ação colaborativa, uma questão que se coloca é se esse

professor “despreparado” para o agir em sala de aula, conforme apontado por Celani (2010a), pode vir a se tornar um pesquisador de sua prática. Primeiramente um dos princípios colocados é que o conhecimento seja construído socialmente. Segundo, há uma ênfase no agir colaborativo, que supõe a participação e a coordenação de alguém, com reconhecido domínio de conhecimento. Terceiro, é esse conhecimento, advindo da participação de todos, que faz que o professor entenda, interprete e modifique suas ações. Quarto, há todo um direcionamento e uma prescrição das ações a serem tomadas, que são organizadas por um coordenador. Pode-se depreender disso, que o que se pretende é dar ao professor da escola regular o atributo de pesquisador. Trata-se de mudar o que acontecia no tecnicismo, paradigma no qual o papel do pesquisador era atribuído apenas ao professor da academia. Na perspectiva do professor reflexivo crítico, a proposta é de que esse atributo seja igualmente compartilhado entre coordenador e professor do ensino básico.

A discussão sobre a ação colaborativa remete a outro princípio da abordagem do professor reflexivo crítico, que vem a ser a reflexão crítica. Faz-se necessário o entendimento do que as pesquisadoras da PUC-SP e da UFG entendem por reflexão. De acordo com Celani (2001, p. 26),⁴² uma visão reflexiva de educação considera as questões educacionais mais amplas, tais como “as metas, as conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula”. Já para Liberali (2010, p. 25), “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas conseqüências”.

Liberali, Magalhães e Romero (2009, p. 106) se valem dos estudos de Smyth (1992), com base na discussão de Freire (1970), que entende o processo reflexivo pautado em quatro ações que o envolvem: descrever (o professor descreve suas ações); informar (o professor informa o significado das escolhas realizadas e tenta relacioná-las às teorias populares Bruner, 2001 ou formais); confrontar (o professor questiona as suas ações na tentativa de compreender a que interesses serve a sua prática); e, por fim, reconstruir (o professor reflete sobre uma maneira de transformar sua prática). Com essa noção de reflexão sobre a ação, instrumentos como autobiografia, diários e conversas em sessões reflexivas passam a ser utilizados em programas e projetos de capacitação com o objetivo de “formar o professor” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009; PESSOA; BORELLI, 2011).

O ato de refletir sobre a ação em busca de sua compreensão e posterior mudança é,

⁴² Foi considerada a importância deste texto depois da escolha dos descritores da análise bibliográfica.

segundo as pesquisadoras aqui estudadas, uma forma de refletir criticamente.⁴³ No conceito de reflexão crítica, a linguagem ganha papel de destaque e, conforme afirmam Liberali, Magalhães e Romero (2009, p. 105), esse conceito “envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e razões que as embasam”.

Para Kemmis (1987 apud CELANI; COLLINS, 2009, p. 62), a reflexão crítica como um processo de autoconscientização é “posicionar-[se] em uma esfera de ação, posicionar-se na história de uma situação, participando da ação social e tomando posições”. Entende-se que para haver reflexão crítica há de se ter, concomitantemente, o agir colaborativo. Conforme Celani (2003), o agir colaborativo consiste no momento do desenvolvimento da ação, em que os envolvidos se expressam e negociam suas crenças, a fim de compreender a realidade e entender as interpretações dos participantes. Na interação entre os participantes, as compreensões são trazidas para a discussão e passam a ser interpretadas pelo grupo, de modo que, se houver condições contraditórias da ação, distorcidas pelo senso comum, elas possam ser tematizadas, percebidas e (re)significadas (CELANI, 2003, p. 25). Uma das premissas da abordagem defendida pelas autoras é o fato de que na relação que se propõe todos os participantes “colaboram na *problematização* e na construção de significados nas teorias de ensino-aprendizagem e no discurso de sala de aula” (CELANI; COLLINS, 2009, p. 61, grifo no original).

O “conhecimento” passa a ser algo construído coletivamente, por meio de uma problematização, que deve ser dinamizada pelo coordenador da pesquisa colaborativa. Conforme asseguram Pessoa e Borelli (2011, p. 64),⁴⁴ o conhecimento passa a ser entendido como “conflituoso e parcial”. Para as autoras,

a reflexão crítica não pode ser entendida como um processo de saber alicerçado em uma base firme, segura e unívoca para todos os envolvidos, ela deve pautar-se pela aceitação da parcialidade e voltar-se para o conhecimento das diferenças (Munro, 1991 apud Contreras, 2002). (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 63).

No processo de pesquisa colaborativa, está também em causa a transformação do professor de mero aplicador de conhecimento produzido por outro para um profissional

⁴³ Conforme informam Pessoa e Borelli (2011, p. 60), “para Elliot, a reflexão sobre a prática por si só leva à crítica, ao passo que, para Grundy (1987 apud Contreras, 2002, p. 147), ‘a crítica é um pressuposto de partida, já que incorpora um ponto de vista em relação à análise da educação e suas consequências sociais’”.

⁴⁴ Foi considerada a importância deste texto após a escolha dos descritores para a análise bibliográfica.

reflexivo crítico. Daí o pressuposto da pesquisa colaborativa em tornar “todos os participantes pesquisadores de sua própria ação” (CELANI, 2003, p. 28). Formadores de professores que vêm trabalhando com a pesquisa colaborativa (CELANI, 2003; BORELLI; PESSOA, 2011; MAGALHÃES, 2002; LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009) entendem ser esse tipo de pesquisa um meio de levar o professor a refletir criticamente, o que significaria colocarem-se “contra concepções estabelecidas pela cultura da instituição escolar quanto a comportamentos que implícita e explicitamente são mantidos por professores e alunos” (CELANI, 2003, p. 28). Numa compreensão deweyana (1979) de que todo o ato de pensar encerra em si um risco, a essência da colaboração para Liberali e Magalhães (2009, p. 45), consiste em

assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo e de criação-transformação.

Da perspectiva da pesquisa colaborativa, dois aspectos se sobressaem e merecem ser discutidos: primeiramente a noção do que seja refletir criticamente e, segundo, qual o papel dos participantes na pesquisa colaborativa. É consenso para Celani (2003); Celani e Collins (2009); Liberali (2010) e Pessoa e Borelli (2011) que a prática deve ser o ponto de partida da crítica. No entanto, as últimas autoras observam que nem todas as pesquisas que se autodefinem como colaborativas o são. Para ser pesquisa colaborativa, Pessoa e Borelli (2011, p. 75) entendem que os níveis de colaboração devem ser mais profundos, indo “desde a decisão sobre o enfoque da pesquisa até a publicação conjunta de um artigo final”. Numa visão diferente da de Elliot (1990 apud Contreras, 2002), Pessoa e Borelli (2011, p. 76) não acreditam que a reflexão “desencadeie naturalmente a crítica ideológica da prática”. Borelli e Pessoa (2011, p. 25) vão além e afirmam que para agir criticamente “o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. Sem a devida compreensão do que acontece na sociedade, o professor, de fato, não poderá refletir criticamente. No entanto, o contexto mais amplo que se propõe para que esse professor reflita criticamente é o espaço escolar e, num contexto mais restrito, a sala de aula. Além disso, o que se oferece ao professor para que ele reflita criticamente não é nada mais nada menos que sua ação em sala de aula. Não seria demais lembrar que na perspectiva do método positivista a apreensão do objeto ocorre na sua descrição. Ao descrever o objeto, revela-se o

conhecimento. Na epistemologia da dialética, contudo, a ideia é que a realidade tal qual ela se apresenta não se apresenta de forma real. Daí nossa crítica a essa epistemologia que toma a realidade tal como ela se apresenta de imediato.

Liberali (2010), com base nos estudos de Giroux (1997), observa que refletir criticamente implica pensar sobre a prática e sobre alternativas de atividade docente que veja o papel da escola como local não neutro. Giroux, no entanto, não discute a impossibilidade de mudanças nas desigualdades econômicas, políticas e sociais, no modo de produção capitalista. Giroux (1997, p. 163 apud LIBERALI, 2010, p. 33) sugere que a ação do educador crítico:

- torne o pedagógico mais político: desenvolver postura crítica em que a reflexão e ação ajudem os estudantes a desenvolverem “uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta”;
- torne o político mais pedagógico: desenvolver interesses políticos emancipadores tais como: “tratar os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas”.

Ainda no que diz respeito à pesquisa colaborativa, outra questão – o papel dos participantes na pesquisa colaborativa – se desenvolve em oposição às pesquisas clássicas que atribuíam apenas ao professor da academia a qualificação de pesquisador. Na pesquisa colaborativa, ao contrário, o professor da escola regular de ensino deixa de ser mero fornecedor de dados para ser co-autor na produção de “conhecimento”, que se efetiva por meio da interação entre os partícipes. “Participar de uma pesquisa pressupõe [...] envolver-se ativamente com a produção do conhecimento e, além disso, ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 21). O conceito de agir colaborativo, no entanto, deixa claro a não simetria de conhecimentos entre os participantes, assim como pode não haver igualdade de poder em tomadas de decisões.

É por meio da pesquisa colaborativa, ainda, que se coloca em discussão a relação teoria e prática. Difunde-se a ideia de que os princípios que fundamentam a epistemologia da prática são os mais importantes, primeiro porque a teoria deixa de ser descontextualizada, pois a teoria que importa é a que está referida imediatamente à ação, ou seja, é a prática que informa a teoria; segundo, porque são produções dos professores a partir de suas práticas.⁴⁵

⁴⁵ Pessoa (2006, p. 76) usa a expressão teorias práticas ou teorias pessoais como sendo “o conhecimento acumulado do professor sobre o ato de ensinar (objetivos, procedimentos, estratégias etc.), que serve como base para seu comportamento em sala de aula e para as atividades que utiliza.”

Numa visão pragmática do papel da teoria, Pessoa e Borelli (2011, p. 59) afirmam ser atribuição dos professores “teorizar sobre o processo de construção do conhecimento em sala de aula e encontrar maneira de ensinar que se pautem pelo contexto e que acarrete resultados positivos para a aprendizagem de todos os alunos”.

Nessa perspectiva de teorização, consideram-se as teorias práticas, ou pessoais, e as teorias consensuais. As teorias práticas ou pessoais, segundo Pessoa (2006, p. 75), são desenvolvidas com base na interação entre os participantes da sessão reflexiva, que possibilita o desvelamento, o questionamento e o desenvolvimento do conhecimento. O desvelamento e as discussões gerados pelas teorias práticas em sessões reflexivas dão origem às teorias consensuais (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 67). No que diz respeito à teoria, Pessoa (2009, p. 56) afirma concordar com Zeichner e Liston (1986) sobre o fato de acreditarem que o professor desenvolve teorias sobre ensino-aprendizagem ao atuar em sala de aula. No entanto, ela acredita que as teorias que perpassam a sala de aula não são apenas advindas da prática, mas também de teorias acadêmicas ou formais. Apesar de considerar o fato de o professor conhecer as teorias que pautam o ensino de línguas, tais como “fonética e fonologia, sintaxe, currículo e desenvolvimento de programa, métodos de ensino de língua estrangeira, avaliação, dentre outros” (PESSOA, 2009, p. 56), a pesquisadora entende que a formação voltada para o desenvolvimento teórico, que tenha como base as teorias pessoais dos professores, ou sua prática, é que poderá levar o professor a se tornar um especialista do processo ensino-aprendizagem, além de pesquisador de sua sala de aula. A professora acredita que, ao assumir o papel de especialista, o professor poderá desconfiar dos livros didáticos, que são instrumentos de alienação, e das teorias formais.

Ao mesmo tempo em que ressalta serem as teorias formais imprescindíveis para a atuação do professor de inglês, Pessoa (2009) advoga a favor de que essa formação se desenvolva voltada para a teoria produzida a partir da prática, na qual se deposita a confiança que a autora julga faltar nas teorias formais. A questão da teoria produzida pela prática, parece-me, ignora os esforços dispensados pelos educadores, ao longo dos tempos, sobre temas educacionais. Sobre o perfil ideal que os docentes devem ter para atuar na educação, há de se pensar a dimensão técnica, a dimensão pedagógica, a dimensão epistemológica e, ainda, a dimensão política. Nesse sentido, a teoria tem como papel mediar as compreensões que se desenvolvem em âmbito escolar e em situações extra-escolares. A teoria tem seu papel formativo não na imediatez dos fatos, mas na mediação. Pode-se entender isso quando Pessoa (2009) afirma que, na reflexão sobre a prática, teorias formais também se fazem presentes. Essa teoria que também se faz presente não foi, com certeza, produzida pela prática.

Trata-se de teoria formal adquirida no curso de graduação que não tinha como objetivo, naquele momento, resolver questões incertas, únicas ou conflituosas, do cotidiano escolar. Como visto, não se discute nessa perspectiva de formação a aquisição de teorias produzidas com fins a permitir a mediação na compreensão dos fatos que acontecem na sociedade, mas tão somente a teoria que de certa forma pode atuar na resolução de problemas pontuais.

3.3 As concepções de linguagem, de pesquisa e de conhecimento na formação contínua de professores na atualidade

Um programa de capacitação contínua de professores em andamento desde 1995, desenvolvido pelo LAEL/PUC-SP, conta com a participação das pesquisadoras daquela instituição aqui estudadas. “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática” é um programa em contexto presencial que visa à formação profissional (CELANI, 2003, p. 19). O sucesso obtido na cidade de São Paulo propiciou a criação de outro programa em contexto a distância denominado Teachers’ Links,⁴⁶ em 1999.

Os referidos programas indicam que adotaram como base geral e filosófica o entendimento de linguagem de Habermas (1984) e de Vygotsky (1934/1986) (CELANI; COLLINS, 2009, p. 60). Habermas concebe a linguagem como um meio que permite construir a intercompreensão entre os participantes de uma interação, cujo objetivo é atingir o entendimento e o desenvolvimento auto-reflexivo dos que participam da ação comunicativa (CELANI, 2003, p. 25). O conceito de ação comunicativa de Habermas ajuda a entender o conceito de ação colaborativa, que vem a ser, segundo Cole e Knowles (1993, p. 486 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 105), a “igual possibilidade de negociação de responsabilidades por meio de mútua concordância”, não devendo ser entendida, portanto, como cooperação.

A linguagem é entendida como prática discursiva, “isto é, produções simbólicas, que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constituem essas práticas” (CELANI, 2003, p. 25). Ao colocar a linguagem como “ferramenta psicológica”, Celani (2003, p. 25) entende que a noção que se obtém de ensino e aprendizagem é de que estes são conceitos inseparáveis, e aprender passa a ser entendido como processo que requer mudança no comportamento do aprendiz “como resultado de

⁴⁶ *Link* é um objeto, podendo ser um texto ou uma figura, capaz de transferir o usuário para outro documento ou página através de um clique. Significa ligação. Ambos os programas, “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática” e Teachers’ Links, contam com a participação e patrocínio da Sociedade Brasileira Cultura Inglesa de São Paulo.

interações em um contexto particular, sobre objetos específicos com a participação de outros” (CELANI, 2003, p. 25). A proposta de ensino e aprendizagem, tal como expressa, coloca em causa a noção de aquisição de conhecimento via interação entre os participantes por meio da linguagem, em determinadas circunstâncias. Nessa compreensão encontra-se a propositura de uma relação entre professor e professor-aluno em que ambos possam dialogar e construir interpretações. Nesse entendimento, o conhecimento passa a ser uma possibilidade tanto para o professor quanto para o aluno. Com isso, a noção de conhecimento que se tem é de que ele seja pontual, situacional e circunstancial, pois conforme Celani (2001, p. 26), “na visão reflexiva a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão”.

Na interpretação dos fatos, poder-se-ia pensar a defesa de uma igualdade de condições de poder e de conhecimento, tanto para formadores quanto para professores-alunos, que se materializaria pelas práticas discursivas. Conforme Celani e Collins (2009, p. 61) afirmam, “é um modelo de educação contínua que não favorece um tipo unilateral de diálogo, em que os professores falam e os professores-alunos ouvem e constroem interpretações”. Contudo, há de se recordar que no conceito de colaboração o conhecimento não ocorre simetricamente. Há, conforme presente nas discussões acerca da ação colaborativa, uma expressa hierarquia entre seus participantes. A ideia de prática discursiva e ação colaborativa remete à noção de transmissão de conhecimento por parte de quem tem o seu domínio, que seja favorável à discussão daquele momento. Nesse sentido, o conteúdo que antigamente era transmitido em sala de aula e descontextualizado da prática atualiza-se na forma de ser conduzido, isto é, ele ocorre em sessões colaborativas, em que o professor, por meio de uma problematização, dinamiza a construção de significados nas teorias de ensino e aprendizagem.

De acordo com Pessoa (2009), ao se pensar o discurso como constitutivo da vida social e, portanto, ao se entender que ele não é neutro nem natural, pode-se chegar a uma formação mais politizada. Pessoa (2009, p. 58) mostra que “o desafio é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos”. A perspectiva crítica, para a autora (2009, p. 58), ajuda a “combater a realidade do pensamento único nessa sociedade determinada pelos valores do mercado especulativo”.

Ao considerar que os discursos que circulam internacionalmente, quase sempre, são produzidos na língua-franca inglês, Pessoa (2009) observa ser necessário que os professores de línguas construam discursos alternativos para uma luta contra-hegemônica e a favor da diversidade e da igualdade de oportunidades.

A compreensão de que mudanças devem ser operadas no processo ensino-aprendizagem também se verifica na redefinição do conceito de pesquisa e no papel do linguista aplicado pela LA. Conforme explicam Borelli e Pessoa (2011, p. 19), “não se trata da renovação de um conjunto de saberes, mas da desmistificação de ‘verdades’ permanentes em prol da aceitação da parcialidade, instabilidade e fluidez do conhecimento”. Moita Lopes (2006), citado por Borelli e Pessoa, (2011, p. 19), entende que “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos”. A redefinição desse conceito leva à consideração das autoras sobre o fato de que a pesquisa

toma novos rumos ao lidar com saberes de diversas áreas, assumindo um posicionamento político e reconhecendo que a suposta objetividade parte, de fato, do ponto de vista de um indivíduo situado em um contexto específico e munido de valores e concepções que irão interferir em sua prática. (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 20).

Em termos de pesquisa, pesquisa colaborativa passa a ser o centro de atenções na epistemologia da prática, que compreende a participação de todos no processo de formação contínua de professores, o que os pesquisadores denominam emancipação da teoria.

3.4 Propostas de mudança no ensino da língua estrangeira: do linguístico para o sociopolítico

A formação contínua de professores de inglês na perspectiva da LA vem sendo desenvolvida principalmente em projetos e programas de extensão, tais como: Formação contínua de professores de inglês: um contexto para a reconstrução da prática (PUC-SP); Programa ação cidadã (PUC-SP); Projeto formação de professores multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico (PUC-SP); Projeto de formação continuada junto a professores da rede pública e pesquisas sobre o trabalho de formadores de professores de inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora – ATACIP (UEL) (LIBERALI, 2006, p. 17). O destaque para os projetos e programas expressa a representatividade dos programas dessas universidades ao assumirem a responsabilidade pela formação contínua de professores de inglês, além de impingirem a tônica do que concebem como ideal para a formação.

Formadores de professores de inglês têm a LA como área de conhecimento. A LA, da segunda metade do século passado em diante, passou a assumir uma postura política em face das questões educacionais e reiteradamente salienta, por meio de seus pesquisadores que, numa perspectiva mais crítica, deixa de aplicar os conhecimentos linguísticos e passa a operar com “a transformação aplicada das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que compõem as ações humanas (LIBERALI, 2006, p. 16). Ao assumir essa posição, a LA, que por muitos anos utilizou-se dos pressupostos teóricos da Linguística nos estudos sobre a aquisição de LE ou segunda língua, acaba por mudar o modo de ver o objeto de ensino e adotar pressupostos epistemológicos de outras áreas do conhecimento. Observa-se nos estudos desenvolvidos por linguistas aplicados, responsáveis pela formação contínua de professores, uma diversidade de posições que podem estar entre uma postura mais política, voltada às questões sociais mais amplas, e uma postura mais direcionada para as questões de formação com base na subjetividade, na proposta de uma nova identidade. Há, também, a possibilidade de um mesmo pesquisador assumir mais de uma postura, dependendo do tipo de estudo que desenvolve.

Considerando a importância da linguagem, a LA admite um novo significado no papel dos linguistas aplicados, convocando-os a “serem agentes de transformação das condições sociais injustas” (LIBERALI, 2006, p. 16). A adoção da linha crítica da linguística levou os linguistas aplicados a produzirem no sentido de “influenciar e modificar a realidade” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 18).

Com base em algumas noções de Freire (1970), alguns linguistas aplicados como Celani (2003) e Liberali (2006) vão utilizar a linguagem “com foco na formação de sujeitos como seres transformativos que podem tornar-se seres dialógicos” (LIBERALI, 2006, p. 18).

Com base na linguagem, novos instrumentos de pesquisas são considerados, tais como: narrativa, discurso, argumentação, autobiografia, diários, conversas de sessões reflexivas. Conforme explica Liberali (2006, p. 25), “nesses contextos de formação crítica, a linguagem se organizaria para a avaliação da prática pedagógica, calcada em critérios éticos, histórico e socialmente definidos pelos grupos”. A ideia é que os participantes, por meio da argumentação que deve se pautar pelos critérios mencionados, “usaria[m] a descrição da ação e sua relação com as teorias, como suportes para a compreensão e proposta de transformação”.

Nessa perspectiva, autores de diferentes correntes teóricas, como Vygotsky, Bakhtin, Freire, Habermas, Miaskovsky, são mencionados para fundamentar “o papel transformador da linguagem ao possibilitar a constituição de contextos colaborativo-críticos que propiciem

aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes de uma interação” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 43-44).

No texto “Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009), é possível verificar como o uso de novos instrumentos de pesquisa, a partir da linguagem, vem sendo difundido. O texto objetiva mostrar que o projeto em questão buscava “propiciar contextos que permitam que professores de inglês de escolas da rede oficial de ensino reflitam criticamente sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 104). Para atingir tal meta, são utilizados conceitos de colaboração e de reflexão crítica, além dos seguintes instrumentos: autobiografia, diários e sessão reflexiva.

De acordo com as autoras, no desenvolvimento do projeto, haveria a possibilidade de

os professores trabalhar[em] no sentido de relacionar os conhecimentos espontâneos constituídos durante suas práticas escolares como alunos e/ou professores aos conhecimentos formais – teóricos (Vygotsky, 1934/1987), como, por exemplo, teorias de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, teorias linguísticas (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 104).

Para a ação reflexiva sobre suas práticas, os professores-alunos se valem de suas representações sobre ensino-aprendizagem, objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados, enfim, sobre as ações relativas ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009).

O interacionismo sociodiscursivo de Vygotsky, a teoria de Bakhtin sobre gêneros e a teoria da ação comunicativa de Habermas fazem parte do referencial teórico utilizado por essas autoras. Da corrente da psicologia de linguagem se valem da teoria linguística “que reconhece a primazia da dimensão social da linguagem”; de Bakhtin, a discussão sobre a “característica dialógica da linguagem e sobre o conceito de gênero de discurso” e, por fim, da ação comunicativa de Habermas, “a compreensão do interesse crítico que embasa as representações dos participantes de uma interação” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 105).

Essas pesquisadoras entendem a colaboração como sendo “um meio de negociação para a *(des)construção* dos sentidos, significados e conhecimento” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p.105, [grifo meu]). E a reflexão crítica como o que deve envolver os participantes “em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que

as embasam” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 105).

Na tentativa de fazer que esses professores-alunos atingissem a reflexão crítica, Liberali, Magalhães e Romero (2009, p. 105) adotaram quatro perguntas de Smyth (1992, p. 295), que tinha como base as noções de Freire (1970), a saber: 1) “O que fiz?; 2) O que agir desse modo significa?; 3) Como cheguei a agir assim? Que interesses embasam as minhas ações?; e, finalmente, 4) Como posso agir diferentemente?”. Observa-se que todas as questões estão centradas no sujeito e na ação por ele desenvolvida. Outro fato a se observar é que toda ação reflexiva deve necessariamente remeter a uma postura diferente, a uma mudança no modo de proceder, deixando claro que o “conhecimento” do professor advindo de suas crenças e formação em outro paradigma não é algo a ser considerado.

Apesar disso, e mesmo sabendo que muitas das ações desse professor podem estar fundamentadas pelo senso comum, as pesquisadoras acreditam que a utilização da autobiografia e as discussões que dela decorrem suscitam a possibilidade de o professor-aluno compreender melhor como chegou a ser o profissional que é. Elas discutem a compreensão de autobiografia de Bailey et al. (1996), que entende ser esse instrumento

a reconstituição consciente dos aspectos da identidade profissional que se inicia no início da vida escolar do futuro professor, quando este ainda é aluno e começa a construir suas representações sobre a função docente através da observação da prática de seus professores (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 108).

O diário, outro instrumento utilizado, poderia ser usado como forma e reação a materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre o desenvolvimento de materiais, observações de sala de aula e preparações de cursos (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 112). Segundo as autoras, os diários servem como documentários, com vistas a estimular o pensamento e

a conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes (Zeichner, 1981) e, portanto, deixam de ser apenas um meio de examinar o conhecimento, tornando-se, também, um meio de gerar conhecimento. (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 112).

Dessa forma, os diários são chamados a fazerem o papel de condutores da validação de ações dos professores, além de provocarem a suposta ideia de uma relação entre teoria e prática. A prática informando a teoria e o professor produzindo conhecimento. Para as

autoras, contudo, os diários fazem o papel de instrumentos simbólicos “para o desenvolvimento da reflexão crítica” (LIBERALI, 2000 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 112).

A sessão reflexiva foi o terceiro elemento utilizado com o objetivo de “criar espaços colaborativos para que os professores conversem e negociem suas ‘agendas’ para análise e interpretação de ações de sala de aula” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 119). Nessa atividade, os professores-alunos “contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua reconstrução”. Conforme expressam as autoras, “com as sessões reflexivas, os professores podem discutir seus problemas de forma individualizada e tentar entendê-los com o auxílio direto do condutor” (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2009, p. 119). Não é problema para a abordagem do professor reflexivo crítico o professor não ter compreensão de sua ação, pois em sessões colaborativas, reflexivas, ou instrucionais, o coordenador será responsável por conduzi-lo à compreensão de sua ação, trazendo conceitos que se fizerem necessários para que o senso comum seja superado. Exemplos de uma operação utilizada para levar o professor-aluno a entender, fora do senso comum, o que ele expressa em sessões reflexivas: “Como você chegou a esse resultado? Mostre como você pensou. O que você quer dizer com...? Por que você diz que ... é importante? Como isso o ajuda/ajudou? O que você pode fazer para resolver seus problemas?” (MAGALHÃES, 1998, p. 180).

A pesquisadora da PUC-SP entende que a ação de intervenção do pesquisador ao contextualizar questões nas sessões reflexivas é uma maneira de relacionar teoria e prática, além de as intervenções propiciarem “situações para a reflexão crítica na interpretação e na compreensão da prática do professor e do pesquisador” (MAGALHÃES, 1998, p. 180).

A ideia central da sessão reflexiva é permitir ao professor-aluno se expressar sobre a sua ação. Nessa sessão, o professor (pesquisador) está presente para ajudar na problematização e, de acordo com Magalhães (1998), é seu papel levar o professor-aluno a relacionar teoria e prática. A crítica se faz em decorrência “de projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário” (MAGALHÃES, 1998, p. 172). Observa-se, portanto, que há uma mudança radical da primazia da teoria, tal como entendido por Magalhães, e outros apologetas da epistemologia da prática, para a primazia da prática. E qual seria a compreensão dada na relação entre teoria e prática? Seria a compreensão de uma possível articulação entre as duas, numa provável identificação entre ambos os termos.

Liberali, Magalhães e Romero (2009, p. 126) concluem o artigo apontando para “a

necessidade de trabalhar com as características contextuais, textuais e linguísticas” da autobiografia, do diário e da sessão reflexiva “como mediadores na construção de processos que permitam o pensar crítico sobre a própria prática e a dos outros”.

3.5 Propostas de formação contínua de professores de inglês na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica

Na análise de que o contexto educacional reproduz relações de injustiça e desigualdade social, pouco contribuindo para a transformação da sociedade, Pessoa (2011) avalia que o contexto educacional pode vir a ser um *locus* de resistência, caso os professores façam que o conhecimento acadêmico seja relevante para os alunos. A pesquisadora da UFG entende que os espaços educacionais devem se comprometer com os grupos marginalizados que “têm sido excluídos do acesso aos discursos das economias e culturas dominantes” (PESSOA, no prelo). Há de se ressaltar na formação contínua de professores a relevância do discurso, porque “é principalmente no discurso que o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas, os sentidos, os valores, as identidades são ensinadas e aprendidas” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 219 apud PESSOA, no prelo). Com essa concepção de discurso, Pessoa adverte que os docentes em geral, mas, sobretudo os docentes de línguas estrangeiras, devem trabalhar com seus alunos no sentido de “desconstruir a linguagem, os textos e os discursos, a fim de investigarem a que interesses eles servem e que mensagens eles transmitem tanto explícita quanto implicitamente” (PESSOA, no prelo).

Pessoa (no prelo) critica a ideia de linguagem como sistema de transmissão de mensagem e avalia que essa tem sido a visão de professores de inglês. Ela acredita que o ensino de língua inglesa tem se pautado por uma prática instrumental, quando esta deveria ser uma prática fortalecedora (*empowering*). A pesquisadora conclui que a prática instrumental que tem imperado no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é consequência da relevância que sempre foi dada aos métodos de ensino na área.

A postura política da pesquisadora sofre influências de autores da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1982; GIROUX, 1988; CONTRERAS, 2002; SMYTH, 1991; ZEICHNER; LISTON, 1996) e também da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006; FERREIRA, 2007; MOITA LOPES, 2006; MAGALHÃES, 2004).

A primeira pesquisa de Pessoa no âmbito da epistemologia da prática aconteceu no seu doutorado, em 2002. À época, a professora de línguas do curso de Letras da UFG escolheu

trabalhar com quatro professores de língua inglesa do ensino básico, que tinham competência linguística e teórica. A primeira consideração, competência linguística, deve-se ao fato de os alunos serem proficientes em língua inglesa, e a segunda, competência teórica, por já terem participado de cursos de treinamento ou formação além do curso de Graduação em Letras (PESSOA, 2006). A pesquisa tinha como objetivo examinar que reflexões faziam esses professores de língua inglesa sobre suas práticas pedagógicas e, também, as consequências de tais práticas para os alunos. Basicamente, a pesquisa consistia em reflexões interativas⁴⁷ com a interveniência mínima de Pessoa, por ela acreditar que os professores sejam capazes de produzir conhecimento e, ainda, “por entender que a interação de professores pode propiciar o desvelamento, o questionamento e o desenvolvimento desse conhecimento, que será chamado aqui de ‘teorias práticas’ (PESSOA, 2006, p. 75).

No âmbito de formação de professores, dos dados apresentados pela pesquisa, três foram selecionados como primários: oito sessões de reflexão interativa sobre aulas de 5ª série⁴⁸ (os dados foram obtidos por meio de gravações em vídeo); uma sessão de reflexão interativa sobre os resultados do processo de ensino realizada ao final do primeiro semestre letivo de 2000 (dados coletados por meio de entrevistas em inglês, com seis alunos de três professores, além de uma atividade de leitura da quarta professora, que não trabalhava as habilidades orais); e, por fim, a entrevista final, que foi realizada seis meses após o término da pesquisa (PESSOA, 2006, p. 78).

Pessoa avalia que os professores puderam refletir interativamente sobre suas práticas pedagógicas acerca do desenvolvimento do conhecimento pedagógico relativo aos conteúdos e objetivos que apareceram em nove sessões de reflexão. Ela salienta que a reflexão aconteceu independentemente de qualquer “agenda determinada”. Uma reflexão que se sobressaiu foi o fato de os professores questionarem suas práticas. Tais questionamentos se fundamentam no autor australiano Alastair Pennycook (1998, p. 29), que sinaliza para a necessidade de o ensino de LE “superar a visão ‘a-política e a-histórica’ de linguagem, compreendida como um sistema ‘para transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras’” (PESSOA, 2006, p. 85). Segundo a pesquisadora, verifica-se nessa análise um campo fértil para o desenvolvimento da ideia de reflexão crítica, ainda que o termo não tenha aparecido, pois não era objetivo da pesquisa trabalhar nessa perspectiva:

⁴⁷ Pessoa utilizou o termo “interativa” em detrimento do termo “colaborativa” por não ter certeza de que as sessões se caracterizariam de fato como colaborativas.

⁴⁸ Atualmente a 5ª série é o 6º ano do ensino fundamental.

o objetivo era justamente analisar o caminho que a reflexão tomaria com o decorrer da pesquisa, com interferência mínima da pesquisadora, que só tomou o turno para iniciar, pedir esclarecimentos e finalizar as sessões reflexivas. (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 69).

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, os professores passaram a enxergar a língua numa concepção que vai além da sua funcionalidade, percebendo-a como “um sistema de significação de idéias que desempenha um papel fundamental no modo como significamos o mundo e a nós mesmos” (PESSOA, 2006, p. 85).⁴⁹ Apesar disso, Pessoa avalia que as reflexões operadas foram especialmente sobre trabalhar ou não as quatro habilidades no ensino de língua inglesa, ou enfatizar o desenvolvimento da leitura aliada ao desenvolvimento dos temas transversais. Acredito que, dada a proximidade da publicação dos PCN e o desenvolvimento da pesquisa, bem como a intensa discussão que o documento gerou na academia, esse tenha sido um dos motivos para que a reflexão sobre esse aspecto do ensino se intensificasse. De acordo com Pessoa (2006), a reflexão gerada entre os professores levou-os a considerar a importância de se ensinar a língua abrangendo as quatro habilidades.⁵⁰

Pessoa desenvolveu outra pesquisa, problematizando o uso do livro didático na formação de professores de inglês. Ela considera que o livro didático já seja algo natural, isto é, que ‘constitui’ o processo de educação (PESSOA, 2009, p. 53). Avalia que o uso do livro didático no ensino de LE, sobretudo nos cursos de licenciatura, deve ser analisado, uma vez que pode, além de limitar as ações do professor, “comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social” (PESSOA, 2009, p. 54).

Para avaliação dos motivos pelos quais o livro didático é usado no ensino de LE ou de segunda língua, Pessoa utilizou os comentários de Richards (1998), que afirma que o uso do livro didático é feito em função: da exigência de um tempo menor de preparação da aula; da sua qualidade, superior à do material elaborado pelo professor, pois o livro didático conta com grandes orçamentos para a sua produção; do fato de o livro didático se pautar por teorias e abordagens e, por último, apresentar um ordenamento e um plano sequencial bem organizado. Como consequência, o uso do livro didático propicia segurança ao professor e maior autonomia ao aluno.

Pessoa, no entanto, advoga a favor de um professor de línguas que tenha

⁴⁹ Dewey mostra que o indivíduo, ao praticar a ação, sofre a consequência dessa ação, o indivíduo “aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas (DEWEY, 1979, p. 301).

⁵⁰ As quatro habilidades da língua compreendem: compreensão e expressão oral (ouvir e falar), compreensão e expressão escrita (ler e escrever).

conhecimento de teorias, abordagens e pesquisas relativas ao ensino de LE. “Um especialista dessa área, que vê a linguagem como constitutiva da vida social e que, se quer transformá-la, deve engajar-se em questões políticas e sociais” (PESSOA, 2009, p. 55).

Pessoa alicerçou sua pesquisa em questões teóricas que discutem a proletarização docente, pautando-se pela teoria de Michel Apple (1995) e, ainda, pelo conceito do que venha a ser a “nova ordem cultural”, tendo como base os estudos de Magnoli (1993). Fez uma análise do que ocorria no modelo de formação racional técnico, enfatizando a separação entre concepção e execução, principalmente, a “desqualificação ou a perda dos conhecimentos e das habilidades para planejar, compreender e agir sobre a prática pedagógica; e, finalmente, pela perda de controle sobre essa prática” (PESSOA, 2009, p. 55).

Para Pessoa (2009, p. 55), os professores se tornaram “meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos”. A pesquisadora vai além da proposição de Richards (1998) na análise de que os livros didáticos sejam o currículo, ou seja, “contêm um programa e as habilidades a serem trabalhadas, e servem não apenas como fonte de conteúdo, mas também como fonte de procedimentos, inclusive com manuais que detalham todos os passos do professor” (PESSOA, 2009, p. 55). Nesse sentido, ela avalia que

o ensino deixa de ser autorregulado e passa a ser ‘completamente regulamentado e cheio de tarefas’ (RIZVI, 1989 apud CONTRERAS, 2002), provocando a rotinização, a repetição dessas tarefas e a consequente acomodação do professor. (PESSOA, 2009, p. 55).

Para Pessoa, o modelo de formação na perspectiva da racionalidade técnica foi responsável pela contribuição para o processo de proletarização docente. Para a superação desse paradigma, ela aponta a teoria desenvolvida por Donald Schön (1983), denominada professor reflexivo. No entanto, ela considera que o conhecimento não advém apenas da prática, mas certamente, também das teorias acadêmicas ou formais (PESSOA, 2009, p. 56). A pesquisadora entende que o conhecimento do professor deve superar o conhecimento da língua, “de técnicas de ensino e do contexto” e deve incluir “teorias de ensino e aprendizagem (tanto gerais quanto específicas de segunda língua e língua estrangeira), conhecimento do conteúdo [...] e capacidade de reflexão e tomada de decisão” (PESSOA, 2009, p. 56).

Ao considerar a globalização como a base para a nova ordem social, afirma ser essa “a unidade, a integração e a complementarização capitalista no âmbito mundial, e seus pólos

poder passam a ser organizar em megabloques econômicos organizados em torno das grandes potências do fim do século”. (PESSOA, 2009, p. 57-58). Pessoa (2009, p. 58) ressalta que as transformações ocorridas requerem mudanças na escola, “o desafio é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos”. Dessa forma, “tenta-se evitar as visões fundamentalistas de um e de outro signo que se impõem como formas legítimas de interpretação da realidade” (PESSOA, 2009, p. 58). A pesquisadora diz ser essa uma “perspectiva crítica que deve combater a realidade do pensamento único nessa sociedade determinada pelos valores do mercado especulativo” (PESSOA, 2009, p. 58).

Pelo fato de os discursos que circulam internacionalmente serem em língua inglesa, Pessoa afirma ser papel dos professores de LE assumir uma postura política, por meio de discursos alternativos, que “colaborem na luta política contra a hegemonia e a favor da diversidade e da igualdade de oportunidades” (PESSOA, 2009, p. 58). Tece considerações sobre o livro didático e os conteúdos que ele veicula, e mais uma vez considerando o estudo de Richards (1998) sobre esse material, “sugere que o professor deva ‘desconstruir’ ou ‘reconstruir’ os livros didáticos para que eles contemplem melhor as necessidades dos alunos ou os estilos de ensinar desse professor” (PESSOA, 2009, p. 58). No entanto, sob a ótica do professor reflexivo e crítico, Pessoa assegura que “esse professor artista deveria ser capaz não de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim construir o seu próprio material didático” (PESSOA, 2009, p. 59).

Pessoa (2009) contou com participantes da pesquisa que se encontravam cursando licenciatura em inglês, o que pode sugerir uma análise diferente. Esses participantes, de períodos diferentes do curso, utilizavam o livro didático apenas nas disciplinas Inglês 1 a 4, considerando que o curso é de quatro anos. A análise de dados revelou que “a percepção geral sobre o livro didático é confirmada nos argumentos concernentes à experiência como professor” (PESSOA, 2009, p. 65). Para os participantes, “a utilização do livro didático é vista como positiva, e os argumentos mais recorrentes são: ele deve ser um guia e deve ser usado em níveis iniciantes (PESSOA, 2009, p. 65). Pessoa mostra que, quando os participantes se colocam no lugar de professores, esses argumentos se intensificam. No entanto, quando se colocam como alunos da graduação, o não uso do livro didático se mostra uma experiência mais positiva, pois eles consideram os conteúdos mais relevantes, as aulas mais interessantes e adquirem maior aprendizagem e prática da língua.

A pesquisa de Pessoa evidenciou que os participantes se encontravam muito presos à concepção técnica de ensino de línguas, e a pesquisadora avalia como provável causa disso o

uso do livro didático. Para Pessoa (2009), a experiência sem o livro didático no curso de graduação revelou-se positiva, e a permanência de aulas bem planejadas pode resultar numa mudança de concepção sobre o uso do livro.

Apesar de as produções literárias acerca da utilização do livro didático para o ensino de inglês questionarem o seu uso, o resultado do estudo, no entanto, não descartou sua utilização em determinadas condições. Não se trata, pois, de desconsiderar o uso do livro por completo, uma vez que a pesquisa revela que professores com pouca experiência entendem ser ele um instrumento importante, e isso se refere tanto ao aspecto funcional da língua quanto aos aspectos técnicos do seu ensino. Ao mesmo tempo, a experiência de não uso do livro didático na graduação é avaliada como positiva. Ora, na universidade, os professores são mais experientes e podem a qualquer momento colocar em prática suas hipóteses e suas teorias acerca do ensino. E a não utilização do livro didático foi avaliada como positiva porque trouxe temas mais relevantes, aulas mais interessantes, o aprendizado e a prática foram maiores. Nessa avaliação, encontram-se aspectos que vão além da técnica (conteúdo mais relevante), mas que não prescindem nem da técnica nem da instrumentalidade (aulas mais interessantes e maior aprendizagem e prática da língua).

Para Pessoa e Borelli (2011), deve-se considerar o fato de o contexto educacional ser uma esfera em que as relações são reproduzidas, sobretudo quando se pretende a objetividade e a neutralidade, considerando a educação como uma atividade apolítica, o que torna a sociedade desigual e injusta. Ao postular uma educação fincada nos princípios da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica, as autoras entendem que seja possível tornar o contexto educacional um lugar de resistência, desde que os professores passem a tornar relevante o conhecimento dos alunos e desde que passem a problematizar as experiências dos alunos, decorrendo disso implicações morais e políticas, em que as possibilidades de transformação possam ser vislumbradas.

Os estudos de Pessoa e Borelli (2011) que se centralizam na Pedagogia Crítica e na Linguística Aplicada Crítica estão mais compromissados com a transformação política do professor e, nesse sentido, criticam a formação meramente instrumental que sempre ocupou lugar nos cursos tradicionais de Letras e mesmo nas preparações técnicas ocorridas em cursos particulares de LE. Essa intervenção de livros estrangeiros na atuação de docentes brasileiros, aliada ao treinamento de técnicas instrumentais, fundamentadas por um método, tem, no ponto de vista das autoras, feito que esse modelo de formação passe a exercer em sala de aula uma naturalização de categorias, tais como: “homem/mulher, rico/pobre, branco/preto, nativo/não nativo, centro/periferia, eu/outro, professor/aluno, impedindo que elas sejam vistas

como dinâmicas e contingenciais” (PESSOA, 2011).

A discussão do tema sobre o uso ou não do livro didático requer uma análise mais criteriosa, pois os testemunhos de linguistas aplicados, aqui mencionados, sobre o conhecimento linguístico e mesmo sobre a formação geral do professor de língua não são animadores. Ainda que os livros sejam produzidos em países de realidades diferentes da do Brasil, sabe-se que há toda uma estrutura para que esse processo se dê no mais alto nível. A crítica e a polêmica geradas sobre o uso ou não do livro didático na área da LA podem acabar influenciando professores da rede pública e/ou particular a produzirem seus próprios materiais didáticos. Duarte (2003), em uma pesquisa realizada sobre o livro didático, verificou que uma tradicional escola pública estadual, em que se desenvolvem os ensinos fundamental e médio, resolveu abolir o uso de um livro didático nacional, considerado de bom nível, substituindo-o por uma apostila produzida por um professor com poucos conhecimentos sobre os métodos e abordagens de ensino de LE, o que poderia provocar um prejuízo na concepção de ensino de língua inglesa e na aquisição de conhecimento dos alunos.

Pessoa (2011) analisa suas pesquisas em reflexão colaborativa de docentes desenvolvidas em diferentes contextos. Em um dos estudos, três professoras do Centro de Línguas da UFG “participaram de sessões reflexivas estimuladas pelo vídeo de suas aulas e por textos teóricos cujos temas foram sugeridos por eles com base nos pontos mais discutidos nas sessões sobre as aulas” (PESSOA, 2011). Em outro estudo, houve a participação de três professoras e um professor também do Centro de Línguas da UFG e a pesquisa desenvolveu-se no mesmo

formato da anterior, diferenciando-se por seu caráter mais colaborativo, pois as três professoras e o professor transcreveram as sessões referentes às suas aulas, analisaram-nas e escreveram artigos que foram apresentados em um colóquio local e em um congresso latino-americano (PESSOA, 2011).

Para Pessoa (2011), esses estudos e outros orientados por ela posteriormente tais como Santos (2005), Borelli (2006), Santos (2007) e Silvestre (2008) são importantes na medida em que mostraram que desenvolver a reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica e sobre textos teóricos auxilia os professores a perceberem que não estão sós, propiciando a mudança de suas práticas e seus saberes e mostrando que eles são capazes de produzir conhecimento. Apesar dessa validade, a autora entende que os professores ainda não alcançaram a reflexão crítica. Por isso, em seus estudos mais recentes, ela tem promovido a leitura e a reflexão colaborativa de textos e aulas críticas com professores das pesquisas, lembrando que os textos teóricos são sobre ensino crítico, formação crítica de professores, raça e racismo, gênero,

sexualidade e identidade. A pesquisadora tem, também, desenvolvido atividades em sala de aula que tratam dos temas citados.

A compreensão de que os professores-alunos nem sempre atingem o nível de reflexão crítica pode ser vista também por meio das análises de pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras Pessoa (2002) e Liberali (2009). Numa compreensão dúbia, a reflexão crítica que, em tese, deveria permear o processo de formação contínua do professor, fica a cargo do coordenador da pesquisa, quando da sua análise final sobre o resultado.

Num recente artigo sobre formação crítica de professores de línguas estrangeiras, Pessoa (2011) avalia que as pesquisas desenvolvidas pelos seus orientandos “têm o interesse de problematizar teorias e temas críticos no intuito de propiciar uma formação crítica para todos/as os/as envolvidos/as, inclusive os/as próprios/as pesquisadores/as”. Ao discorrer sobre as cinco pesquisas desenvolvidas sob sua orientação, Pessoa explica que os cinco participantes atuavam como professores no desenvolvimento da pesquisa e, eram, portanto, além de participantes, também objetos de análise. Nessa perspectiva crítica, houve a preocupação em fazer que fosse verificada uma nova postura do homem, no sentido de haver menos “discriminação, preconceito e sofrimento”.

A também professora e pesquisadora da PUC-SP Maria Cecília Camargo Magalhães, juntamente com Sueli Salles Fidalgo, no artigo “Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts”,⁵¹ que tem por objetivo discutir a importância de escolhas metodológicas em pesquisa conduzida em programas de formação contínua, consideram o trabalho colaborativo como sendo democrático e revolucionário, no sentido de que a colaboração é vista, ao mesmo tempo, como instrumento e resultado. A colaboração propicia, segundo as autoras, mudar e ser mudado por meio da construção do processo de conhecimento, promovendo oportunidades de aprendizagem e mudanças para todos os envolvidos (incluindo o pesquisador), levando em consideração as posições do pesquisador/educador e demais participantes cujas vozes reestruturam o trabalho desenvolvido (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 109).

Segundo essas pesquisadoras (2008, p. 109), pessoas que têm desenvolvido seus trabalhos numa perspectiva crítica e utilizado a pesquisa colaborativa têm frequentemente discutido a importância de uma metodologia de pesquisa de intervenção, cujos objetivos são os participantes aprenderem uns com os outros e haver a negociação de sentido sobre o trabalho a que estejam vinculados. As autoras avaliam que criar contextos colaborativos é

⁵¹ Formação de professores de línguas em contextos colaborativo e reflexivo-crítico.

muito complexo. O estabelecimento de contextos colaborativos vai além de tomar parte em uma discussão ou qualquer outro tipo de trabalho em cooperação com outros. O contexto organizado conjuntamente e durante o processo precisa se desenvolver de tal forma que permita o engajamento dos participantes num curso de ação, no qual a construção conjunta provavelmente tenha lugar e no qual cada um sinta-se confortável para mostrar suas diferentes formas de compreensão, seus diferentes pontos de vista, fazendo, assim, um diálogo significativo para todos.

3.6 A língua na formação contínua de professores de língua estrangeira

Os estudos efetuados nesta pesquisa indicam que a LA se ancora na justificativa por uma supremacia das questões sociais mais amplas na formação de contínua de professores. No entanto, ao colocar como fundamentação para essa formação a reflexão sobre a prática tendo como suporte a pesquisa colaborativa, entendo que o procedimento racional adotado opera na formalização da razão em detrimento de uma formação de professores que de fato possam atingir a autonomia e a plena compreensão do que acontece na realidade.

A demanda de que professores reflitam sobre sua prática, que investiguem sua ação, não pode prescindir do fato de que se trata de professores de LE, e como tal, precisam pensar além do espaço e do tempo escolar.

Considero que a epistemologia da prática que oportunamente buscou superar o paradigma tecnicista arrisca-se a na armadilha de uma “nova” racionalidade instrumental. Ao tentar se desvencilhar da Linguística por considerá-la insuficiente no trato das questões que contextualizam as investigações no campo da linguagem, os linguistas aplicados passaram a utilizar de uma teoria ou de teorias que se distanciam do seu objeto de estudo e a pensar o contexto educacional não como possibilidade de mudança do que soe acontecer na realidade, mas na possibilidade de adaptação a essa realidade.

O viés pragmatista, evidenciado pela apologia à produção de conhecimento que se realiza em sala de aula, expressa uma epistemologia que despreza o conhecimento científico produzido sem o fim de aplicação imediata na resolução de problemas do cotidiano, mas que tem seu papel formativo na mediação que exerce na investigação de determinado objeto, seja ele fato do cotidiano, seja ele referente a processos educacionais mais amplos. Ao se desconsiderar a teoria formal, a formação do professor se efetiva no vazio. Daí a conclusão a que chego no presente estudo: a despeito do que apregoa a perspectiva da prática reflexiva

crítica, o professor do ensino básico a ela submetido não chega a produzir conhecimento se o critério da teoria que o orienta for o da solução imediata dos problemas da prática cotidiana.

Nesse sentido, reconheço um conhecimento produzido historicamente que vai além da perspectiva do conhecimento produzido pela prática. Esse conhecimento é aquele que possibilita ao professor maior compreensão dos fatos implicados no processo educacional, social e político. A produção do conhecimento pela prática não é conhecimento, mas a validação do que ocorre no cotidiano da vida escolar do professor. Ele não possibilita a mediação dos fatos pelo conceito, haja vista a desconsideração pelo conhecimento teórico do professor.

O estudo efetuado neste capítulo indica uma supremacia da prática, em que a teoria se produz conforme as exigências e necessidades da prática. Assim, valendo-me de pressupostos que se opõem aos princípios postos pela prática reflexiva, em que a prática se coloca como fundamento e finalidade da teoria, penso “que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atenta às perspectivas de um mundo que passa por inúmeras transformações, a LA vem reiteradamente expressando a necessidade de um professor de língua estrangeira que tome consciência do mundo em que está situado (MOITA LOPES, 2009). Põe em destaque uma percepção aguçada do momento socio-histórico e a importância de uma postura política orientada para a transformação do mundo de modo a extinguir as injustiças e desigualdades sociais. No âmbito da LA, isso seria traduzido, segundo muitos de seus autores, por uma prática reflexivo-crítica, que levasse à compreensão da ação.

Em se tratando de propostas de formação docente, seja ela inicial ou contínua, no mundo capitalista, há de se pensar na noção de teoria e prática não como polaridades distintas, nem mesmo como a possibilidade de que essa polarização possa a vir ser resolvida na articulação entre teoria e prática, mas ter “a noção de que teoria e prática se constituem reciprocamente numa relação de contradição ou de descontinuidade” (MIRANDA, 2008, p. 19). A teoria, que não imediatamente referida à prática é necessária para a compreensão ou a mediação dos fatos que acontecem na sociedade.

Na área de LA, formadoras de professores de inglês de renome, como Maria Antonieta Alba Celani, Fernanda Coelho Liberali, Maria Cecília Camargo Magalhães, professoras e pesquisadoras da PUC-SP e a professora da Faculdade de Letras-UFG, Rosane Rocha Pessoa passaram a desenvolver pesquisas sobre a formação contínua de professores tendo como referencial a abordagem do professor reflexivo crítico. Os trabalhos se diferenciam fortemente quanto ao entendimento do conceito de crítica e de colaboração. Para as pesquisadoras da PUC-SP, a pesquisa colaborativa pressupõe que todos os professores se tornem pesquisadores de sua própria ação. Os estudos de Pessoa e Borelli (2011, p. 75), consideram que para ser pesquisa colaborativa deve haver níveis de colaboração entre os participantes que “vão desde a decisão sobre o enfoque da pesquisa até a publicação de um artigo final”. No que concerne ao conceito de crítica, o pensamento corrente é que a reflexão desencadeie naturalmente uma crítica à prática ideológica. Para Borelli e Pessoa (2011, p. 25), no entanto, para que o pensamento crítico se efetive é necessário que o professor compreenda “seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador” e que tenha consciência de que fatores externos intervêm no processo educacional. Mas, é possível encontrar nos trabalhos estudados aproximações quanto à busca de referenciais teóricos em autores do campo da educação; a ideia de que compete ao professor a produção de teorias sobre o processo de construção do conhecimento em sala de aula; a noção de que a produção

de conhecimento deve se desenvolver tendo como base a reflexão sobre a prática, e, portanto, de que o professor deve ser um investigador; que o tipo de investigação deve ser a colaborativa; e por fim, a linguagem deve ser vista como instrumento importante na luta por mudanças sociais.

As linguistas aplicadas estudadas, de modo geral, mencionam em seus estudos a importância da teoria na formação contínua de professores de inglês, mas, a teorização deve partir de uma reflexão sobre a prática, sobre pena de que as mudanças pretendidas não venham a ser efetivadas. Em se tratando de uma fundamentação que tem por objetivo promover mudanças na ação do professor, a teoria que importa é aquela que está imediatamente relacionada à prática. Descarta-se, portanto, o entendimento de que nem toda teoria produzida precisa estar relacionada imediatamente à prática, mas que é necessária e imprescindível como instância de mediação na compreensão dos processos implicados. Verifica-se, assim, uma instrumentalização da teoria cujo objetivo é a solução de problemas, limitando, portanto, a chance de o professor tornar-se autônomo e crítico.

O que dará suporte ao professor para atingir o pensamento crítico e a autonomia, é conforme a prática reflexiva crítica, a pesquisa colaborativa. A noção de pesquisa colaborativa supõe que o professor universitário, considerado um especialista, e o professor da escola básica sejam parceiros, ambos responsáveis pelos projetos em curso. A troca de conhecimento entre eles possibilitaria o que as linguistas aplicadas afirmam ser uma produção de conhecimentos a partir da prática. Se inicialmente, a proposta de Schön era a de recuperar o conhecimento tácito do professor para lhe assegurar uma identidade, atualmente, na perspectiva da prática reflexiva crítica, tenta-se fazer com que o professor entenda o porquê de sua ação, para em seguida modificá-la. Nesse sentido, reitero a conclusão deste estudo que afirma que apesar de a prática reflexiva crítica apregoar a produção de conhecimento, o professor do ensino básico a ela submetido não chega a produzir conhecimento se o critério da teoria que o orienta for o da solução imediata dos problemas da prática cotidiana.

A ideia de refletir criticamente sobre as questões da prática cotidiana do professor produz lacunas no interior da discussão que fundamenta a formação por vários motivos. Primeiramente há um descompasso entre a ideia de formar um professor ideal, centrado, que mediante a reflexão crítica seria um agente transformador, um sujeito ético capaz de na reconstrução de suas ações provocar a melhoria de vida para a sociedade e a real possibilidade de isso vir a se efetivar. Segundo, o arrojado discurso sobre a importância da autonomia e da criticidade constitui-se como elemento de persuasão e ao mencionar uma abordagem que supostamente busca a solução para os problemas do dia-a-dia consegue uma

adesão dos professores aos seus pressupostos que prometem transformá-lo num profissional crítico e autônomo, ainda que a sua formação seja desenvolvida tendo como base a sua prática, sem a consideração de teorias sistematizadas. Terceiro, ao considerar o discurso, a argumentação e as narrativas dos professores e pesquisadores como meios eficientes de conceber a transformação de ações e a apropriação de conhecimento evidenciam a instrumentalidade que a linguagem adquire nessa concepção de formação, verificando-se, com isso, uma noção de linguagem transparente, que não provoca equívocos e que seja completa de sentidos.

A prescrição de ações, o momento certo da reflexão, o tipo de investigação a se adotar, a intervenção de um pesquisador com reconhecido domínio do conhecimento constituem-se elementos que operam num procedimento racional instrumental, com uma visão praticista e tecnicista de educador, que vincula a prática reflexiva crítica ao paradigma da racionalidade técnica. Haja vista o fato de na racionalidade técnica, os professores se subordinarem aos pesquisadores acadêmicos. A sistematização do procedimento operacional na formação contínua de professores de inglês constitui-se, assim, como um discurso persuasivo. Trabalha-se com o argumento da busca de soluções dos problemas enfrentados pelo professor, e ainda, com a ideia de que todo professor deveria pensar criticamente. No entanto, na perspectiva de uma formação de professores cuja fundamentação teórica tem como base a prática, a discussão sobre as relações entre teoria e prática, sujeito e objeto, parte e todo, singular e universal, passado e presente, específico e geral, se perde. A concepção de saber, na perspectiva da epistemologia da prática, tal como concebida por Tardif (2008, p. 255), “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, revelando o viés pragmático que se opera na nova forma de pensar a formação docente. O positivismo predominante da racionalidade técnica que era fortemente criticado pela abordagem do professor reflexivo passa a se verificar nessa abordagem, na sua tentativa de criar situações ideais, objetividade e racionalidade para a formação docente.

Apesar do destaque dado às mudanças sociais que se pretendem alcançar, por esta abordagem, é pouco provável que isso possa se realizar por meio de uma formação que controla, que prevê, que sistematiza e monitora o professor que é julgado como pouco preparado para o exercício da docência. Essa racionalidade instrumental pode ser ainda observada na maneira como os textos defendem uma valorização da identidade do professor, do reconhecimento de sua profissionalidade, da exigência ao perfil de um profissional que tenha tomada de decisões. A racionalidade instrumental exposta revela uma ruptura e

continuidade com o paradigma da racionalidade técnica. Na impossibilidade de a racionalidade técnica vir a qualificar os professores, a epistemologia da prática propõe uma mudança, que passou da técnica à reflexão sobre e na prática.

O documento da reforma educacional brasileira Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares (2002) que coloca forte ênfase na formação de professores destacando a dimensão prática como se essa medida fosse capaz de por fim à distinção que ocorre entre teoria e prática na formação de professores (RODRIGUES, 2005). A concepção expressa pelos documentos da reforma que tratam da formação de professores exhibe a tendência de uma formação com base na prática, na resolução de problemas imediatos, na produção de conhecimentos gerados a partir da prática. Nessa perspectiva de formação encontram-se os linguistas aplicados aqui estudados, haja vista seus princípios serem pautados pela formação do professor reflexivo crítico, em que a reflexão que se faz tem como suporte a prática e a investigação.

Shiroma (2003, p. 77) avalia que a insistência dos reformadores, no que se refere ao primado da prática, das competências e da pesquisa, como forma de produção de conhecimento útil e solucionador de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia a reforma educacional brasileira. Para a autora, a formação de professores guiada pela concepção centrada na prática e na reflexão sobre e na prática não são elementos suficientes para que o professor venha a se tornar mais qualificado. Segundo sua análise, ainda que o professor passasse a ter mais autonomia de ação, isso não o colocaria a par de compreender que “as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares” (SHIROMA, 2003, p. 77). A reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente.

A investigação bibliográfica dos estudos, aqui realizada, revelou que a proposta de formação de professores na perspectiva da epistemologia da prática, presente nos documentos oficiais da educação nacional, mantém e reproduz a dicotomia teoria e prática. Em estudo semelhante sobre a formação de professores de pedagogia, Rodrigues (2005) avalia que tal dicotomia se materializa na polarização da formação científica e metodológica; na imposição de uma prática instrumentalizadora; na atribuição da reflexão como uma atividade técnica; na desconsideração de os professores serem capazes de produzir conhecimentos e, por fim, na proposição de uma formação aligeirada e esvaziada com carga horária reduzida.

Pesquisadores da área devem, no futuro, investigar os resultados de proficiência linguística de professores de inglês que estão tendo a fundamentação da abordagem do

professor reflexivo crítico no curso de graduação. Os estudos indicam que a reflexão proposta pela epistemologia da prática é adaptativa, dificilmente poderia possibilitar ao professor atingir autonomia. Entende-se, assim, que os fundamentos dessa abordagem apenas validam a ação rotineira de professores por meio de pesquisas colaborativas, que têm como fim a busca de soluções para problemas imediatos. O conhecimento advindo do senso comum se apresenta parcial, fragmentado e a-histórico. O que constitui e assegura a profissão do professor é o conhecimento sistematizado, que é mediado pela reflexão e supõe a crítica no espaço e no tempo, e não o conhecimento do senso comum, que é normativo e que orienta para a ação, deixando de lado os aspectos históricos da humanidade e a totalidade. Segundo os teóricos da Escola de Frankfurt, o primado do objeto chama a atenção para o fato de que a experiência deveria propor a razão; nesse sentido, experiência é tudo aquilo que forma. Para Adorno, não existe experiência sem crítica.

O processo histórico faz parte da formação do professor e sua autonomia, criticidade e produção de conhecimento exigem mais do que a simples reflexão em ações que ocorrem no cotidiano. Existe além da sala de aula um mundo em movimento, do qual os professores fazem parte e a partir do qual precisam pensar, fazendo a necessária apreensão do que ocorre nessa realidade para poder, então, por meio da educação, propiciar aos alunos um caminho diferente, como diria Adorno (1995a), uma educação que segue na contramão do que estamos acostumados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 137-178.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 202-231.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 115-144.

AMORIM, D. M. B.; CHAVES, E. M. A formação do professor reflexivo como referência para uma nova epistemologia da prática: a experiência vivida no CSFP. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.). *Formação no mundo contemporâneo: desafios, experiências, perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 227-245.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BIANCHETTI, L.; PALANGANA, I. C. *Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: Desafios qualificacionais*. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/262/boltec262.htm>>. Acesso em: 17 mar 2010.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1973.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. Relatora: Guiomar Namo de Mello. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. p. 59-112.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 009/200, de 08.05.2001*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002*. Institui

diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRUMFIT, C. *Applied Linguistics in higher education: riding the storm*. BAAL Newsletter, v. 38, p. 45-49, 1991.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-35.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 393-408.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 115-126.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a. p. 57-67.

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b. p. 129-140.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 55-82.

CIAVATTA, M. *A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>>. Acesso em: 6 mai 2010.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin, 1973.

COSTA, A.; GERALDI, J. W. O paradoxo aplicado. *SIGNÓTICA*, v. 19, n. 2, p. 157-175, jul-dez. 2007.

CUNHA, M. J. C. Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 169-177.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. *Como pensamos*. Tradução de Haidée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

_____. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 33-71.

DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C. S.; PERES, E.; BONIN, I. T. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: Edipuc, 2008a. p. 253-267.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ PEREIRA, J. E.; ZEICHENER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p. 11-42.

DUARTE, M. S. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira: a noção de competência comunicativa no livro-texto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.

M. G.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 137-152.

EVENSEN, L. S. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 73-88.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. DA G. M; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 237-274.

GIMENO SACRISTAN, J. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 2009.

GIRARD, D. *As línguas vivas*. Tradução de Maria da Conceição Moraes Sarmiento. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

_____. *Lingüística Aplicada e didáctica das línguas*. 3. ed. Tradução de Maria Flor Marques Simões. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HIRATA, H. Da Polarização das qualificações no modelo de competências. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações no modelo de competências. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis:

Vozes, 1994 p. 128-142.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

HOWATT, A. P. R. *A history of English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 47-70.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 15-33.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 63-85.

_____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 103-129.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria crítica e indigência da prática: a partir da filosofia de Adorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio-ago. 2007.

MACHADO, L. R. S. Educação e os desafios das novas tecnologias: In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. 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.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 45-62.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 105-124.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; CAVENAGHI-LESSA, A. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S.S.; LIBERALI, F. C. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contextos, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MIRANDA, M. G. Entre meios e fins: alguns dilemas da pesquisa em educação. In: *Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 253-260, jul-dez. 2007.

MIRANDA, M. G. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. (Org.). *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 19-33.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira da Educação - ANPED*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, L. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

_____. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas: a transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINE, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 101-114.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. ; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 25-46.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio-ago. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

_____. Lingüística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

_____. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 21-46.

PÉRES GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 45, n. 1, p. 75-86. 2006.

_____. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69. 2009.

_____. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. DE G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011. No prelo.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais*. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002.

RODRIGUES, M. de F. *Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1986.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 61, p. 1-19, dez. 1997.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 89-98.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, D. de A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. Trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos, realizado na FFP (UERJ), 3 a 7 de março de 2008.

SOUZA, L. M. T. M. de. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C. M. T. ; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 85-106.

STENHOUSE, L. The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, v. 1. n. 1, p. 26-33, 1968.

_____. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books, 1975.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: Gil, G. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 339-350.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TYLER, R. W. *Princípios básicos del currículo*. Tradução de Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

VAZ, A. F. Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 425-442, jul-dez. 2002.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 126, p. 73-88, jul-set. 2008.
Disponível em:
<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

ZEICHNER, K, M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 117-138.

ZEICHNER, K, M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN, 1995, La Coruña. Anais La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, 1995b, p. 385-398. v. 1.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.

ANEXO A

Quadro de textos e pesquisadoras apresentados na análise bibliográfica no capítulo IV.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G.(Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a. p. 57-67.

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b. p. 129-140.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In.: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 393-408.

_____. Um programa de formação contínua. In.: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 55-82.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 15-33.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G.(Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 103-129.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 45-62.

_____. 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.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESP*, São Paulo, vol. 19 nº 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2008. p. 105-124.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; CAVENAGHI-LESSA, A. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: Unier, 2006.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

_____. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 45, n. 1, p. 75-86, 2006.

_____. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. DA; DANIEL, F. DE G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011. No prelo.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.