

Rosana Eliza Menegazzo Pasta

**Concepções sobre ser professor de inglês
e o seu fazer docente**

Florianópolis - 2003

Rosana Eliza Menegazzo Pasta

**Concepções sobre ser professor de inglês
e o seu fazer docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Comunicação, sob orientação da Prof. Dra. Rosely Perez Xavier.

Florianópolis - 2003

Não só o conhecimento da língua que a cada dia você aprende mais, mas também, a... tua maneira de ser como um professor, como, hum, digamos assim, um facilitador da aprendizagem dentro de sala de aula, cada dia você descobre caminhos diferentes que facilitam esse processo, acho que é um aprender constante. (P-E7)

Eu acho que é muito importante a capacidade de reflexão do professor sobre a sua própria prática, caso contrário não tem porque ter um professor, o professor que não reflete na verdade é um computador, ele simplesmente reproduz um conhecimento que foi adquirido. (P2-E8)

Se nós não estivermos sempre refletindo sobre os alunos que nós temos, a sociedade que nós queremos e o que nós estamos ensinando, eu acho que perde o sentido de ser professor. (P2-E10)

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

À Rosely, minha orientadora, pela dedicação, incentivo, paciência e por todas as descobertas ao longo das orientações.

Aos professores e coordenadores com quem dialoguei para tornar esta pesquisa em realidade.

A minha mãe, Zaira, pelo carinho, incentivo e orações.

Ao meu marido, Raul Junior, pelo seu amor, companheirismo e compreensão.

À minha família pelo incentivo e torcida. Em especial à minha irmã, Raquel, por estar sempre pronta a ouvir e ajudar mesmo à distância.

Às tias, Héliide e Roseli, pelo apoio inicial e o carinho de sempre.

Aos meus amigos, em especial ao Lino, pelas contribuições oferecidas no pré-projeto.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A Deus, por todas as graças.

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Abreviaturas

PE – Pesquisadora

E – Escola

P- Professor

C- Coordenador

Convenções utilizadas nas transcrições

... indica corte ou hesitação no segmento de fala

(inaudível) indica fala incompreensível

[] indica comentários/observações da pesquisadora

, indica pausa no segmento de fala

. indica uma pausa maior no segmento de fala

? indica uma pergunta no segmento de fala

‘ ’ indica reprodução de fala de outrem

(...) indica supressão de frases ou parágrafos

LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E TABELAS

Esquemas

Esquema 1.1 – Processo cíclico de reflexão crítica	16
--	----

Quadros

Quadro 3.1 - Questionamentos para a reflexão (Xavier, 2002).....	63
--	----

Quadro 3.2 - Questionamentos para a reflexão (Richards & Lockhart, 1998)	65
--	----

Quadro 4.1 - Relação dos informantes	81
--	----

Quadro 4.2 - As qualidades do professor de LI segundo os informantes	94
--	----

Quadro 4.3 - Estratégias para o aprimoramento profissional	101
--	-----

Tabelas

Tabela 4.1 – Percentagem referente às reflexões dos professores sobre suas ações e as dos alunos durante as aulas.....	113
--	-----

Tabela 4.2 – Percentagem referente às reflexões dos professores sobre suas ações e as dos alunos após as aulas.....	121
---	-----

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as concepções de professores e coordenadores sobre as qualidades, habilidades e conhecimentos necessários para o professor de inglês atuar em seu ambiente de trabalho, analisar os aspectos do processo de ensino e aprendizagem sobre os quais os professores refletem durante e após suas aulas, o porquê de certas questões serem o foco de sua reflexão e que decisões eles tomam a partir de suas reflexões. Este trabalho ainda visa entender e interpretar as preocupações dos coordenadores e professores quando em reuniões pedagógicas. A pesquisa foi realizada com quinze professores de inglês e seis coordenadores atuantes em escolas de idiomas, escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, localizadas em Florianópolis - Santa Catarina. Os dados foram coletados no ano letivo de 2002, por meio de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, de fichas pessoais e de observações estruturadas de três reuniões pedagógicas. A análise mostra que ser professor de inglês envolve mais do que o conhecimento da língua e cultura e do conhecimento didático. Os professores privilegiam principalmente qualidades pessoais como criatividade e paciência, cuja importância se deve à motivação dos alunos e a um melhor relacionamento com eles. Os resultados apontam ainda que o foco principal das reflexões dos professores de inglês durante sua prática pedagógica concentra-se nas ações dos alunos, enquanto que a reflexão após ministrarem suas aulas reside na sua própria atuação em sala. Entretanto, a maioria dos professores não reflete criticamente sobre os princípios que fundamentam suas tomadas de decisões, sobre o seu papel como professor, ou o perfil de cidadão que quer formar. As reflexões dos professores e coordenadores quando em reuniões pedagógicas centram-se nas atuações dos professores em sala, nas (re)ações dos alunos e nos materiais pedagógicos utilizados. No entanto, essas discussões não parecem incentivar questionamentos sobre decisões pedagógicas e os princípios que as orientam .

Palavras-chave: identidade do professor de língua inglesa, reflexão crítica, concepções de ensino e aprendizagem, crenças de professores, formação de professores de língua inglesa.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conceptions that teachers and coordinators have about the necessary qualities, skills and knowledge of a foreign/second language teacher, and to analyze which teaching and learning aspects teachers of English reflect on while both *in-action* and *on-action*. Another focus of this research is on the teachers' and coordinators' concerns when they are gathered in pedagogical meetings. Fifteen teachers of English (five from private language courses and ten from public and private secondary/highschools) and six coordinators (two from each context) were interviewed. In addition to the audio-taped interviews and a questionnaire for the subjects to fill in, three pedagogical meetings, one in each context, were observed. The data were collected in 2002, in schools around Florianópolis-SC. The results show that being an English teacher requires more than a set of skills in teaching and a good language knowledge. According to the subjects, personal qualities as creativity and patience are important, considering students' motivation and good rapport between teacher and students. The results also show that the main focus of English teachers reflections *in-action* lies on the students' (re)actions. As the teachers reflect *on-action*, they are more concern with their own (re)actions taken during the teaching practice. Most of the teachers do not seem to reflect critically about the teaching principles that underlie their decisions in class and about their role as a teacher and educator. In pedagogical meetings, teachers and coordinators show their concern about teachers' performance, students' (re)actions in class, and the pedagogical material. However, these meetings do not seem to encourage critical reflection on the teachers' pedagogical decisions and on the principles that inform them, which hinders, therefore, their professional development.

Key words: English teacher identity, reflective teaching, teaching and learning conceptions, teachers' beliefs, English teacher education.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ESQUEMAS

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

RESUMO

ABSTRACT

CAPÍTULO I – O ESCOPO DA PESQUISA.....	12
1.1 Início de conversa	12
1.2 Justificativa do tema	15
1.3 Problematização do tema	20
1.3.1 Da ascensão à pseudoderrocada do termo ‘método’	21
1.3.2 Visão pós-método	27
1.4 Objetivos	29
1.5 Perguntas de pesquisa	30
1.6 Organização da dissertação	30
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	31
2.1 A identidade do professor	31
2.2 Conhecimentos e qualidades básicas do professor	35
2.3 Conhecimentos e qualidades do professor de LE: um breve histórico	42
2.3.1 Qualidades pessoais	43
2.3.2 Conhecimento didático	44
2.3.3. Domínio da língua	45
2.4 Algumas considerações	47

CAPÍTULO III – O FAZER DOCENTE	49
3.1 Crenças do professor	50
3.2 Perspectivas sobre o fazer docente	51
3.2.1 Perspectiva acadêmica	52
3.2.2 Perspectiva técnica	52
3.2.3 Perspectiva prática	54
3.2.4 Perspectiva de reconstrução social	55
3.3 A reflexão crítica como norteadora do fazer docente	58
3.4 Autonomia relativa	67
3.5 Reflexão para a transformação	69
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 A natureza da pesquisa	71
4.2 Os contextos investigados.....	72
4.2.1 O contexto das escolas de idiomas	73
4.2.2 O contexto das escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio ..	75
4.2.3 O contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio	79
4.3 Os informantes	81
4.4 Instrumentos de coleta.....	83
4.4.1 Perfil dos professores	84
4.4.2 Perfil dos coordenadores	85
4.5 Concepções sobre ser professor de LI	86
4.5.1 Influências do contexto escolar nas concepções sobre ser e fazer.....	102
4.6 Os professores e suas reflexões sobre o fazer docente	112
4.6.1 Reflexões-na-ação	112
4.6.2 Reflexões sobre a ação	120
4.7 As reflexões dos professores e coordenadores em reuniões pedagógicas	125
4.7.1 Escola de Idiomas	125
4.7.2 Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio	128
4.7.3 Escola Particular do Ensino Fundamental e Médio	131
4.7.4 O foco de reflexão nas reuniões pedagógicas	133

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	134
5.2 Algumas limitações do estudo e encaminhamentos futuros	140
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	

CAPÍTULO I – O ESCOPO DA PESQUISA

1.1 Início de conversa

O limiar do novo século traz conceitos e desafios que transformam o cotidiano exigindo indivíduos capazes de desempenhar suas funções de modo mais eficiente, de compreender e reagir criticamente aos conhecimentos emergentes e de construir uma sociedade mais feliz. Diante deste contexto de transformação, a educação torna-se um canal de oportunidades para o desenvolvimento da cidadania e ética e, principalmente, para o desenvolvimento holístico do ser humano.

Demo (1993) considera como especificidade do mundo moderno a

[c]apacidade de informação crítica, uma das bases da organização do sujeito histórico, habilitado a ler e a interpretar sua realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada; capacidade de atualização incessante, sobre o fulcro do ‘aprender a aprender’, condensando o esforço sempre renovado de não ceder à instrumentalização subalterna. Tais expectativas convergem os desafios de participar e produzir, nos quais educação é tanto instrumentação informativa (qualidade formal) quanto, sobretudo, a finalidade de tudo (qualidade política). (p. 30)

Frente a este contexto, muitas são as qualidades e conhecimentos que os profissionais devem possuir e desenvolver ao longo de sua carreira. O professor, por exemplo, além de conhecer os conteúdos a serem ensinados e as diferentes formas de didatizá-los, precisa aprender a ser ‘prático reflexivo’ (SCHÖN, 2000), o que implica refletir no decorrer de sua própria ação, reformulando-a e ajustando-a às situações novas que vão surgindo, e, após sua ação, tomando consciência do que ocorreu (AMARAL, 1996), ou ainda nas palavras de Schön (2000), aprender fazendo e refletindo na e sobre a ação. Há, ainda, a reflexão crítica sobre as condições éticas e

políticas que compreendem o fazer docente, visando o questionamento e a transformação do que limita a sua prática pedagógica (SACRISTÁN, 1998).

O professor de língua estrangeira (LE doravante), em particular, sendo um prático reflexivo, pode tomar consciência do que faz em sala de aula, isto é, pode entender a sua maneira de ensinar, a razão pela qual ensina desta maneira, os objetivos que o orienta e a aprendizagem que gera nos alunos. Assim sendo, o foco da reflexão pode estar no conteúdo programático, nas estratégias de ensino, na interação que promove em sala de aula, no processo de avaliação, entre outros elementos do processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão é, portanto, a responsável pelo desenvolvimento do *'senso de plausibilidade'* do professor (PRABHU, 1987, 1990, 1992), ou seja, pelo entendimento que ele tem do seu próprio ensino. Esse entendimento, contudo, decorre dos conceitos de ensinar e aprender construídos pelo professor ao longo de sua vida acadêmica e profissional, mais precisamente a partir de sua experiência enquanto aluno e professor, de experiências de ensino compartilhadas entre colegas, dos conhecimentos adquiridos em seu curso de formação inicial e/ou continuada, entre outros.

Da mesma forma, García (1995, 1999) destaca que o professor possui teorias implícitas sobre o que é ensino, as quais influenciam no modo como ele pensa e atua em aula. Por esta razão, o olhar crítico do professor sobre sua prática é uma forma de conscientizar-se de suas concepções, teorias, crenças que a fundamentam, desvelando sua própria abordagem de ensino (ABRAHÃO, 2002). Soma-se a isso o olhar crítico sobre o próprio contexto em que o professor atua (i.e. a escola), pois é ela que muitas vezes o influencia em suas crenças e concepções sobre ensinar e aprender.

Tendo clareza e consciência de sua prática pedagógica, o professor tem condições de construir uma “prática com princípios” (KUMARAVADIVELU, 1994), o que significa uma prática informada e avaliada criticamente, e de gerar conhecimentos teóricos e pedagógicos próprios a partir da reflexão e do entendimento sustentado do seu fazer docente.

Pode-se dizer, portanto, que, a abordagem reflexiva é o ponto fulcral para o professor que tem sob sua responsabilidade a preparação de cidadãos críticos e que queira transformar a sociedade do século XXI. Tal responsabilidade é compromisso também do professor de LE, em particular do professor de inglês, diante da crescente difusão dos meios de informação e comunicação, do despontar de novas profissões, e da ciência e da técnica impregnando todas as esferas sociais.

Em virtude da necessidade e importância de se falar, compreender, ler e/ou escrever em uma ou mais LEs, há uma demanda crescente de alunos à procura de escolas de idiomas, que, por sua vez, têm se proliferado no mercado exigindo a contratação de um número cada vez maior de professores de línguas, capazes de atender às exigências da escola (i.e. empregador) e mercado (i.e. sociedade).

As qualidades e conhecimentos necessários para o professor de LE atuar em seu ambiente de trabalho, porém, parecem divergir na opinião de coordenadores de escolas de idiomas, na de coordenadores de escolas da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio, e naquela de professores que trabalham nestes três contextos. Dentre estes profissionais, há aqueles que consideram a competência comunicativa¹ na língua-alvo e a competência didática² os alicerces do professor de LE. Para alguns, o nível dessas competências deve ser maior em contextos de escola particular (ex. escolas de idiomas) em relação a contextos de escola pública. Já os coordenadores de escolas de idiomas, costumam priorizar a competência comunicativa do professor que, aos poucos, deve se adaptar ao método da escola através dos cursos de treinamento oferecidos. Coordenadores de escola pública ou particular, por outro lado, parecem considerar a competência didática o saber mais requisitado num professor devido às características específicas de tais contextos, como a quantidade de alunos em sala de aula e a sua motivação.

¹ Segundo Hymes (1995), a competência comunicativa pode ser entendida como o conhecimento do sistema gramatical e o seu uso apropriado em diferentes contextos. Canale & Swain (1980) e posteriormente refinado por Canale, propuseram quatro componentes da competência comunicativa: a competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Esta questão será abordada com mais profundidade na Seção 2.2.

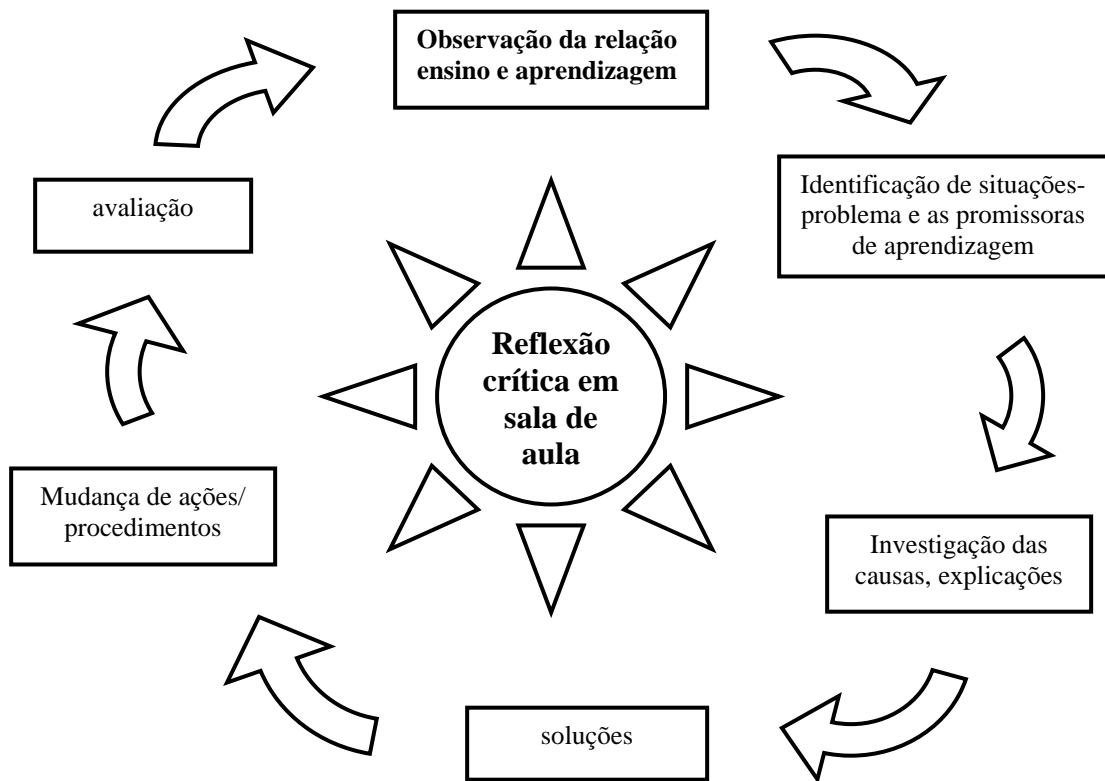
² A competência didática é o conhecimento, por parte do professor, dos componentes fundamentais do ensino, buscando conseguir a máxima efetividade da assimilação dos conhecimentos e o desejado desenvolvimento intelectual dos alunos (PIMENTA, 1995).

Muitas são as qualidades e conhecimentos que se esperam de um professor de LE; no entanto, a atitude reflexivo-crítica sobre a sua prática pedagógica e o contexto em que atua é crucial para que o processo de ensino e aprendizagem se renove na medida em que reinterpretações do fazer docente são feitas.

1.2 Justificativa do tema

O objetivo das licenciaturas se fundamenta, teoricamente, na formação de professores capazes de atuarem no mercado de trabalho de maneira reflexiva, crítica, transformadora, com condições, portanto, de interpretar a realidade em que estão inseridos, de compreendê-la, de solucionar os problemas emergentes e de transformar essa experiência em conhecimento. Espera-se, em particular, do futuro professor, o desenvolvimento de uma prática reflexivo-crítica, ou seja, de sua capacidade de relacionar ações pedagógicas e resultados de aprendizagem, lidar com situações problema e situações promissoras de aprendizagem, explorar causas e achar explicações ou soluções, modificar ações, procedimentos e escolhas pedagógicas quando necessário, e avaliar as mudanças ocorridas. Considera-se que a reflexão crítica perpassa todos esses passos.

A prática reflexivo-crítica decorre de um processo cíclico que se inicia com a observação da relação ensino e aprendizagem em sala de aula. É como mostra o esquema a seguir, construído para ilustrar este processo.



Esquema 1.1 Processo cíclico de reflexão crítica³

Este esquema limita-se apenas à reflexão sobre o que ocorre em sala de aula, o que não significa, necessariamente, desconsiderar a reflexão sobre fatores externos, como as condições de vida e de trabalho dos pais dos alunos e professores, a cultura escolar e as políticas governamentais que influenciam demasiadamente o fazer docente, mesmo porque estes e outros fatores subjazem ou estão refletidos nas ações do professor e dos alunos em sala de aula. Pode ser o caso de resistências de professores a mudanças pedagógicas mais profundas, de dificuldades de aprendizagem e de alguns problemas de indisciplina.

³ Esquema elaborado mediante leituras dos autores: Nóvoa (1992, 1995), Pérez Gómez (1995, 1998) Schön (1995, 2000), Sacristán (1999).

A trajetória no processo de reflexão, acima proposto, requer que o professor ative o seu conhecimento teórico implícito advindo de suas próprias crenças e convicções sobre o que significa ensinar e aprender LE, ou busque novas fontes de conhecimento (em leituras, cursos de atualização, etc.) para ter condições de investigar problemas emergentes *in loco*, para encontrar explicações e soluções, e conhecer propostas de ação pedagógica, sempre avaliando os resultados da aprendizagem. Nesta perspectiva, Pimenta (2002) observa que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (p. 24).

Este processo cíclico de reflexão crítica pode, entretanto, não se completar, ou seja, o professor pode investigar as causas e achar explicações para um determinado problema, mas não modificar suas ações. Para as mudanças ocorrerem é necessário mais do que vontade política, é preciso querer e saber como mudar. É começar reavaliando posturas pedagógicas já consolidadas.

Outra questão importante neste processo refere-se ao foco de reflexão sobre a ação, observado nas mudanças que o professor faz em sua prática. Nota-se que as mudanças geralmente advém da experimentação de atividades e estratégias de ensino propostas por especialistas ou colegas de trabalho. Não são, portanto, mudanças geradas pela decisão do próprio professor, como aquelas resultantes do seu fazer pedagógico cotidiano e da sua relação com a aprendizagem de LE, cujo efeito na mudança pedagógica é mais profundo e esclarecedor. Nesta direção, Libâneo (2002) afirma que “o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização” (p. 67).

Retomando a questão da relevância da reflexão crítica por parte do professor, pode-se observar que as escolas de idiomas, que representam uma parcela significativa do mercado de trabalho que emprega professores de inglês, sejam eles formados, em formação ou não formados na área (por exemplo, pessoas que adquiriram fluência oral através de experiências no exterior), não parecem privilegiar a reflexão-crítica do professor, pelo menos não em níveis que possam gerar conflitos ou mudanças nas

concepções teóricas e pedagógicas da escola. Dessa forma, a reflexão do professor fica dentro dos limites procedimentais (nível operacional), da prescrição metodológica usada pela escola, distanciando-se das razões pelas quais esses procedimentos são usados e os seus efeitos nos resultados da aprendizagem. Preocupados, então, em manter a ‘identidade metodológica’ da escola, que é geralmente traduzida pelo livro didático adotado, os coordenadores deixam pouco espaço para os professores refletirem criticamente sobre sua prática educativa.

O mesmo parece acontecer com professores atuando em escolas da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio. Embora tenham maior autonomia em suas decisões pedagógicas, esses professores não parecem privilegiar a prática reflexivo-crítica no seu fazer docente, limitam-se ao cumprimento do conteúdo programático e a uma reflexão superficial do processo de ensino e aprendizagem, que não chega ao patamar de ações pedagógicas mais profundas como aquelas decorrentes de mudança de abordagem⁴.

Com base no cenário apresentado, é possível supor que o contexto institucional exerce uma certa influência na prática pedagógica do professor, como também nas qualidades e conhecimentos que ele deve desenvolver para atuar em seu ambiente de trabalho. Por exemplo, as escolas de idiomas requerem do professor competência comunicativa e didática para trabalhar o livro-texto adotado, porém desprivilegiam a reflexão crítica por razões de preservação do método e da filosofia da escola. Por essa razão, muitos professores tendem a considerar que o nível de competência comunicativa e didática exigido em uma escola de idiomas deve ser maior do que aquele exigido em uma escola do Ensino Fundamental e Médio, considerando as características dos alunos que cursam tais escolas e as pressões exercidas pelo coordenador e alunos. Por outro lado, no contexto institucional público e particular do ensino Fundamental e Médio, o qual concede maior autonomia pedagógica e uma certa estabilidade no emprego, o professor lida com turmas grandes, heterogêneas, e muitas vezes desmotivadas, num contexto escolar com poucos recursos didático-pedagógicos.

⁴ De acordo com Richards & Rodgers (1993) abordagem é o conjunto de pressupostos e crenças sobre teorias de linguagem e aprendizagem que fundamentam o fazer pedagógico do professor.

Diante desses desafios, muitos professores parecem estar mais preocupados com questões de relacionamento interpessoal, já que precisam ter domínio de classe para poderem ministrar suas aulas com sucesso em face à heterogeneidade de interesses, objetivos e perspectivas de futuro entre os alunos.

O interesse em investigar o fazer docente e as noções sobre ser docente de LE, em particular de língua inglesa (LI doravante), surgiu da minha própria experiência como sub-coordenadora de uma escola de idiomas. Como tal, era a responsável pela contratação de professores de inglês que se enquadrassem no perfil exigido pela escola, ou seja, deveriam ser fluentes na língua-alvo, dinâmicos, empáticos, e terem domínio de sala. Diante de tal função, eu me questionava a respeito dessas qualidades como sendo as mais importantes para o professor de línguas. Mesmo perante um conjunto de qualidades ideais ou um perfil prescritivo de professor, estaria considerando o indivíduo um ser acabado ou ‘pronto para consumo’, um pensamento utópico diante da natureza dinâmica e mutante do ser humano. Passei, então, a refletir sobre a necessidade de professores que pudessem refinar constantemente sua prática pedagógica para melhores resultados de aprendizagem, o que me levou a considerar a importância de um profissional consciente de sua prática, reflexivo e crítico de suas ações. Se, por um lado, essas qualidades são, a meu ver, fundamentais para o desempenho eficiente de um professor de línguas, por outro podem representar uma ameaça à identidade metodológica da escola de idiomas. Diante do impasse, propus pesquisar sobre esta questão, mais precisamente sobre as concepções sobre ser professor de LI e o seu fazer docente na visão de coordenadores de escolas de idiomas e de escolas do Ensino Fundamental e Médio, e dos próprios professores, uma vez que observa-se uma certa disparidade entre as concepções dos coordenadores e professores dos contextos citados. Observam-se, ainda, diferenças nas concepções dos professores de escolas de idiomas e de escolas do Ensino Fundamental e Médio quanto às qualidades necessárias para atuarem em ambos os contextos.

1.3 Problematização do tema

As escolas de idiomas sempre se valeram do ‘método’ como fator diferenciador entre elas. Anthony (1972) define o termo como “um plano geral para a apresentação ordenada do material lingüístico, sendo que nenhuma parte deve se contradizer, e todo o plano deve basear-se numa *abordagem* selecionada”⁵ (p. 6). Da mesma forma, Allwright (1997) conceitua método como uma descrição geral, derivada de uma teoria de ensino e aprendizagem de línguas para todas as decisões de procedimentos que um professor necessita tomar. Para Els et al. (1984), método são considerações sobre a especificação de objetivos, a seleção de conteúdos e de procedimentos didáticos, ou seja, é um conjunto coerente de todas as considerações que dizem respeito ao que é ensinado e como é ensinado.

Ao comparar essas definições, conclui-se que método é basicamente um conjunto ordenado, estável e coerente de procedimentos, atividades e técnicas de ensino utilizados pelos professores para desenvolver o conteúdo programático. Deriva ainda de teorias e modelos de aquisição de segunda língua (L2) e de LE. Por essa razão, é possível dizer que método é a aplicação de princípios teóricos (WAGNER, 1991). O Método Audioligual, por exemplo, baseia-se no estruturalismo⁶ e na teoria behaviorista da aprendizagem⁷. O *Natural Approach*, por outro lado, fundamenta-se na teoria de aquisição de Krashen (1981) que se constitui em cinco hipóteses: 1) a distinção entre aquisição e aprendizagem; 2) a ordem natural de aquisição; 3) o papel do monitor; 4) o papel do insumo e 5) a hipótese do filtro afetivo. Segundo o autor, as condições essenciais para adquirir uma L2/LE são: a exposição do aluno ao insumo ótimo (*optimal input*), isto é, a um insumo compreensível, interessante e/ou relevante, não

⁵ “*Method* is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected *approach*”.

⁶ Estruturalismo é uma teoria da linguagem que concentra-se na análise de características estruturais da língua, especialmente no estudo de relações sincrônicas entre elementos lingüísticos (JARY & JARY, 1991, p. 633).

⁷ A teoria behaviorista, advinda da psicologia, determina que a criança aprende uma língua através do processo de condicionamento. A sua produção verbal é formada pelo reforço dos sons de sua língua nativa (JARY & JARY, 1991, p. 38-39).

seqüenciado gramaticalmente e suficiente em quantidade, e a construção de um ambiente afetivo favorável para os alunos (ex. com baixa ansiedade, alta motivação, boa auto-estima e auto-confiança), o que permite a assimilação do insumo compreensível. Já os métodos Silencioso, Resposta Física Total, Sugestopedia e Aprendizagem de Língua em Comunidade basearam-se em teorias de interação social ao invés de teorias lingüísticas (WAGNER, 1991).

Por estarem atrelados a teorias, os métodos apresentam poder normativo, com técnicas padronizadas de ensino a serem seguidas pelo professor. Desta forma, a prática pedagógica limita-se aos procedimentos prescritos pelo método, ou seja, significa ser fiel a ele. Para muitas escolas de idiomas, seguir um método é o mesmo que seguir o livro didático adotado ou, ainda, procedimentos metodológicos estabelecidos pela própria escola de modo a padronizar a prática pedagógica dos professores. Daí os cursos de ‘treinamento’. É o livro didático, portanto, que acaba determinando o que vai ser ensinado e geralmente como.

1.3.1 Da ascensão à pseudoderrocada do termo ‘método’

Nos primórdios da história da humanidade, a aprendizagem de uma LE/L2, baseava-se no que hoje é chamado de método natural, ou seja, na aprendizagem desprovida de um formalismo ou de um sistema de ensino. Ela acontecia predominantemente via oral, isto é, pelo contato com outras pessoas, pela observação e imitação. A partir do século XV, com o aperfeiçoamento da imprensa e a crescente difusão de obras greco-romanas, surgiu a necessidade do ensino do grego e, principalmente, do latim. O processo de ensino que anteriormente era baseado na oralidade passou a ser desenvolvido através da leitura de textos de forma metódica, enfatizando a tradução e a memorização de regras gramaticais e de vocabulário. Posteriormente, mesmo com o latim sendo relegado ao segundo plano e a necessidade do ensino de línguas modernas que passaram a ser dominantes, o processo de ensino continuou basicamente o mesmo.

Do século XVI ao XVII muitos estudiosos se destacaram pela busca de novos métodos de ensinar uma LE/L2, dentre eles Montaigne, Comenius e Rousseau. Montaigne buscava, além de um método mais natural de ensino de línguas, a formação de juízos e raciocínios nos alunos. Comenius, um dos grandes percussores da educação moderna e autor da *Didática Magna*, defendia, ao invés do ensino por meio de regras, um ensino através da experiência direta dos alunos com seus sentidos (audição, tato, visão, paladar). Em outras palavras, através do contato com objetos reais os alunos “aprendiam fazendo” (learn by doing)⁸. Já Rousseau considerava a criança o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que reorientou todos os princípios educacionais, inclusive os de ensino de LE/L2.

No século XIX, destacou-se o Método Clássico, também conhecido como Método Gramática e Tradução, e que ainda sobrevive em algumas práticas pedagógicas atuais, devido, possivelmente, à praticidade de ensinar regras e à facilidade de mensurar o conteúdo lingüístico, além da oferta contínua de livros didáticos no mercado com foco na forma gramatical. Richards & Rodgers (1993) criticam o método Gramática e Tradução pela falta de uma teoria que justifique o seu uso ou, ainda, que relacione este método a questões da lingüística, psicologia e/ou teoria educacional.

No século XX, vários métodos surgiram para ‘reformatar’ o ensino de LEs, como é o caso do Método Serial de Gouin e do Método Direto. O método Audiolingual, já mencionado na Seção 1.3, teve suas raízes teóricas advindas do Método Direto (RICHARDS & RODGERS, 1993), que enfatizava a habilidade de expressão oral através do automatismo de formas e estruturas da LE/L2, conduzido por modelos orais e intensa prática. O Audiolingualismo teve o seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, explicado pela necessidade dos soldados adquirirem fluência oral tanto nas línguas de seus aliados quanto nas de seus inimigos. A popularidade deste método ainda perdura em práticas de professores, quando estes propõem a repetição oral sistemática de vocabulário e sentenças-modelo, por exemplo.

⁸ Muitos princípios e idéias de Comenius fundamentaram as atividades e técnicas adotadas posteriormente por diferentes métodos, como jogos e *role plays*.

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, outros métodos alternativos, já mencionados anteriormente, foram introduzidos no ensino de LE/L2 como o Silencioso, Resposta Física Total, Sugestopedia e Aprendizagem de Língua em Comunidade. O método Silencioso apoia-se na premissa de que o silêncio, em oposição à repetição, auxilia os alunos na concentração e organização mental do conteúdo. A repetição, por outro lado, consome tempo e dispersa a atenção dos alunos. Neste método os recursos visuais como bastões coloridos de madeira e cartazes com a pronúncia ou vocábulos codificados por cores servem de mediadores associativos que facilitam a memorização e retenção. A LE/L2 é praticada por meio de situações que requerem a construção de sentenças com o vocabulário codificado.

O ensino de uma LE/L2 através de respostas físicas (motoras) é o que caracteriza o Método Resposta Física Total. O movimento físico da criança é a resposta para o estímulo verbal do professor. Este método desenvolve inicialmente a compreensão oral na LE/L2, para, posteriormente, desenvolver a expressão oral dos alunos. A Sugestopedia, por sua vez, baseia-se na concepção de que o cérebro humano processa grandes quantidades de informação se exposto a ótimas condições de aprendizagem. O fundo musical e o relaxamento são técnicas utilizadas para o aluno chegar a um estado mental relaxado, sem ansiedade e tensão, de modo a deixar sua mente aberta para o conteúdo de ensino, facilitando a memorização e a lembrança (*recall*). Na Aprendizagem de Língua em Comunidade, professor e alunos assumem papéis de *conselheiro (counselor)* e *cliente*, respectivamente, visando gerar uma interação harmoniosa entre eles e, assim, facilitar a aprendizagem. Este método fundamenta-se numa visão holística de aprendizagem de línguas, num processo que envolve aspectos cognitivos e afetivos.

Diante da existência de tantos métodos e do seu papel central no processo de ensino e aprendizagem, no final dos anos 60, pesquisas foram conduzidas para comparar e buscar o ‘melhor método’. É o caso do “Projeto Pensilvânia” cujo objetivo foi comparar o método Audiolingual e o Cognitivo. Allwright (1997) relata que os resultados da pesquisa mostraram-se inconclusivos devido a outros elementos do processo de ensino e aprendizagem que concorrem para o sucesso de um curso, dentre

eles o professor. Deste modo, as pesquisas tomaram uma nova direção e passaram a considerar o professor uma variável importante para o sucesso de um curso, ou ainda, para o processo de aprendizagem de LE/L2. Seus papéis começaram a ser analisados em pesquisas baseadas na análise da conversação e na etnometodologia⁹. Pesquisadores, entretanto, começaram a questionar a validade de se considerar apenas o professor como fator de influência para o sucesso de um curso, uma vez que professor e alunos são co-produtores (gerenciadores) do processo de ensino e aprendizagem, buscando trabalhar coletivamente na criação e enriquecimento de oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 1991a,b).

Prabhu (1990) salienta que a procura do melhor método é algo utópico, pois o sucesso de um curso depende de uma série de fatores ou variáveis que influenciam na aprendizagem do aluno. Essas variáveis podem estar relacionadas ao próprio aluno (ex. suas aspirações, personalidade, estilo de aprendizagem), ao professor (ex. sua motivação, habilidade, atitude frente à língua que ensina) e à organização educacional (ex. objetivos da escola, carga horária, recursos).

Para Pennycook (1989), o conceito de método é questionável devido à sua imprecisão e à carga ideológica que carrega. O autor observa que as técnicas, atividades e procedimentos específicos de um método não são exclusivos dele. É o caso do uso de diálogos, brincadeiras e *role plays* que podem recorrer em vários métodos. Segundo Kelly (1976), há uma certa alternância ou mudança cíclica nos princípios e procedimentos metodológicos de um método para outro e, com o passar do tempo, muitos dos procedimentos metodológicos são abandonados em favor de outros na tentativa de desenvolver o ‘melhor método’ ou a melhor maneira de se ensinar uma LE/L2. Essas mudanças são, para Pennycook (1989), decorrentes do contexto social, cultural, político e filosófico de uma época. Esta visão historicista de método, como processo cíclico de mudanças procedimentais, difere da visão positivista e progressista de Titone (1986, apud PENNYCOOK, 1989) que sustenta a noção de método como um

⁹ Etnometodologia é um ramo da sociologia que estuda as relações entre as pessoas e a maneira como a interação social acontece entre elas. A língua não é o principal interesse para os etnometodólogos, mas a observação de como ela é usada nas atividades diárias como, por exemplo, na interação entre criança e adulto, numa entrevista, ou ainda, numa conversa ao telefone. (RICHARDS et al, 1985)

processo linear de desenvolvimento ao longo do tempo, o que significa dizer que o ensino de LE/L2 tem se desenvolvido e sido legitimado por princípios científicos.

Outro aspecto salientado por Pennycook (1989) refere-se à manutenção da visão positivista de método, a qual beneficia as políticas econômicas de publicação de livros didáticos. Em outras palavras, os benefícios comerciais dos editores derivam dos métodos que estão em evidência no momento, geralmente promovidos e patrocinados por membros de universidades ou instituições como British Council ou Berlitz que, por razões políticas, econômicas e ideológicas, investem na manutenção do conceito de ‘método’. Allwright (1997) compartilha da mesma opinião e salienta que os editores rapidamente perceberam o potencial comercial do ‘método’. Há ainda a questão da exportação de métodos ‘avançados’ de países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, onde profissionais da área adotam estes métodos como diretrizes a seguir, desconsiderando o próprio contexto social e cultural em que estão inseridos (PENNYCOOK, 1989).

No Brasil, o interesse pela conservação da noção de método estende-se às escolas de idiomas, que se valem deste estratagema para se diferenciarem umas das outras e competirem no mercado, enfatizando a superioridade do seu método. Além disso, a adoção de um método facilita a padronização do ensino e o seu controle, além de oportunizar a sua disseminação em franquias. As escolas de idiomas ‘controlam’ a metodologia de ensino do professor através de cursos de treinamento os quais objetivam prepará-lo para seguir os princípios metodológicos estabelecidos pela escola.

Três razões explicam a noção inconsistente e esvaziada do termo método. A primeira refere-se à falta de consenso quanto ao número de métodos que existiram, seu período de vigência e sua ordem de ocorrência (PENNYCOOK, 1989, ELS et al., 1984). Brown (1980, 1987), por exemplo, considera ter havido um novo paradigma a cada 25 anos, conservando-se, a cada novo paradigma, os pontos positivos do anterior. A respeito de quais e quantos métodos existiram, Brown (op.cit) declara a existência dos seguintes métodos: Direto, Gramática e Tradução, Audiolingual e Abordagens Interpessoais que incluem os “novos métodos”: Silencioso, Resposta Física Total, Sugestopedia e Aprendizagem de Língua em Comunidade. Clark (1982, apud

PENNYCOOK, 1989), por outro lado, sugere ter existido quatro métodos: Gramática e Tradução, Estrutural/Audiolingual, Interacional/Humanístico e Nocial/Funcional. Richards & Rodgers (1993), por sua vez, propõem oito. Quanto à seqüência de ocorrência dos métodos, Brown (1980, 1987) altera a ordem proposta por Richard & Rodgers, colocando o Método Gramática e Tradução após o Método Direto.

A segunda questão sobre a inconsistência do termo método está na falta de coerência conceitual quando usado por lingüistas aplicados, educadores e professores. Anthony (1972) faz uma distinção entre abordagem, método e técnica, ao passo que Richards & Rodgers (1993) colocam abordagem, *design* e procedimento como subcategorias do termo método. Richards & Rodgers (op.cit.) consideram o Ensino Comunicativo de Língua uma abordagem ao invés de um método, já que o *design* e os procedimentos podem ser interpretados de várias maneiras. Brown, por sua vez, considera o método Audiolingual uma abordagem, uma vez que há muitas variações de tal método (PENNYCOOK, 1989).

A terceira razão que explica a noção inconsistente e esvaziada do termo método reside na pouca evidência sobre se a predominância de um método, num determinado período, era resultante do que realmente acontecia nas salas de aula. Mesmo porque os estudos envolvendo observações de aula sugerem uma discordância entre o que os professores dizem estar fazendo, o que os pesquisadores relatam sobre o que os professores estão fazendo e o que realmente ocorre em sala de aula (PENNYCOOK, 1989). Da mesma forma, Wagner (1991) questiona se realmente houve uma relação de causa e efeito entre teoria e prática de ensino. Pesquisas empíricas revelam que o professor não segue um método em particular, mas diferentes técnicas, atividades e procedimentos de métodos diversos (ecletismo).

Diante de tantas críticas ao conceito de método, muitos autores tentam redefini-lo. É o caso de Prabhu (1990) que define o termo como um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula e a teoria, crença ou conceito plausível que norteiam tais atividades. Nota-se aqui uma aproximação entre as ações pedagógicas e os princípios que as regem. Este conceito possibilita ao professor a produção de seu próprio conhecimento a partir de sua prática. Wagner (1991), por outro lado, desmembra o

termo em: Método e Métodos. *Métodos* são padrões bem definidos de técnicas de ensino. Já *Método* refere-se ao que realmente acontece na sala de aula. Essas tentativas de redefinição de método visam propor uma noção descritiva ao invés de prescritiva das ações pedagógicas.

Para Allwright (1997), a noção de método proporciona uma sensação de controle e de segurança diante da complexidade e singularidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor deve seguir uma receita pedagógica considerada capaz de solucionar os problemas que possam vir a ocorrer em sala de aula. Se, por um lado, essa visão produz uma ‘falsa’ sensação de conforto e segurança, por outro, ela limita a sala de aula a um contexto estático, sob total e exclusivo controle do professor (ALLWRIGHT, 1997). Ao contrário, a sala de aula é um evento social (PRABHU, 1992), ou seja, um contexto dinâmico, mutável e complexo que exige do professor conhecimento, habilidade e autonomia para tomar suas decisões conforme as características do grupo. Ao produzir conhecimento através de sua prática, o professor desenvolve uma alternativa sistemática, coerente e relevante para o método.

1.3.2 Visão pós-método

A visão pós-método é marcada por questionamentos quanto ao termo e conceito de método (já discutidos na seção 1.3.1), à dependência/obediência a ele e ao ecletismo.

A noção de método coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores se colocam como consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método. Na visão pós-método, no entanto, o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos. A condição pós-método reconhece o potencial do professor de saber não somente como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula.

O ecletismo, que é vinculado ao conceito tradicional de método, consiste em combinar as melhores partes de cada método sem, necessariamente, a consonância entre os critérios escolhidos, ou ainda, sem fundamentar-se em princípios teórico-metodológicos compatíveis, para, desse modo, construir um novo método. Na visão pós-método, o ecletismo é criticado por gerar uma prática pedagógica “assistemática, sem princípios e acríca” (KUMARAVADIVELU, 1994). Dá-se lugar, então, ao ‘pragmatismo com princípios’ (*principled pragmatism*) que se baseia na pragmática da pedagogia (WIDDOWSON, 1990), a qual valoriza as atividades de ensino moldadas e geridas pelo professor através de sua postura engajada, reflexiva e crítica. Segundo Kumaravadivelu (op. cit), uma das maneiras do professor desenvolver o pragmatismo com princípios é fortalecer o seu senso de plausibilidade.

Assim como Kumaravadivelu considera o pragmatismo com princípios uma alternativa para o método, Allwright (1991a, 1997) vê como perspectiva a criação de um elo entre ensino e pesquisa, principalmente entre professores e pesquisadores através de uma ‘prática exploratória’. Esta prática visa desenvolver uma compreensão do que acontece na sala de aula, buscando não somente contribuir para o entendimento do ensino e aprendizagem, mas também para o aumento das chances dos alunos de fazer progresso. O autor compartilha com Prabhu (1987, 1990, 1992) a necessidade de o professor articular seus próprios princípios de ensino e aprendizagem para dar sentido à sua prática e fortalecer o seu ‘senso interno de coerência’, o que significa o seu ‘senso de plausibilidade’.

Nessa mesma perspectiva, Allan (1997) e Nunan (1997) sugerem a ‘pesquisa na ação’, a qual busca colocar o professor no centro do processo de pesquisa, ajudá-lo a solucionar problemas diagnosticados em situações específicas do próprio contexto, a desenvolver ainda mais suas habilidades e autoconhecimento, e a melhorar sua comunicação com os pesquisadores acadêmicos. Nota-se aqui uma proposta de parceria entre professores e pesquisadores para o crescimento profissional conjunto.

A visão pós-método, portanto, possibilita ao professor sair da letargia e o convida a produzir conhecimentos a partir de sua prática, mediante constante análise e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ao tomar conhecimento do que ocorre em sala

de aula e ao refletir criticamente sobre sua prática, o professor busca melhorar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos.

1.4 Objetivos

Diante da condição pós-método, que coloca o professor numa posição de investigador de sua prática e de um profissional autônomo¹⁰, consciente e articulador de mudanças, cabe aqui investigar se essa condição está inscrita nas concepções de professores e de coordenadores/orientadores pedagógicos sobre o ser e o fazer do professor de LI. Em virtude disso, pretende-se, nesta pesquisa, analisar e comparar as concepções sobre ser professor de LI na visão de coordenadores pedagógicos de escolas de idiomas e de escolas da rede pública e particular de ensino Fundamental e Médio, e de professores de inglês que trabalham nesses contextos, de modo a delinear os tipos de aprendizagem profissional que essas concepções incitam. Além disso, faz-se necessário entender como os professores investigam a sua prática pedagógica, isto é, sobre o quê exatamente eles refletem, que tipo de problema eles encontram a partir de sua prática, que explicação provável eles dão a esses problemas e que decisões eles tomam para resolvê-los, elementos estes que integram o ciclo de reflexão crítica já mencionado na Seção 1.2, Esquema 1. Ainda, como interesse desta pesquisa, pretendo investigar se e como as reuniões pedagógicas em escolas de idiomas e em escolas da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio encorajam a reflexão crítica.

O objetivo final deste trabalho é promover a reflexão por parte dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos formadores de professores sobre a necessidade do professor de LE refletir criticamente sobre o seu fazer docente, estabelecendo uma relação dialética entre prática e teoria para melhor entender e desenvolver seu ensino.

¹⁰ Neste estudo, profissional autônomo é aquele que possui “consciência crítica dos interesses e valores e do conhecimento das capacidades e aptidões próprias, dentro de princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade” (CARDOSO et al, 1996, p. 72)

1.5 Perguntas de pesquisa

Propõe-se com este estudo responder às seguintes questões centrais, a saber:

1. O que é preciso para ‘ser professor de inglês’ na opinião de coordenadores de escolas de idiomas e de escolas da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio, bem como na opinião dos próprios professores desta língua?
2. Que tipo de reflexão os professores de inglês fazem sobre a sua prática pedagógica?
 - a) Sobre o que eles refletem?
 - b) Por que eles decidem refletir sobre determinados aspectos?
 - c) Que decisões eles tomam a partir de suas reflexões?
3. Sobre o que o coordenador pedagógico e professores refletem/discutem quando em reuniões pedagógicas?

1.6 Organização da dissertação

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro tratou do escopo da pesquisa. O Capítulo II discute a identidade do professor, suas qualidades, habilidades e conhecimentos necessários para a sua prática pedagógica. No capítulo III abordo o fazer docente e suas perspectivas e a reflexão crítica como norteadora da ação pedagógica. O Capítulo IV traz a metodologia da pesquisa e a análise dos dados. As conclusões são apresentadas no Capítulo V que também traz considerações gerais e reflexões para a área de Ciências da Educação, e para a formação inicial e continuada de professores de inglês.

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula (CHARLOT, 2002, p. 91).

A profissão docente apresenta situações de trabalho desafiadoras, reveladoras, curiosas que instigam, provocam, forçam o professor a superá-las. Para isso, o professor se vale de seus conhecimentos, saberes, qualidades, habilidades construídas ao longo do tempo, e também do contato com essas mesmas situações de trabalho. Desse modo, ser professor é muito mais do que um simples transmissor de conhecimentos acumulados pelo tempo, é ser criador, mediador, transformador, sonhador e realizador de sonhos. Ser professor é, também, escutar os alunos, é querê-los bem, é demonstrar afetividade sem medo, é pôr-se diante deles sem revelar com facilidade ou relutância a própria maneira de ser e de pensar politicamente (FREIRE, 1996). John Dewey, nos anos 30, já havia salientado que o mero domínio do conhecimento não basta, é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-lo. Pode-se afirmar, então, que o entusiasmo, a vontade e o prazer naquilo que faz também fazem parte do ‘ser professor’.

2.1 A identidade do professor

Cada professor tem uma identidade própria, com gestos, olhares, comportamentos, idéias, cultura, interesses diferentes dos demais. Sua identidade não é imutável, ao

contrário, está em constante transformação, seja pelas suas ações no dia-a-dia ou pelas suas interações com diversos grupos, como, por exemplo, seus colegas de profissão.

A identidade de um indivíduo pode ser distinguida entre a social e a pessoal, sendo a primeira constituída pelo conjunto de características que definem o sujeito, permitindo identificá-lo do “exterior”. A segunda é composta pela percepção subjetiva que o sujeito tem de sua individualidade; isto inclui noções como auto-consciência e definição de si mesmo. Ambas, no entanto, não podem ser dissociadas, pois a “consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros” (MOITA, 1992, p. 115). Igualmente, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito.

Para Nóvoa (1992), a identidade é um lugar de lutas e conflitos onde o indivíduo constrói a sua maneira de ser e dá sentido a sua história pessoal e profissional. Pode-se dizer, então, que não há como separar o eu pessoal do eu profissional, pois eles estão intimamente ligados, um influenciando o outro. Por exemplo, o modo de organizar as aulas, de se interagir com os alunos, de se movimentar em sala, enfim, tudo isso está diretamente relacionado e influenciado pelo ser pessoal e profissional de cada professor. Como mesmo salienta o autor (ibid), a ação pedagógica do professor é influenciada por suas características pessoais e pelo percurso de sua vida profissional.

Três aspectos sustentam o processo identitário do professor: a adesão, a ação e a autoconsciência (NÓVOA, 1992). O professor é aquele que adere-se a princípios e valores, adota projetos e investe nas potencialidades de seus alunos. Tais princípios não são fixos e imutáveis, eles se transformam na medida em que são influenciados por outros princípios e valores que advém do próprio contexto de trabalho ou externo a ele (ex. influências dos pais dos alunos, de colegas e/ou da própria família). O segundo aspecto mencionado por Nóvoa (op. cit), a *ação*, envolve a escolha do melhor modo de agir, conforme elementos do foro profissional e pessoal. As experiências de sucesso ou insucesso do professor acabam marcando a sua postura pedagógica, fazendo-o sentir-se bem ou mal com determinadas maneiras de trabalhar em sala de aula. E, a *autoconsciência*, ou reflexão da própria ação, é uma dimensão decisiva na sua

profissão, uma vez que a mudança e a inovação pedagógica estão profundamente atreladas ao pensamento reflexivo.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2000) observa que a identidade profissional se constrói

pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p. 19)

Pode-se concluir que o professor constrói sua identidade ao longo de sua história de vida e de sua vivência profissional, recebendo influências e também influenciando as suas interações sociais. É no contato mais intenso com o seu ambiente de trabalho, no entanto, que o professor começa a redefinir seus princípios e crenças sobre ensinar e aprender mediante influências externas e internas. Tais influências podem gerar mudanças de comportamento, ações, objetivos e de discurso do professor. Se, por exemplo, alguns professores de uma escola não acreditam nas potencialidades de seus alunos pelo fato de pertencerem a uma classe social menos privilegiada, é possível que o discurso desses professores influencie os demais que, por sua vez, podem não querer investir nas aulas, acreditando nas limitações desses alunos. Cria-se, então, um círculo de acomodação diante de uma crença preconceituosa que se instala e contamina. Já num contexto onde professores e direção investem na resolução de problemas através de ações de aprendizagem concretas, o professor pode ser levado a acreditar que muito pode ser realizado, superado e conquistado. A meu ver, é preciso que o professor exerça influências positivas em seu ambiente de trabalho, com princípios que visem melhorar o processo de ensino e aprendizagem e o contexto onde atua.

Uma outra questão a ser considerada no processo identitário do professor é a sua falta de autonomia em alguns contextos escolares ou o excesso de controle sobre ele, um fator que ameaça sua identidade profissional, uma vez que ela se desenvolve através da liberdade de escolha do modo de agir em sala de aula. Segundo Nóvoa (1992), a crise de identidade dos professores nas últimas décadas deve-se à redução da

prática docente a competências técnicas, esvaziando a dimensão pessoal da profissão, o que contribuiu para intensificar o controle sobre os professores e, conseqüentemente, para a sua desprofissionalização.

Embora difícil de separar o eu pessoal do eu profissional, o cientificismo e a sua obsessão tecnológica acabaram, em certas ocasiões, por separar a atividade pedagógica das condições pessoais dos professores e de seus alunos também (SACRISTÁN, 1999). Em outras palavras, com a tecnificação ou a *racionalidade técnica*, os professores passaram a ser meros executores de uma prática cujo currículo, planejamento, etc. foram idealizados por outros que, muitas vezes, desconhecem o contexto em que ocorre a aplicação dos princípios almejados. Tal situação pode gerar, segundo Sacristán (1995) um sentimento de incapacidade por parte dos professores de realizar uma prática baseada em seus próprios princípios pedagógicos.

Pode-se dizer que a crise de identidade dos professores vem se agravando em decorrência de vários fatores. Um deles é a desvalorização da profissão docente que se materializa nos baixos salários dos professores, levando-os a ampliar sua jornada de trabalho para conseguir sobreviver. Seu acúmulo de trabalho, conseqüentemente, compromete a qualidade de seu ensino, restando pouco tempo para preparar suas aulas e se atualizar. Há ainda a problemática do perfil do professor que está atuando em diversas escolas do país, isto é, qualquer cidadão sem formação docente nas áreas específicas ou, ainda, sem formação superior alguma pode tornar-se professor. Soma-se a isso a falta de planos educacionais locais, o pouco investimento, o desvio de verbas destinadas à educação e a ausência de recursos didático-pedagógicos que possam enriquecer as aulas. Neste último caso, muitos professores limitam-se a trabalhar com o tradicional quadro de giz e, quando muito, fotocopiam atividades, ora assumindo as despesas, ora fazendo rateio entre os alunos. Neste sentido, fica difícil para o professor concorrer com a “escola paralela”, ou seja, a televisão, a internet etc.

Um outro fator responsável pela crise de identidade do professor é a formação inicial precária dada em muitas universidades/faculdades espalhadas pelo país, o que resulta em profissionais pouco preparados para exercer um trabalho docente sério, transformador e crítico.

Apesar do cenário sombrio, é possível reverter a situação, com vontade política e comprometimento dos educadores. É preciso ainda mostrar aos professores de que é possível, sim, mudar. Mas, para isso, metas devem ser estabelecidas visando resgatar/desenvolver o papel político e filosófico do professor e da escola.

2.2 Conhecimentos e qualidades do professor

O “conhecimento” ou o “saber” do professor são noções sem consenso claro na literatura. Neste trabalho, adoto o conceito de Sacristán (1988, apud PACHECO & FLORES, 2000) sobre “conhecimento do professor” por ser mais abrangente. Para este autor, o conhecimento do professor é um conjunto de concepções epistemológicas, ou seja, “concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem” (p. 15). Este conceito refere-se ao conhecimento subjetivo do professor, baseado em sua experiência prática, em suas crenças, experiências pessoais, dilemas, expectativas etc, porém, de certa forma, fundamentado no conhecimento teórico, advindo de pesquisas científicas, o que dá sentido e o auxilia nas tomadas de decisão. O “conhecimento do professor” pode ser considerado complementar ao *conhecimento base* (TARDIF & RAYMOND, 2000) cujo domínio se faz necessário para quem se inicia na profissão docente. Este conhecimento não se refere apenas aos conhecimentos teóricos e conceituais, mas também àqueles que o professor em formação adquire mediante suas experiências em sala de aula, as observações de professores especialistas, as reflexões sobre a prática no estágio docência, e diálogos com outros professores (GARCÍA, 1999).

Segundo Tardif & Raymond (2000), o *conhecimento base* pode ser entendido de duas maneiras. Num sentido mais restrito, ele refere-se aos saberes provenientes de pesquisas científicas que são mobilizados pelos professores durante sua prática em sala de aula, como, por exemplo, ao explicar um conteúdo ou ao desenvolver uma atividade com os alunos. Num sentido mais amplo, o conhecimento base envolve os saberes que fundamentam a prática pedagógica advindos de fontes diversas, como da formação

inicial e continuada do professor, de sua cultura pessoal e profissional, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas etc. O *conhecimento base* trata-se, portanto, não apenas dos conhecimentos teóricos apreendidos pelo professor na universidade, dos saberes adquiridos na sua experiência *in loco*, de seus aspectos cognitivos (ex. sua personalidade, seus talentos, seu entusiasmo, sua vivacidade, seu amor às crianças), mas, também, do conhecimento obtido na integração e participação na vida cotidiana na escola com colegas de trabalho, pais de alunos etc.

Ainda de acordo com Tardif & Raymond (2000), diversos saberes do professor não são produzidos diretamente por ele, são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, advindos de experiências sociais anteriores à sua inserção nesta profissão. Ou seja, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc” (idem, p. 215). Na trajetória pré-profissional, as concepções, crenças e representações sobre a prática docente, seu papel como professor e as metodologias de ensino advêm da própria história de vida, principalmente da sua socialização enquanto aluno. Na trajetória profissional, por sua vez, os saberes docentes são temporais, isto é, são desenvolvidos ao longo da vida profissional e sofrem influências das dimensões identitárias e acadêmica (i.e. formação inicial e continuada), da socialização profissional, e de fases e mudanças pessoais e profissionais. Além de saber ensinar, o professor precisa aprender a viver numa escola, e, para isso, é necessária a assimilação dos saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, como as suas rotinas, valores, regras, etc. A partir das trajetórias individuais dos professores, portanto, é possível afirmar que os saberes variam de indivíduo para indivíduo, são plurais, heterogêneos e provenientes de fontes diversas.

Para entendermos melhor a construção da identidade do professor, faz-se necessário discutir os conhecimentos e qualidades que integram o fazer docente. Começamos com García (1999) que estabelece quatro tipos de conhecimento constituinte do professor: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático e o conhecimento do contexto. O primeiro refere-se ao “conhecimento profissional”, ou seja, aquele relacionado ao ensino, à aprendizagem,

aos alunos, além do conhecimento sobre estratégias didáticas, estrutura das classes, teorias do desenvolvimento humano, planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, entre outros. O conhecimento do conteúdo implica o conhecimento que o professor tem da matéria que ensina. Para o autor (op. cit), os professores precisam conhecer em profundidade o conteúdo de seu ensino para que se sintam seguros e preparados para ensinar.

Para o professor de inglês, por exemplo, o conhecimento do conteúdo envolve o conhecimento lingüístico-comunicativo ou, ainda, sua competência comunicativa¹¹ (*communicative competence*) na língua-alvo. Em outras palavras, cabe ao professor de inglês ter domínio dos aspectos gramaticais, sociolingüísticos, discursivos e estratégicos da LE que ensina, pois são eles que materializam a competência comunicativa do professor. A competência gramatical está relacionada ao domínio do código lingüístico (verbal ou não-verbal), ou seja, à habilidade de reconhecer e manusear as regras da língua, como aquelas de formação de palavras e sentenças, à pronúncia, à ortografia, à semântica etc. A competência sociolingüística, por sua vez, refere-se ao conhecimento de regras sócio-culturais, isto é, ao entendimento do contexto social e cultural no qual a língua é usada, considerando, por exemplo, o papel dos falantes, a informação que eles compartilham, o propósito da interação e as normas e convenções da interação. Isto significa dizer que o professor deve saber adequar seu conhecimento gramatical aos contextos de uso. A competência discursiva consiste no conhecimento sobre como construir textos orais e escritos na língua-alvo, em diferentes gêneros, de forma coesa, coerente e relevante a um determinado contexto. A última competência referida, a estratégica, é o conhecimento de estratégias verbais e não-verbais utilizadas para realizar ajustes ou compensar quebras na comunicação devido a condições adversas ou a fatores limitantes, como a distração, a fadiga, o esquecimento de uma determinada palavra. Para negociar sentido, o falante pode utilizar estratégias, como paráfrases, sinonímias, gestos, exemplos, perguntas de compreensão, confirmação e clarificação,

¹¹ Por competência comunicativa entende-se o conhecimento consciente e inconsciente de regras gramaticais e de outros aspectos que se referem ao uso comunicativo da língua, e à habilidade de usar apropriadamente estes conhecimentos em comunicação real e em diferentes contextos. (CANALE, 1995)

entre outras. Essas estratégias, entretanto, não visam resolver problemas gramaticais, mas aqueles de natureza sociolingüística (por exemplo, como se dirigir a estranhos quando não se tem certeza da sua posição social) ou, ainda, de natureza discursiva (por exemplo, como conseguir coerência em um texto quando não se tem segurança sobre os elementos de coesão).

Estes componentes da competência comunicativa são conhecimentos fundamentais para a construção da identidade do professor de inglês e de sua prática docente.

O conhecimento didático, de que fala García (1999), é a “combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (p. 88), visando um ensino que propicie a compreensão do conteúdo pelos alunos. Para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, é preciso saber transformar conhecimento próprio em conhecimento compreensível para os alunos, através de estratégias, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, entre outros. Desse modo, o professor torna-se um mediador na construção do conhecimento do aluno.

O último elemento constitutivo do conhecimento do professor, mencionado por Garcia (1999), é o conhecimento do contexto, isto é, do ambiente e dos sujeitos com quem o professor trabalha diretamente (i.e. os alunos). Com base no conhecimento das necessidades dos alunos, da sua realidade sócio-cultural, das características culturais do bairro etc, é possível tomar decisões mais ajustadas quanto ao conteúdo a ensinar, as estratégias de ensino e as atividades de aprendizagem.

Pimenta (2002) também discute o conhecimento do professor, visando delinear sua identidade como profissional. Ela destaca três saberes docentes que se complementam, ou melhor, que se interagem dialeticamente: o saber da experiência, o saber científico e o saber pedagógico.

O primeiro trata do conhecimento adquirido através (i) das experiências como discente de diferentes professores, possibilitando, a partir desta ótica, avaliá-los e acumular conhecimentos sobre a profissão docente, (ii) da experiência socialmente

acumulada, (iii) das mudanças históricas da profissão, (iv) da não-valorização social e financeira dos professores, (v) das dificuldades de trabalhar com turmas de crianças e jovens irrequietos, (vi) dos estereótipos e das representações que a sociedade tem dos professores, principalmente dos veiculados pelos meios de comunicação e (vii) das experiências como professor, construídas na prática pedagógica a partir de um processo permanente de reflexão sobre o seu fazer docente e de desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

O saber científico significa não apenas a informação que o professor adquiriu, mas o modo como ele a classifica, analisa, contextualiza e, principalmente, como ele a transforma e a desenvolve. Para Pimenta (2000), o grande desafio do professor é mediar as informações veiculadas pelos meios de comunicação, visando desenvolver nos alunos seu espírito crítico para “adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” (p. 22) (grifo do autor), ou seja, para que os alunos atuem na sociedade de maneira crítica e transformadora.

O saber pedagógico, por sua vez, é o conhecimento construído pelo professor no cotidiano de sua prática pedagógica e que fundamenta sua ação. Tal saber é construído mediante sua ação-reflexão-ação sobre situações de ensino que compreendem não somente a sua própria prática pedagógica, mas também aquela observada dos que fazem ou dizem fazer, bem como aquela compartilhada através de discussões e apresentações entre colegas. Por tratar-se de um conhecimento advindo da prática, ele é diferente daquele produzido por pesquisadores e teóricos da educação.

É importante salientar que a identidade do professor amadurece quando o saber da experiência, o saber científico e, principalmente, os saberes por ele produzidos a partir da prática pedagógica (saber pedagógico) se aprofundam, se interagem e se redimensionam. Segundo Pimenta (2000), a identidade do professor se desenvolve através da análise, dos questionamentos e da avaliação que ele faz de sua prática pedagógica, ao confrontar prática e teoria e ao discutir e compartilhar idéias com colegas de trabalho.

Na visão de Therrien (2002), o professor é um sujeito que domina uma pluralidade de saberes produzidos por outros, e que constituem o repertório necessário

para o exercício de sua profissão. É, também, um sujeito que precisa didatizar esses saberes para que os alunos possam compreendê-los. Ao articular os saberes produzidos por outros e aquele por ele didatizado, ele produz novos saberes, os chamados “saberes da experiência”, pois são construídos no cotidiano da profissão, em um determinado contexto de interação com os alunos. Segundo o autor, essa capacidade de transformar e retraduzir os saberes produzidos cientificamente na experiência do cotidiano de sala de aula situa o docente na categoria de sujeito epistêmico, envolvido em questões éticas, pois a sua interação com os alunos envolve, além dos saberes referidos previamente, decisões de teor político-ideológico capazes de afetar a concepção de vida e de mundo dos alunos.

A ética e a política do fazer docente também são mencionadas no trabalho de Silva (1989). O professor, ao decidir-se por um objetivo, ao escolher o conteúdo e as estratégias de ensino, revela sua abordagem de ensinar e aprender, bem como seu posicionamento político-filosófico, podendo corroborar com as desigualdades sociais, reproduzindo o *status quo* vigente, ou reagir a esta realidade, propondo e realizando mudanças nela.

Therrien (2002) e Silva (1989) são os únicos, dentre os abordados, a fazerem referência à dimensão ética e política do ato pedagógico. Mesmo mencionando outros conhecimentos, Therrien (op. cit) destaca que a ética deve servir de norteadora para esses conhecimentos na prática pedagógica.

Dos autores aqui analisados (SILVA, 1989; GARCIA, 1999; PIMENTA, 2000 e TERRIEN, 2002), pode-se concluir que a identidade profissional do professor é constituída basicamente de conhecimentos sobre o conteúdo de ensino e da área (*conhecimento do conteúdo* - GARCIA, 1999; *saber científico* - PIMENTA, 2000), sobre formas de didatizá-lo (*conhecimento didático* - GARCIA, 1999; *saber pedagógico* - PIMENTA, 2000; *saber da experiência* - PIMENTA, 2000; *saberes da experiência* - THERRIEN, 2002) e sobre os alunos e o ambiente escolar (*conhecimento do contexto* - GARCIA, 1999; *saber da experiência* - PIMENTA, 2000). A postura ética do professor perpassa todos esses saberes influenciando-o em sua prática pedagógica.

Embora tais conhecimentos sejam de extrema importância para o professor, eles não são os únicos formadores de sua identidade. Aspectos como personalidade, habilidades e qualidades pessoais e interpessoais também são considerados na construção da sua identidade, podendo eles afetar positivamente ou negativamente a prática pedagógica.

De acordo com Nacarato et al (1998), o professor deve ser um facilitador e dinamizador da aprendizagem, além de saber explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina e avaliar. Ser ainda um educador, que desempenhe funções que vão além do ensino, como cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos alunos, da integração social, da educação sexual, entre outros. Tardif & Raymond (2000) ainda acrescentam habilidades, como capacidade de seduzir a turma de alunos, de desempenhar seu papel de modo profissional sem deixar de ser autêntico e de questionar a si mesmo, e atitudes como gostar de trabalhar com crianças e jovens, partir da experiência dos alunos

Quanto às qualidades do professor, Brown (1994) as distingue entre habilidades interpessoais e qualidades pessoais. A primeira refere-se ao entusiasmo, à empatia, ao humor, à paciência e à tolerância ao diferente. A segunda faz menção à organização, à flexibilidade, à conduta ética e moral. Reunir todas essas qualidades pode parecer tarefa de super-herói diante das adversidades encontradas no ambiente escolar e das diferentes formas de ser e agir dos professores. No entanto, elas podem, de certa maneira, influenciar na aprendizagem dos alunos, uma vez que são basicamente características afetivas. Dependendo do modo como o professor trata seus alunos, eles poderão se sentir mais seguros e motivados para aprender.

Na pesquisa de Xavier (1999), que trata da aprendizagem de inglês a partir de um programa temático baseado em tarefas em contextos de 5^a série do ensino fundamental, as expectativas dos alunos em relação às qualidades e habilidades dos professores recaem basicamente em características como a simpatia, a paciência, o afeto e a compreensão, ou seja, aspectos que sustentam uma relação harmoniosa entre professor e aluno. Quanto às expectativas dos alunos em relação aos conhecimentos do professor, a pesquisa mostra que eles esperam, principalmente, competência didática deste

professor, isto é, sua capacidade de “transmitir o assunto com clareza e eficiência, *simpatia* e *paciência*” (p. 105). Observa-se, nesta pesquisa, a predominância das características afetivas que os alunos esperam de seus professores, em particular a simpatia e a paciência, qualidades que influenciam na motivação dos alunos que é, por sua vez, uma das variáveis que afeta a aprendizagem dos mesmos.

Os conhecimentos e qualidades aqui mencionados, constituintes do ser professor, não se esgotam em si mesmos. Há de se considerar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e a do ser humano, o que significa dizer que o professor precisa ser flexível, crítico e aberto a outras formas de saber e de produção cultural, diferentes da sua área específica (FIORENTINI, 1998). Precisa conhecer melhor a si próprio, desenvolver-se como pessoa, explorar criticamente as “novas” idéias como, por exemplo, aquelas introduzidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Segundo Altman (1981), para ser ou conhecer apenas uma parte do que foi mencionado, o professor precisa ter a “paciência de Jó, a força do Tarzan, a resistência do super-homem e possivelmente as sete vidas de um gato”¹² (p. 14) (tradução nossa). No meu entender, não se trata de uma missão impossível, mas de uma tarefa que requer desenvolvimento pessoal e profissional constante em busca de uma sintonia fina com os alunos e com o desenvolvimento deles como cidadãos.

2.3 Conhecimentos e qualidades do professor de LE: um breve histórico

As qualidades e conhecimentos necessários para o professor de LE têm variado ao longo do tempo e essas mudanças estão relacionadas ao contexto social, cultural e político de cada época. Em cada período da história, algumas qualidades e conhecimentos se sobressaíram em relação a outros. Na Idade Média, por exemplo, qualquer pessoa que dominasse uma LE era considerada capaz de ensiná-la, enquanto

¹² “The patience of Job, the strength of Tarzan, the endurance of Superman, and quite possibly the nine lives of a cat!” (p. 14)

que no século XIX, apenas o professor com conhecimento pedagógico poderia ensinar, mesmo que ele não fosse fluente na língua a ser ensinada (KELLY, 1976).

De acordo com Kelly (1976), as qualidades do professor de LE desde 500 a.c até 1969 podem ser reunidas em três grupos. O primeiro reúne as qualidades pessoais como a firmeza, a bondade e a honestidade. O segundo, o conhecimento didático, e o terceiro, um bom domínio da língua. Cada um desses grupos é discutido nas subseções a seguir.

2.3.1 Qualidades pessoais

Na Roma antiga, os primeiros professores de LE foram os Gregos, escravos e libertos, porém com uma questionável reputação. Segundo referências romanas sobre o ensino, parte de sua má reputação devia-se à aplicação de castigos, atitude freqüente dos professores. Já Quintilian, educador e famoso por sua retórica, baseando-se no seletivo grupo ao qual fazia parte, considerava o professor um homem honrado, com o dom da retórica, com conhecimentos didáticos e com uma personalidade equilibrada. Com o crescimento do interesse na educação católico-romana, no período clássico, princípios como caridade e fraternidade, muito defendidos por Quintilian, foram adotados por São Jerônimo e São Agostino.

Posteriormente, na Idade Média, apesar da boa conduta dos professores nas escolas e monastérios, houve indícios de crueldade e corrupção por parte de alguns professores. Este fato gerou uma preocupação com as qualidades morais do professor. Para ser aceito em escolas religiosas e monastérios, passou-se a exigir uma carta do bispo na qual eram destacadas as qualidades éticas e morais do professor. Este procedimento foi seguido até a Renascença, porém com algumas outras exigências, como, por exemplo, formação universitária, fluência em grego e latim, comportamento sério, sóbrio e honesto ao conversar, não freqüentador de lugares que serviam bebidas alcoólicas, não fumante e, acima de tudo, capacidade de ensinar. Para Erasmo, humanista e escritor holandês, a honestidade do professor deveria ser verificada antes mesmo de sua contratação. Comenius, na *Didática Magna*, ainda acrescentou qualidades como força e energia à extraordinária lista de exigências.

2.3.2 Conhecimento didático

Até o século XIX, ensinar línguas não era considerado uma profissão. As pessoas que tinham um alto nível de escolaridade podiam ensinar sem nenhum conhecimento didático formalizado. Esta prática foi muito comum na Renascença. Comenius, entretanto, um dos grandes professores desta tradição, recebeu um certo treinamento ao ministrar aulas no colégio Moravia de Alsted. Em sua obra, *Didática Magna*, ele salienta a necessidade de o professor ser competente ao ensinar, ou seja, ter domínio dos conhecimentos, ter habilidades e entusiasmo para esta tarefa. Para ele, a principal responsabilidade do professor era desenvolver e preservar no aluno o interesse em aprender.

Com o advento do Método Gramática e Tradução, por volta de 1840 (RICHARDS & RODGERS, 1993), os padrões de ensino foram seriamente afetados, pois não se exigia do professor o conhecimento didático; era preciso apenas seguir as prescrições do método que consistia, principalmente, em transmitir o conteúdo gramatical da língua-alvo e introduzir os exercícios do livro. Segundo Kelly (1976), a profissão docente tornou-se refúgio de professores incompetentes.

Um dos primeiros cursos de treinamento de professores, visando desenvolver habilidades didáticas, aconteceu na França em 1810. Para Kelly (1976), o treinamento *profissional* de professores, no entanto, começou a ocorrer somente depois da metade do século XIX. Neste período, em muitos países, o treinamento de professores desenvolveu-se não somente em contextos universitários, mas também no próprio ambiente de trabalho em forma de cursos. O treinamento de professores de línguas foi primeiramente realizado nos Estados Unidos por Lambert Sauveur, em 1870, para familiarizar os professores com o Método Natural. Em instituições oficiais de ensino, um treinamento mais específico na área de ensino de línguas somente começou a ser realizado a partir de 1940; entretanto, segundo Kelly (1976), devido a algumas deficiências e incompetência dos professores que ministravam as aulas, o treinamento realizado foi considerado insuficiente para prepará-los para ensinar uma LE e, por essa

razão, passaram a buscar outras alternativas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, os professores deveriam freqüentar um curso de graduação ou passar um tempo no país da língua-alvo. Em outros países, os professores eram favorecidos com programas de rádio e televisão.

Muitos países passaram, também, a apostar em professores especialistas na área de línguas. Entretanto esses profissionais eram geralmente formados em literatura e história da linguagem, com nenhuma noção de lingüística. Com o advento da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de se conhecerem as estruturas básicas das LEs, estudiosos e professores voltaram-se para o estudo da lingüística e das regras gramaticais da língua-alvo, as quais deveriam ser ensinadas aos alunos. Surge, então, a escola estruturalista que se fundamenta na lingüística descritiva como base do ensino de LE. Alguns lingüistas de renome chegaram a desenvolver métodos e a produzir livros didáticos com base no estruturalismo. É o caso do lingüista Robert Lado, com a série *English 900*. Começa, assim, o início da comercialização dos métodos.

2.3.3. Domínio da língua

No século XX, com o método Audiolingual em evidência, muitas universidades formaram professores visando o seu desenvolvimento gramatical principalmente. Das últimas décadas que antecederam o século XXI até os dias atuais, a formação do professor de LE está voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do futuro profissional, além dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários para uma prática reflexiva e transformadora. No que se refere à competência comunicativa, o professor deve dominar a língua partindo de uma visão de uso comunicativo, ou seja, deve ter a habilidade de usá-la apropriadamente em vários contextos sociais. Essa noção de competência comunicativa foi desenvolvida por Hymes, em 1972, em oposição aos conceitos de competência (*competence*) e desempenho (*performance*) propostos por Chomsky (1965). Para este último autor, competência é o conhecimento tácito das regras lingüísticas que possibilitam ao falante/ouvinte produzir e entender sentenças gramaticais. O desempenho é o uso real desse conhecimento em situações concretas.

Ao criticar esta dicotomia, Hymes (1983) propõe uma redefinição dos conceitos. Para ele, a competência do falante/ouvinte deveria abranger não somente sua capacidade de produzir e compreender sentenças gramaticais, mas também de adequar essas sentenças em contextos sociais. Em outras palavras, “regras de uso sem as regras gramaticais seriam inúteis”¹³ (1983, p. 14) e vice-versa. Neste caso, a língua passa a ser sinônimo de comunicação e deixa de ser considerada apenas um conjunto de estruturas e regras gramaticais.

Assim sendo, dominar uma LE significa incorporar a dimensão social desta língua; significa, ainda, dominar os seguintes aspectos ou “setores” da competência comunicativa: a) *possibilidade gramatical (grammaticality)*, a qual se refere à capacidade de formar sentenças gramaticalmente possíveis na língua; b) *viabilidade (feasibility)*, que consiste na capacidade de formar sentenças claras, facilmente processáveis; c) *adequação ao contexto (appropriateness)*, que compreende a capacidade de construir sentenças com significado social ou valor comunicativo; e d) *aceitabilidade (acceptability)*, que se refere à capacidade de construir sentenças “naturais”, aceitas no contexto de comunicação (HYMES, 1983).

Visando construir um modelo de competência comunicativa mais completo do que aquele apresentado por Hymes, Canale e Swain (1980) redefinem os aspectos constitutivos da competência comunicativa em gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico, já discutidos na Seção 2.2.

A literatura ainda traz outros modelos de competência comunicativa como a *habilidade linguística comunicativa* de Bachman (1995) e o *modelo discursivo de competência comunicativa* proposto por Widdowson (1983) e Fulcher (1998). Entretanto, uma discussão mais detalhada sobre este assunto extrapola o escopo desta pesquisa.

Pode-se concluir que o domínio de língua do professor de LE não se restringe ao conhecimento de regras gramaticais, mas principalmente à sua habilidade de usar a língua apropriadamente em comunicação real e em diferentes contextos. Isso significa

¹³ “rules of use without the rules of grammar would be useless”

saber expressar-se oralmente e por escrito na LE com falantes de diferentes níveis de proficiência nesta língua e compreendê-la através da linguagem escrita e falada.

O domínio da língua estende-se, também, à questão dos falantes nativos e não-nativos como professores. Em Roma, os primeiros professores de grego eram nativos. Porém, como antes observado, sua reputação comprometia seu *status* como professor. Na Renascença, os professores nativos (de grego) conquistaram sua posição de destaque na sociedade. Já no século XVIII, Kelly (1976) comenta que os falantes não-nativos eram considerados os melhores professores por terem passado pelas mesmas dificuldades que os seus alunos ao aprenderem uma LE.

Atualmente, muitas escolas de idiomas ainda dão preferência aos falantes nativos quando contratam seus professores, mesmo que não tenham formação específica na área. Segundo uma pesquisa realizada por Consolo (1998), muitos professores não-nativos acreditam que os alunos preferem os nativos como professores de LE, por terem a pronúncia “correta” e um conhecimento mais amplo do vocabulário e dos aspectos culturais. Por outro lado, alguns professores acreditam que, pelo fato de os professores não-nativos terem passado pelo processo de aprendizagem de uma segunda língua, estes poderiam melhor entender as dificuldades de seus alunos. Para Consolo (op. cit), o fato de o professor ser ou não nativo não deve ser critério de avaliação, mas as qualificações deste profissional tanto no conhecimento da língua-alvo quanto em habilidades pedagógicas.

2.4 Algumas considerações

Retomando as qualidades pessoais, o conhecimento didático e o domínio da língua como fatores a serem considerados na formação identitária do professor de LE, pode-se dizer que tais qualidades e conhecimentos não são suficientes face aos desafios a que o professor está exposto diariamente. Ser professor, nos dias atuais, é querer ser um investigador do seu próprio ensino para melhor entender o que ocorre em sala de aula e, assim, poder gerar maiores oportunidades de aprendizagem. A reflexão sobre o seu

próprio fazer docente pode transformar experiência em conhecimento quando o professor descreve, analisa e avalia os problemas encontrados ou, até mesmo, os momentos de sucesso gerado pelo seu ensino. De acordo com Pérez Gomes (1995), o melhor instrumento para o desenvolvimento profissional é manter uma prática reflexiva sobre o próprio ensino. Nessa perspectiva, Henke (1999) salienta que ser professor reflexivo significa apropriar-se das oportunidades de sua prática pedagógica diária para explorar, questionar, criar, recriar, desafiar a si mesmo e ao seu próprio ensino, buscando interpretações fundamentadas para, então, ser capaz de tomar decisões conscientes.

Partindo dessas colocações, pode-se afirmar que ser professor é construir e gerenciar seu conhecimento teórico-pedagógico para fundamentar suas ações em sala de aula e na escola, sempre dentro de um espírito observador, questionador e transformador.

CAPÍTULO III – O FAZER DOCENTE

O fazer docente consiste nas ações pedagógicas do professor. Essas ações são influenciadas pelos saberes, conhecimentos, qualidades, sentimentos e inteligência do professor, bem como pelas suas expectativas, princípios, crenças e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 1999). O fazer docente é *condicionado*, porém não *determinado*, pelo contexto histórico, social e cultural em que o professor se encontra inserido (FREIRE, 1996). Segundo Cunha (1995), “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano” (p. 39). Assim sendo, o que determina o fazer do professor são suas experiências na vida cotidiana e na vida na escola e, particularmente, as crenças, valores e atitudes que derivam dessas experiências. Da mesma forma, Sacristán (1995) ressalta que “as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às actividades práticas” (p. 70). Pode-se concluir, portanto, que o fazer docente está alicerçado nas crenças, nos valores e nas teorias implícitas que influenciam o professor em suas tomadas de decisão, como na escolha do livro didático, das estratégias de ensino, do modo de avaliar etc.

Dependendo do contexto escolar, o fazer docente é influenciado pelas concepções de ensino e aprendizagem da escola que, por sua vez, são concepções atreladas ao livro didático adotado. É o caso das escolas de idiomas que determinam basicamente os objetivos de aprendizagem, o conteúdo e as estratégias de ensino para o professor.

3.1 Crenças do professor

Segundo Sacristán (1999), crenças são “os conteúdos da consciência que temos sobre as ações, ainda que sejam formas pouco elaboradas de conhecimento” (p. 52). De modo mais abrangente, Pacheco (1995) define crenças como “uma estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e percepções em redes de noções e concepções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade” (p. 51).

As crenças do professor podem estar relacionadas ao conteúdo de ensino, ao processo de ensinar e aprender, à instituição em que trabalha e aos papéis que precisa desempenhar nela (RICHARDS & LOCKHART, 1998), podendo variar conforme as experiências pessoais de cada professor. Muitos professores de inglês, por exemplo, acreditam que os textos para a leitura nesta língua devem ser traduzidos para a sua compreensão ou, ainda, devem ser lidos em voz alta para que os alunos desenvolvam sua produção oral. São as crenças do professor, portanto, que refletem na sua forma de agir em sala de aula.

Muitas vezes, as crenças do professor podem ser contraditórias à sua prática pedagógica, pois ele geralmente se confronta com interesses e ambigüidades em seu ambiente de trabalho. (BARCELOS, 2000). Fang (1996), citado por Barcelos (2000), salienta que a complexidade do processo de ensinar e aprender tem um grande impacto nas crenças do professor, o que pode afetar sua prática pedagógica trazendo conflitos e dilemas. Um exemplo seria o professor que diz considerar importante o ensino centrado no aluno, mas adota uma abordagem centrada em sua pessoa para que seja possível manter o controle de sala de aula e dar seqüência ao seu trabalho. Percebe-se neste exemplo uma contradição entre a crença do professor e o que realmente ocorre em aula. Para realizar uma prática mais coerente com suas crenças, Dewey (1933) sugere o “pensar reflexivo” para analisar cuidadosamente “toda a crença ou espécie hypotética [sic] de conhecimentos” (p. 17) que influenciam a prática do professor.

Para concluir, as crenças do professor constituem um corpo de significados (muitas vezes contraditórios), construídos a partir de suas experiências de vida pessoal e profissional e refletidas em suas ações contextualizadas.

3.2 Perspectivas sobre o fazer docente

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, p.115-6)

Esta longa citação exemplifica a abrangência, as minúcias, a complexidade, a singularidade e a ‘boniteza’ do fazer e do ser docente. Freire destaca aspectos importantes que configuram a ação pedagógica. Para ele, ensinar significa muito mais do que transmitir conhecimentos. É estar aberto a indagações, a curiosidades de seus alunos, é lutar em defesa de seus direitos e contra a discriminação e dominação. É ainda transformar a realidade para torná-la menos desigual. Esta concepção de ensino sugerida no excerto acima, harmoniza-se com uma das perspectivas sobre o fazer docente explicado por Pérez Gómez (1998), isto é, a perspectiva de reconstrução social. Além desta, Pérez Gómez destaca outras concepções de ensino e de formação de professores, como a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica e a perspectiva prática. Cada uma delas remete a um fazer docente diferenciado e marcado por crenças e princípios sobre o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Perspectiva acadêmica

Na perspectiva acadêmica, o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura que a humanidade acumulou. Dentro desta visão, diferenciam-se dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No enfoque enciclopédico, o professor é concebido como um especialista em um ou mais ramos do conhecimento acadêmico, cujo papel é meramente transmitir este conhecimento aos alunos sem, necessariamente, dar importância à forma como ele deve ser apresentado. A única preocupação didática do professor refere-se à seqüência lógica e à exposição clara e ordenada do conteúdo.

Já o enfoque compreensivo envolve o conhecimento do conteúdo, dos fatos históricos e da evolução da disciplina até os dias atuais. Há uma preocupação didática maior por parte do professor uma vez que os alunos devem compreender e incorporar o conteúdo às suas aquisições prévias de forma significativa. Deste modo, o domínio do conteúdo da disciplina e um repertório de técnicas e estratégias para uma transmissão 'eficaz' constituem os conhecimentos essenciais do professor dentro deste enfoque.

É importante mencionar que, na perspectiva acadêmica, o professor, além de acatar acriticamente o conhecimento produzido pela ciência, considera que este conhecimento pode ser absorvido ao invés de construído pelo aluno. Muitos cursos de formação inicial e continuada ainda baseiam-se nessas concepções de ensino para formar/atualizar os professores.

3.2.2 Perspectiva técnica

A perspectiva técnica ou também denominada *razão instrumental* (HABERMAS, 1994) considera o ensino uma ciência aplicada. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Nesta perspectiva, a prática pedagógica segue os princípios teóricos e metodológicos ditados pelas teorias ou pesquisas científicas. Não assume, portanto, um *status* mais independente como geradora de novos conhecimentos ou de teorias construídas na interação entre professor

e alunos. É o que Schön (2000) chama de ‘racionalidade técnica’ como epistemologia da prática, herdada do positivismo. O termo foi por ele introduzido para problematizar a relação teoria e prática na aprendizagem profissional e cotidiana. A crítica é direcionada às ações limitadas dos professores em sua prática pedagógica, que se reduz ao cumprimento de estratégias e objetivos prescritos externamente ao seu ambiente de trabalho, inibindo a subjetividade na atuação docente e a distorção da intervenção científica (VALADARES, 2002). Nas palavras de Schön (2000),

[a] racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (p. 15)

Em consonância, Nóvoa (1992) afirma que a profissão docente foi, por muito tempo, reduzida a um conjunto de competências técnicas, esvaziada da sua dimensão pessoal e conduzida à aplicação de ‘receitas’ ditadas por pessoas externas ao âmbito escolar.

Para Valadares (2002), a racionalidade técnica advém do modelo taylorista, que se configura pelos esquemas rígidos e predeterminados, pela separação entre a concepção e a execução do trabalho, pelo hiato entre o mundo real e a prática vivida, reduzindo, assim, o conhecimento prático do professor a um conhecimento como técnica.

A noção de professor tecnicista, desenvolvida no contexto da racionalidade técnica, impõe ao mesmo a necessidade de “desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboraram” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 357). Desse modo, a formação de professores assume o **modelo de treinamento** o qual é fechado, mecânico e linear. Sua finalidade basilar é o treinamento do professor nos procedimentos, nas técnicas e nas habilidades consideradas eficazes, conforme pesquisas sobre a eficiência do trabalho docente. Ainda, segundo Pérez Gómez (1998), o modelo de treinamento visa equipar o docente com competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir, na prática, os resultados eficazes almejados. Tal modelo se materializa nas escolas de

idiomas, que investem no treinamento de professores para controlar o processo-produto, ou seja, a atuação do professor e o rendimento dos alunos. Certamente, este modelo não atende à complexidade do processo de ensino e aprendizagem, pois muitas são as variáveis que influenciam no resultado da aprendizagem dos alunos.

Contrário ao modelo de treinamento, mas dentro da perspectiva técnica, a formação docente pode assumir o **modelo de tomada de decisões**, em que é necessário aprender princípios e procedimentos que informem as tomadas de decisões. Mais do que aprender procedimentos de intervenção em sala de aula, o professor é encorajado a saber o momento certo para utilizá-los. De acordo com este enfoque, tais princípios e procedimentos devem apoiar-se na investigação científica, os quais extrapolam o conhecimento das técnicas e habilidades desenvolvidas mediante treinamento.

Tanto no modelo de treinamento quanto no de tomada de decisões, o professor fica subordinado aos princípios e procedimentos fundamentados por teorias científicas. Mesmo podendo optar por um ou outro procedimento, nem sempre eles serão suficientes para lidar com os problemas encontrados na prática pedagógica. Por esse motivo, o conhecimento adquirido na prática pode melhor orientar os professores a tomar decisões condizentes com a sua realidade.

3.2.3 Perspectiva prática

Na perspectiva prática, a terceira aludida por Pérez Gómez (1998), o ensino é uma “atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (p. 463). Assim sendo, o professor precisa aproveitar sua experiência prática e criatividade para enfrentar as situações singulares, ambíguas e conflitantes que configuram o cenário escolar. Esta perspectiva foi reinterpretada ao longo do século passado, originando duas correntes distintas: a do enfoque tradicional, que se apóia exclusivamente na experiência prática, e a do enfoque sobre a prática reflexiva.

No enfoque tradicional, também chamado de modelo artesanal (*craft model*, Wallace, 2001), o professor é um especialista no conteúdo da disciplina e um artesão nos modos de transmissão, de controle das atividades e das formas de avaliação. Os modos de transmissão são baseados em um conjunto de conhecimentos produzidos ao longo dos séculos por um processo de tentativas e erros que foram passados de geração em geração pelo contato direto do professor-aprendiz com a prática do professor experiente. Entretanto, tais conhecimentos são desprovidos de teoria de investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática.

Um fator positivo a ser destacado neste enfoque é a valorização do conhecimento experimental na formação do professor. Todavia, tal conhecimento é essencialmente estático e imitativo, o que acaba por não acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem no contexto escolar.

O enfoque reflexivo (*reflective teaching* para WALLACE, 2001), por sua vez, busca superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica, concedendo ao professor um novo papel que dê conta das situações complexas, mutantes e conflitantes que ocorrem em sua ação pedagógica. Segundo Pérez Gómez (1998), este enfoque reconhece a necessidade de o professor analisar como ele e seus colegas enfrentam problemas complexos em sala de aula para, dessa forma, fazer uso de sua capacidade intelectual e do conhecimento científico, elaborar e modificar rotinas, testar hipóteses, utilizar técnicas e materiais conhecidos, recriar estratégias e inventar procedimentos, tarefas e recursos. As situações com as quais o professor se depara em sua prática educativa são imprevisíveis e, portanto, não podem ser resolvidas mediante a aplicação de técnicas ou procedimentos, mas através da *reflexão* (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1995, 2000; ZEICHNER, 1995). Este enfoque será mais bem discutido na Seção 3.4.

3.2.4 Perspectiva de reconstrução social

Nesta perspectiva, o ensino é um movimento para a emancipação (HABERMAS, 1994), ou seja, é uma atividade crítica, uma prática social baseada em valores éticos que

são transmitidos aos alunos através dos discursos, das ações e das atividades pedagógicas. O professor é considerado autônomo, reflexivo e crítico de sua prática e do contexto em que atua. É consciente do seu papel de gerar mudanças na sociedade, comprometido com a formação de sujeitos participativos, críticos, autônomos e conscientes da sua importância para a construção de um mundo mais feliz e fraterno.

Dentro desta perspectiva dividem-se duas correntes: a primeira procura desenvolver uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social no processo de ensino e aprendizagem (i.e. **enfoque de crítica e reconstrução social**), tendo como seguidores Giroux, Zeichner, Apple, Kemmis. A outra defende a coerência entre princípios, intenções e procedimentos educativos, sem especificar um modelo concreto de sociedade (i.e. **enfoque investigação-ação**). Nesta perspectiva destacam-se os autores Stenhouse, Elliot e McDonald.

No enfoque de crítica e reconstrução social, a escola e o professor são elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência social dos alunos e da sua capacidade de pensar criticamente, para juntos construir uma sociedade mais justa e igualitária. O professor assume o papel de intelectual transformador e crítico que busca contribuir para a correção das desigualdades através de atividades cotidianas em sala de aula e na escola. Certamente, isso requer do professor maior bagagem cultural, política e social, reflexão crítica sobre a sua prática, o currículo e o sistema de avaliação com o intuito de detectar as influências ocultas da ideologia dominante. Requer ainda atitudes de experimentação, iniciativa, colaboração e generosidade para que sirvam de exemplo para seus alunos.

O enfoque investigação-ação considera importante que a formação do professor esteja voltada para a compreensão de sua prática através da investigação-ação. Esta visão foi desenvolvida inicialmente com o trabalho de Stenhouse na Inglaterra, nas décadas de 60 e 70. Stenhouse propôs uma mútua colaboração entre professores e pesquisadores para a elaboração de um currículo¹⁴ que estivesse em desenvolvimento e avaliação constantes, e que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que

¹⁴ Currículo, para Stenhouse, é um “conjunto de procedimentos hipotéticos do qual poderiam se valer os professores para transformar idéias educativas em ações educativas”. (DICKEL, 1998, p. 45).

convivessem na escola. Ao considerar o currículo um processo que se define ao longo das aulas e não um projeto previamente definido, Stenhouse coloca o professor no centro da atividade curricular. Como figura central, o professor necessita de conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação, pois seu ensino deve adequar-se às características e ao ritmo dos alunos. Para Stenhouse, portanto, o ensino não é uma rotina mecânica, mas uma arte na qual idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Vivendo na contramão de seu tempo, cujas idéias dominantes distanciavam-se da visão de professor como produtor de conhecimentos, Stenhouse deflagra o movimento do professor como *pesquisador* e como profissional, ou seja, o professor que toma para si a direção de seu trabalho, que reflete sobre sua prática, analisa os dados e utiliza os resultados para melhorar a qualidade de sua próxima ação, e também, aquele que opta pela luta *coletiva* por alternativas e saídas para os problemas educacionais e sociais (DICKEL, 1998).

Elliott, considerado o continuador das idéias de Stenhouse, procura em suas pesquisas compreender a prática docente a partir da perspectiva do prático, de como o professor reflete sobre ela e como a transforma (PEREIRA, 1998). Alguns dos pressupostos elaborados por Elliott sobre a investigação-ação são destacados por Pérez Gómez (1998): o primeiro refere-se ao aprimoramento da prática pedagógica através de um trabalho ético e não-instrumental e de um processo contínuo de reflexão pelo professor e alunos. Neste caso, recomenda-se a reflexão constante *na ação e sobre a ação*. O segundo pressuposto refere-se à investigação *na e sobre a ação* de todos os elementos envolvidos na prática pedagógica, como o currículo, a avaliação, a interação entre professor e alunos, de modo que o professor compreenda como esses aspectos estão afetando o ensino de valores considerados educativos. Já o terceiro pressuposto consiste no ciclo de experimentação reflexiva na qual se entrecruzam os momentos de ação e reflexão, transformando a prática e os que nela estão envolvidos. O quarto pressuposto destaca a necessidade da reflexão coletiva a respeito das complexas situações com as quais os professores se confrontam na prática educativa, pois o diálogo, as contribuições de observadores externos ao contexto e as experiências e

teorias de outrem enriquecem os processos de investigação-ação. O último pressuposto faz menção ao trabalho colaborativo entre especialista e professores para integrar o processo de investigação, para o desenvolvimento curricular, profissional e da prática pedagógica. Cabe salientar que o processo de investigação não sobrevive numa divisão de trabalho imposta pela racionalidade técnica em que os papéis dos envolvidos são divididos e organizados hierarquicamente.

Retomando o enfoque investigação-ação, é possível afirmar que a prática docente é um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e de experimentação, cujo objetivo do professor é potencializar a aprendizagem e a formação crítica e autônoma dos alunos. A valorização do conhecimento prático também é evidente, buscando-se um equilíbrio entre ele e o conhecimento científico para fundamentar as ações do professor.

3.3 A reflexão crítica como norteadora do fazer docente

Neste trabalho, o termo reflexão baseia-se nos conceitos de Ghedin (2002) e Libâneo (2002) por englobarem princípios considerados fundamentais para uma reflexão crítica e geradora de mudanças. Para Ghedin (op. cit), a reflexão crítica é a investigação e análise que o professor realiza sobre sua prática pedagógica e seu próprio pensamento, visando a reformulação de sua teoria e de sua prática educacional e social, bem como de suas condições de trabalho. Libâneo (op. cit) reitera essa noção ao definir reflexão como a capacidade de pensar sobre os próprios atos, as intenções e representações sobre o ensino, buscando a mudança não somente da realidade, mas principalmente dessas intenções, representações sobre o ensino e do próprio processo de auto-conhecimento.

Uma das primeiras e mais significativas contribuições para o ensino como atividade prática reflexiva partiu do filósofo e educador John Dewey (1933). Além de introduzir a dicotomia entre pensamento rotineiro e pensamento reflexivo, Dewey propôs a formação de um professor reflexivo que combinasse as capacidades de investigação com as atitudes de abertura de espírito, responsabilidade e empenho. Em

outras palavras, ele defendia a necessidade de o professor desenvolver uma teoria da experiência, baseando-se nas situações cotidianas do ambiente escolar de modo a transformá-las em conhecimento para as situações posteriores.

Outro a contribuir para o desenvolvimento da prática reflexiva foi Schwab, o qual salienta que o ensino é uma atividade mais prática do que técnica, considerando que o professor elabora critérios racionais de compreensão e propostas argumentadas para definir seus objetivos, conteúdo e procedimentos em cada situação de ensino (PÉREZ GÓMEZ,1998). Entretanto, as afirmações de Schwab, como destaca Pérez Gómez (op. cit.), não propõem a elaboração de teorias pedagógicas a partir da prática docente. Stenhouse é quem vai buscar o entendimento do que significa a arte do ensino e da concepção do professor como investigador.

Para Pérez Gómez (1998), o conhecimento produzido a partir das investigações que o professor faz de sua prática e o seu conhecimento implícito são complementares e utilizados como instrumento de entendimento e de orientação para as futuras ações do professor.

Donald Schön foi o grande responsável pelo início da formação do ‘professor reflexivo’ no cenário educacional devido, principalmente, à sua crítica ao modelo dominante de entender o conhecimento profissional do docente. Para ele, o professor não consegue responder às situações emergentes no dia-a-dia da prática docente somente com os conhecimentos científicos e as técnicas aprendidas na formação universitária (PIMENTA, 2002). É preciso uma valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos, que pode ocorrer a partir do **conhecimento-na-ação**, da **reflexão-na-ação**, da **reflexão sobre a ação** e da **reflexão sobre a reflexão na ação**. O *conhecimento-na-ação* refere-se ao conhecimento implícito, tácito, espontâneo, inconsciente que o professor mobiliza ao dar conta de situações que ocorrem no seu dia-a-dia. Por ser um conhecimento tácito, inconsciente e apenas demonstrado na execução da ação, Schön (2000) considera difícil para o professor verbalizá-lo, e quando o faz não passam de conjeturas.

Ao reconhecer a ligação entre o conhecimento implícito do professor e a sua prática, Sacristán (1995) salienta que

existe uma corrente de comunicação constante entre pensamento e acção, que molda a prática, de forma difusa, às vezes contraditoriamente, através de diferentes tipos de comportamento e influências. A comunicação entre o conhecimento e a prática, na educação, é um facto inerente à sua própria existência, sem prejuízo da possibilidade de realizar essa comunicação consciente e ordenadamente, partindo de conhecimentos formalizados como teorias, conclusões investigativas, etc. (p. 77)

Esse ato espontâneo de *conhecer-na-ação* geralmente permite ao professor dar conta das tarefas corriqueiras; entretanto esse conhecimento não é suficiente para enfrentar as situações novas que extrapolam a rotina. Para isso, o professor necessita refletir sobre o que ele vem fazendo de modo a construir diferentes caminhos ou outras soluções através de um processo denominado *reflexão-na-ação*. Esta reflexão acontece durante a ação e tem uma função crítica, questionadora da estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*. Em outras palavras, a *reflexão-na-ação* busca a compreensão, por parte do professor, das decisões por ele tomadas em aula, das situações geradas a partir dessas decisões e das atitudes dos alunos frente aos eventos ocorridos em sala de aula, visando, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 34)

Para *refletir-na-ação* o professor tem pouco tempo, por isso suas reflexões e decisões se concentram em questões imediatas como mudar ou não de atividade, interromper ou não a discussão dos alunos sobre determinado tema, responder ou não a uma pergunta descontextualizada, chamar ou não a atenção do aluno que conversa, entre outras. A seguir, Schön (1995) descreve o processo de *reflexão-na-ação*:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (p. 83)

O conhecimento gerado a partir da *reflexão-na-ação* é adicionado ao repertório de experiências que o professor irá mobilizar em situações similares, configurando um

conhecimento prático (PIMENTA, 2002). Contudo, esse repertório de experiências não é suficiente para tratar de situações que exigem a compreensão de suas origens, uma problematização, uma apropriação de teorias sobre os problemas, uma investigação (PIMENTA, op. cit.). Neste caso, é preciso uma *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. A *reflexão sobre a ação* ocorre quando o professor utiliza a própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la, explicá-la ou criticá-la buscando saber o que ocorreu em sala, por que ocorreu daquela maneira e, então, reflete para saber como continuar, retomar ou mudar a prática. Já a *reflexão sobre a reflexão na ação (meta-reflexão)* ajuda o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar e equacionar problemas quando o mesmo faz referência, por exemplo, às seqüências de operações e procedimentos que executou, aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam suas ‘teorias’ da ação (SCHÖN, 2000). Ou seja, o professor toma consciência de como elabora suas conjecturas sobre a *reflexão-na-ação* e a *reflexão sobre a ação*. Este nível de reflexão pode ser conduzido num momento de tranqüilidade, num momento de tempo livre do professor, e é “uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p. 83).

A reflexão sobre a ação pode ser *retrospectiva e prospectiva* (Perrenoud, 2002). A reflexão *retrospectiva* geralmente ocorre após a ação, num momento de calma. O professor faz um balanço ou busca compreender os sucessos e os insucessos do que ocorreu em sala de aula, preparando-se para as próximas ações. A reflexão realizada e as conclusões chegadas e verificadas na prática somam-se ao cabedal de experiências do professor, transformando-se em conhecimento a ser retomado em outras circunstâncias. A reflexão *prospectiva* geralmente ocorre no momento do planejamento das próximas atividades, da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo. Neste caso, o professor baseia suas decisões em experiências passadas ou em outras fontes, como em conversas com colegas, livros etc.

Sacristán (1999) também apresenta três níveis de reflexão. O primeiro requer o distanciamento do professor de sua prática para que ele possa vê-la, entendê-la e avaliá-la, buscando uma apreensão cognitiva da mesma através de suas teorias subjetivas, do

saber deduzido de suas ações. O segundo nível integra o senso comum¹⁵ do professor e o conhecimento científico, contribuindo para uma racionalidade mais apurada e elaborada da sua prática pedagógica. Segundo o autor esta integração é necessária, pois amplia perspectivas e aprimora a racionalidade imperfeita que orienta a prática do professor, auxiliando-o a perceber e a corrigir erros e preconceitos. O terceiro nível consiste na reflexão sobre as práticas da reflexão, a meta-reflexividade. Nas palavras de Sacristán (1999):

A teoria, como afirma Coleman (1990), além de refletir a realidade, deve mostrar os efeitos que ela própria produz nessa realidade: a pedagogia deve refletir sobre a realidade da educação e sobre os efeitos que ela produz na mesma. É este o significado do terceiro nível da reflexibilidade: fazemos parte da realidade que queremos entender e devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação. (p. 132)

Nota-se aqui uma similaridade entre este nível de reflexão e a *reflexão sobre a reflexão na ação* de Schön, no que tange à tomada de consciência do professor sobre as reflexões feita ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que, para Sacristán (op.cit), a reflexão deve ocorrer principalmente na fase prévia, ou seja, no planejamento e, também, após a prática pedagógica, buscando avaliá-la criticamente. Já durante a ação, segundo o autor, a reflexão torna-se difícil de ser articulada, pois, neste momento, as ações do professor se sobrepõem à sua reflexão.

Com base nestas informações, pode-se concluir que a reflexão está presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, antes, durante e após a ação, e em diferentes graus de profundidade, dependendo do nível de conhecimento do professor, da articulação que ele faz de seus conhecimentos com a sua prática docente e com as características do contexto em que atua. Além disso, o pensamento reflexivo do professor gera uma base de conhecimento teórico e prático capaz de fazê-lo avançar em sua prática pedagógica e continuar se desenvolvendo como profissional e ser humano.

Cabe ressaltar que o momento de reflexão do professor, seja ele, antes, durante ou após sua ação pedagógica, se caracteriza por situações de meditação sobre questões

¹⁵ *Senso comum*, no sentido social, é para Sacristán (1999) “o acervo das crenças compartilhadas, um elemento central das culturas destinados a resolver os problemas cotidianos” (p. 111).

ligadas ao processo de ensino e aprendizagem (ex. o aluno, a interação professor-aluno, o conteúdo instrucional) e/ou, ainda, à estrutura institucional na qual trabalha (ex. os recursos humanos, os recursos didático-pedagógicos, o número de alunos por sala). O foco de reflexão do professor, portanto, vai variar conforme suas preocupações, interesses e problemas.

Em seu artigo intitulado *Reflexões sobre o fazer pedagógico: em busca da compreensão e consciência crítica*, Xavier (2002) estabelece alguns focos de reflexão acompanhados de perguntas, visando convidar o professor a tomar consciência sobre o que “faz e determina e em que acredita, já que este conhecimento o possibilita a comparar suas decisões pedagógicas com outras pré-existentes, confrontá-las e reinterpretá-las, buscando conhecer sua *filosofia de ação* ou *epistemologia da ação* (Alarcão,1996)” (p.3). É o que ela apresenta no quadro a seguir.

Quadro 3.1 – Questionamentos para a reflexão (XAVIER, 2002)

SOBRE O QUE REFLETIR	PERGUNTAS PARA A REFLEXÃO
Objetivos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Que objetivos você estabelece para cada série, estágio ou curso? - Eles atendem às necessidades dos alunos? Por que você acha isso? - São relevantes para a vida deles? Em que sentido? - O que visam desenvolver?
O conteúdo instrucional	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de conteúdo você propõe ensinar? - Qual é a relação deste conteúdo com a vida dos alunos? Quanto significativo ele é? - Contribui para torná-los cidadãos críticos e participativos na sociedade? Como? - Ajuda a desenvolver o raciocínio, a criar, avaliar, solucionar questões importantes?
	<ul style="list-style-type: none"> - Você incentiva os alunos a participar das aulas? Como? - Compartilha com eles o gerenciamento de sala de aula e as decisões pedagógicas? Como você faz isso? - Quanto centralizador(a) você é? - Ignora situações constrangedoras como certos

<p>A interação com os alunos</p>	<p>tipos de indisciplina, brigas entre alunos? O que você faz nestes momentos? Por que faz assim?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando está dando aula, seu olhar ou atenção está voltado para toda a classe ou somente para alguns alunos (ex.: para aqueles que se sentam na frente)? - Sua interação com os alunos é conduzida na LE? Por que sim/ não? - Considera as contribuições e idéias dos alunos? - Você insiste que eles se expressem na LE? - O que você costuma ignorar ou priorizar na sua relação com os alunos?
<p>A visão de si mesmo, como profissional, e de seus alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você costuma subestimar a capacidade dos alunos (ex.: ao facilitar as respostas, ao evitar falar na LE)? - Você acredita no potencial deles? Acredita em você? Acredita que pode mudar? Gostaria de mudar? Por que sim/ não? Por onde você começaria? - Qual é o seu papel como educador? Que tipo de cidadão você quer formar? Com que visão de mundo/ sociedade você está formando os alunos? (ex.: para uma sociedade solidária, voltada para a solução de problemas e projetos conjuntos?). - O que você faz para mudar o que lhe incomoda na escola? Você é do tipo acomodado?
<p>A avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como avalia os seus alunos? Há outras formas de avaliá-los? Você diagnostica as dificuldades da classe? Como faz isso? Como trata as dificuldades encontradas? O que você faz com aqueles alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem?
<p>As atividades escolhidas ou elaboradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que formas de raciocínio você contempla (memorização, raciocínio crítico, interpretação, inferência)? - Que habilidades lingüísticas você prioriza? Por que? - As atividades que você propõe estão mais voltadas para a forma gramatical ou para o conteúdo das informações?

A autora ainda salienta que as respostas do professor a estas perguntas não devem se restringir a um simples *sim* ou *não*. De modo geral, esses aspectos colocados para questionamento harmonizam-se com as perguntas de reflexão sugeridas por Richards & Lockhart (1998), as quais foram agrupadas e classificadas no quadro a seguir com base nos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, visando chegar ao foco de reflexão proposto pelos autores.

Quadro 3.2 – Questionamentos para a reflexão (RICHARDS & LOCKHART, 1998)

FOCO DE RELEXÃO	QUESTÕES PARA A REFLEXÃO
Objetivos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Quais eram os objetivos a serem alcançados? - Você conseguiu alcançá-los?
Recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Que materiais didático-pedagógicos foram usados? - Produziram os resultados esperados?
Estratégias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Foi uma aula centrada no professor? - Quais técnicas foram utilizadas? - Que dinâmicas de grupo foram usadas?
Interação professor-aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de interação ocorreu entre mim e meus alunos?
Avaliação da aula	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorreu algo estranho ou não usual? - Houve algum problema durante a aula? - Eu fiz alguma coisa diferente do usual? - Que tipo de atitudes tomei? - O plano de aula foi seguido? Em caso negativo, por que não? As mudanças ajudaram ou prejudicaram a aprendizagem? - Que partes da aula foram bem-sucedidas? - Que partes da aula não foram bem-sucedidas? - O que eu mudaria nas próximas aulas?
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos estavam presentes? - Os alunos participaram ativamente na aula? - As necessidades dos alunos foram atendidas? - As aulas têm sido muito difíceis para os alunos? - Os que os alunos realmente aprenderam na aula? - O que eles mais gostaram na aula?

	- Houve algo a que eles não reagiram bem?
Abordagem	- Quais são as minhas concepções de ensino e aprendizagem? - As minhas concepções de ensino foram condizentes com as minhas ações em sala de aula? - Eu descobri algo novo sobre o meu ensino? - Que mudanças eu deveria fazer nele?
Desenvolvimento profissional	- Como estou me desenvolvendo como professor de línguas? - Quais são minhas qualidades como professor de línguas? - Quais são as minhas limitações? - Há contradições no meu modo de ensinar? - Como posso melhorar meu ensino? - Como posso ajudar meus alunos? - Estou satisfeito em dar aula de LE?

Nota-se que os temas para a reflexão sugeridos pelos autores convergem com aqueles propostos por Xavier (2002). No entanto, os questionamentos envolvem dimensões práticas distintas. Aqueles mencionados por Xavier (2002) sugerem uma reflexão sobre ações/decisões em geral, uma retrospectiva do fazer docente cotidiano. Enquanto que as perguntas de reflexão delineadas por Richards & Lockhart (1998) indicam um questionamento e uma avaliação retrospectiva de uma aula dada. Pode-se dizer que ambos os momentos de reflexão contribuem para que o professor tome maior consciência de sua prática pedagógica.

O foco de reflexão do professor também deve abranger os princípios éticos e políticos que subjazem seu ensino, a instituição e a sociedade (GHEDIN, 2002; LIBÂNEO, 2002; LIMA & GOMES, 2002 e PIMENTA, 2002). A reflexão sobre estes princípios parece ser uma preocupação para Xavier (2002) ao propor perguntas como “Que tipo de cidadão você quer formar?”; “Com que visão de mundo/sociedade você está formando os alunos?”; “O que você faz para mudar o que lhe incomoda na escola?” (p. 4). Neste sentido, a reflexão deve transcender os acontecimentos de sala de aula na tentativa de compreender, de forma mais ampla, o contexto social em que a prática pedagógica se insere. Isso implica uma análise de como o contexto social, político,

cultural e econômico condicionam o ensino e afetam as decisões do professor. Assim sendo, a reflexão crítica é importante para que o professor desvele as ideologias que subjazem suas decisões pedagógicas e aquelas tomadas pela escola/autoridades educacionais, mas sem se entregar aos problemas que o afligem, sem se acomodar diante das visões pessimistas que povoam o ambiente escolar. Ao contrário, é preciso buscar alternativas que possam minimizar ou solucionar os problemas encontrados. Cabe ao professor, portanto, acreditar que é possível transformar o contexto em que atua, e acreditar nos alunos, em suas potencialidades e nas próprias potencialidades. Isso certamente requer vontade, iniciativa e perseverança.

O processo de mudança, em particular da prática pedagógica, envolve a resignificação das teorias implícitas do professor e das suas condutas. Porém, como afirma García (1999), a mudança é uma tarefa difícil, complexa, complicada e muitas vezes demorada, que acaba gerando uma grande ansiedade nos envolvidos. É, a meu ver, uma trajetória de acertos e erros, de insegurança, recuos e avanços em direção persistente aos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento dos alunos e do autoconhecimento como profissional. Além disso, é preciso saber como mudar e, para isso, muitos professores precisam de suporte, motivação intrínseca e extrínseca para juntar forças e superar os desafios que a mudança demanda. No entanto, só poderá haver mudanças se o professor der o primeiro passo e se tiver alguma autonomia na instituição em que atua.

3.4 Autonomia relativa

A imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas. As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus actores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que **há margens para a expressão da individualidade profissional.** (SACRISTÁN, 1995, p. 72-3) (grifo nosso)

O professor quando chega à escola se depara com as condições já formalizadas para realizar seu trabalho; porém, como o autor afirma, há sempre margens para a expressão individual. São nessas margens que o professor pode reagir frente às situações limitadoras de sua prática.

A autonomia do professor pode estar relacionada às suas atitudes, decisões e postura frente aos valores ideológicos dominantes que limitam as possibilidades da ação docente (BORGES, 2002). Por exemplo, o professor pode seguir o conteúdo do livro didático sem questioná-lo, pode ainda adaptá-lo, complementá-lo com atividades mais significativas. Pode, ao contrário, elaborar o seu próprio material de ensino a partir de compilações de atividades pré-existentes ou, então, a partir de sua criatividade. O grau de autonomia do professor vai depender da margem de ação que lhe é concedida no ambiente de trabalho. Cabe a ele, portanto, aproveitar esta margem de autonomia mas dentro de uma visão emancipatória da profissionalização docente, pois “é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” (LIMA & GOMES, 2002, p. 169).

A emancipação do trabalho docente é um objetivo histórico, condição para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Essa emancipação é, em parte, conquistada individualmente, quando o professor adota uma postura crítica em relação ao seu próprio ensino, isto é, às suas escolhas e ações pedagógicas em sala de aula. A emancipação também é conquistada coletivamente na medida em que os professores têm a chance de, em conjunto, elaborar propostas pedagógicas, projetos de trabalho, documentos normatizadores, dentre outras tarefas compartilhadas.

É possível concluir que a autonomia se conquista com a reflexão crítica e a mobilização individual e coletiva. Agindo individualmente o professor pode reagir frente às situações que restringem sua prática pedagógica, e, coletivamente, os professores passam a se conhecer melhor e a procurar juntos maneiras de superar os entraves encontrados no caminho do processo de ensino e aprendizagem.

3.5 Reflexão para a transformação

A iniciativa de mudança no âmbito escolar depende em grande parte dos professores. Ao observar, analisar, questionar, reinterpretar, testar, avaliar sua prática pedagógica, o professor caminha para uma transformação do seu fazer docente. Em seu ambiente de trabalho, o professor de inglês, por exemplo, pode redimensionar a importância de sua disciplina ao contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos. Certamente, isso não se conquista através de um ensino voltado para a forma gramatical ou para um conjunto de funções comunicativas, ou ainda, de um ensino distante da realidade dos alunos. O professor de inglês pode causar impacto na comunidade ou na visão de mundo dos alunos, na medida em que seu ensino propõe projetos de trabalho e atividades com a participação dos alunos nas tomadas de decisão, na solução de problemas ou nas situações postas do dia-a-dia, promovendo, desse modo, diversas formas de pensar, agir e transformar o contexto em que se encontram. Como afirma Libâneo (2002),

[e]ducar, diante deste horizonte, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação. Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável, tornando possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa. (p. 66)

Para que possa haver mudanças significativas, é preciso que o professor aprenda a partilhar saberes, a pensar *com* a escola e não só *sobre* a escola, a compreender a reflexão como prática social que oportuniza o apoio e o estímulo mútuos, a trabalhar coletivamente, a analisar os contextos de ensino e aprendizagem, a qualificar melhor os discursos oficiais que geralmente se valem de termos ou conceitos da moda, buscando ressignificá-los (LIMA & GOMES, 2002). Giroux (1997), por outro lado, salienta a necessidade de os professores se tornarem intelectuais transformadores, ou seja, questionadores acerca do que e como ensinam e principalmente delineadores de metas pelas quais devem lutar. Em suas palavras, os professores

[p]recisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (p. 163)

Pode-se concluir, então, que o compromisso do professor não é apenas com o que ocorre em sala de aula, mas também com os elementos condicionantes de sua prática, buscando, assim, modificar o que a limita. Os professores intelectuais transformadores, além de refletirem sobre a sua prática e o seu contexto de trabalho, precisam se comprometer com a formação de cidadãos ativos, críticos e também transformadores.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a descrição, análise e interpretação dos dados coletados em três contextos diversos, a saber, em escolas de idiomas, em escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio. Serão apresentadas as características dos contextos pesquisados, o perfil dos informantes e por fim, as vozes de quinze professores de inglês (P) e de seis coordenadores (C) atuantes nestes contextos.

4.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa, de base qualitativa, busca, a partir dos dados obtidos, investigar, num primeiro momento, as concepções de professores de inglês e de coordenadores sobre as qualidades e conhecimentos necessários para o professor atuar em seu ambiente de trabalho; num segundo momento, os aspectos do processo de ensino e aprendizagem sobre os quais os professores refletem durante e após suas aulas, o porquê de certas questões serem o foco de sua reflexão e que decisões eles tomam a partir de suas reflexões. Finalmente, analisar as preocupações institucionais a partir das questões sobre as quais coordenador pedagógico e professores refletem/discutem quando em reuniões pedagógicas.

Segundo Rubin & Rubin (1995), a análise interpretativa explora a “sutileza do significado”¹⁶, enfatiza a complexidade da vida humana e considera o tempo e o contexto aspectos fundamentais para uma interpretação mais profunda. Deste modo, busco neste estudo compreender as nuances, os detalhes e a profundidade dos dados coletados. A pesquisa é também de natureza descritiva e correlacional, ou seja, busca

¹⁶ “subtlety of meaning” (RUBIN & RUBIN, 1995, p. 81).

estabelecer relações entre variáveis, extrapolando, deste modo, a mera coleta, ordenação e classificação dos dados (TRIVIÑOS, 1990).

O conjunto dos dados obtidos e analisados visa oferecer subsídios para a compreensão de certas posturas de professores e coordenadores frente ao ensino da língua inglesa, possibilitando lançar olhares críticos para a formação inicial e continuada de professores.

4.2 Os contextos investigados

A pesquisa foi realizada com professores de inglês e coordenadores atuantes em escolas de idiomas, escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, todas elas localizadas na Grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.

A escolha das escolas de idiomas baseou-se em sua notoriedade e abrangência, ou seja, escolas que fossem renomadas e pertencentes a uma rede nacional ou regional de franquia. As escolas da rede pública e privada do Ensino Fundamental e Médio que participaram desta pesquisa foram aquelas cujos professores e coordenadores mostraram-se abertos a colaborar com a temática deste trabalho.

O número de escolas em cada contexto variou conforme o número de professores disponíveis e/ou interessados pela pesquisa. Em outras palavras, um total de cinco professores foram entrevistados em cada contexto, sendo preciso, para isso, contatar quatro escolas de idiomas (i.e. EI1, EI2, EI3 e EI4), quatro escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio (i.e. EPA5, EPA6, EPA7 e EPA8) e três escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio (i.e. EPU9, EPU10 e EPU11) para a coleta de dados. Isto significa dizer que em uma mesma escola foi possível entrevistar, no máximo, dois professores. A pesquisa no contexto público abrangeu escolas estaduais e municipais.

A escolha dos três contextos (i.e. de escolas de idiomas, de escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio) deveu-se ao interesse da pesquisadora em

abranjer instituições escolares de natureza, objetivos e realidades diversas para melhor compor as visões ou concepções que permeiam estes contextos.

4.2.1 O contexto das escolas de idiomas

Por pertencerem a uma rede nacional ou regional de franquia, as escolas de idiomas aqui pesquisadas seguem uma metodologia própria. Seu objetivo principal é desenvolver a proficiência oral dos alunos na LE (inglês, espanhol, etc), já que as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio geralmente não atendem a esse objetivo, como mesmo salienta P1-EPU11¹⁷:

A diferença é muito grande, por exemplo, as escolas de Ensino Fundamental e Médio visam mais o conteúdo programático, ou seja... então, eles vão trabalhar a estrutura, a gramática, né?, e não visam o lado da... comunicação. E nas escolas de idiomas, eles dão mais prioridade pra fala, pra comunicação, né? Essa basicamente é a grande diferença.

Buscando uma padronização na metodologia, os livros didáticos são produzidos ou escolhidos pela própria franquia; deste modo, o conteúdo e os objetivos de aprendizagem já vêm pré-estabelecidos. Além disso, para garantir que os professores “*não saiam do caminho*” (C-EI1), a escola oferece semestralmente ou anualmente cursos ou oficinas de treinamento, visando o adensamento da *filosofia* de ensino da escola. Segundo P1-EI2, os cursos de treinamento são mais voltados para a leitura e discussão de textos sobre a abordagem de ensino adotada pela escola. Em suas palavras:

...a gente lê bastante sobre teorias de ensino, principalmente sobre o nosso approach que é o comunicativo, a gente assiste a aula dos professores, aí a gente troca idéias, troca experiências, o que dá certo, o que não dá, até mesmo pra.... gente ter um crescimento né? dentro da nossa profissão... (P1-EI2)

Das quatro escolas de idiomas pesquisadas, apenas uma prescreve rigorosamente a metodologia a ser seguida pelos professores. Nas demais, o professor tem uma maior flexibilidade para substituir, adaptar ou enriquecer o livro didático com atividades mais criativas. É o que sugerem os fragmentos a seguir:

¹⁷ A relação dos informantes está descrita no Quadro 4.1, página 81.

[A metodologia da escola] não é uma coisa totalmente inflexível, é uma coisa que pode ser trabalhada, você pode seguir [o livro didático] se achar que é bom ou você pode não... não deixar de fazer, mas substituir as atividades que foram sugeridas, se você acha que... talvez não concorde, ou você queira fazer de outra maneira, se você tem um jogo ou uma coisa mais criativa... (P1-EI2)

...a escola é extremamente flexível, hum, e você pode adaptar o livro da maneira que te agrada, mas não há uma imposição de como proceder em sala de aula. Há uma preocupação, claro, em falar inglês, há uma preocupação em tornar as aulas dinâmicas, motivantes, mas não há uma imposição sobre o professor, sobre... sobre o perfil metodológico do professor, não há isso, não. (P-EI3)

Para ministrarem suas aulas, os professores geralmente preparam seus planos de aula com base no conteúdo do livro didático adotado e, quando possível, introduzem atividades e estratégias atraentes e variadas. A diversidade de atividades e estratégias parece ser um princípio metodológico adotado pelos professores que trabalham nessas escolas para desenvolverem ou manterem a motivação dos alunos. É o que P-EI1, P2-EI2 e P-EI3 revelam nos fragmentos a seguir:

...eu gosto de fazer coisas variadas, sabe, não ficar naquela coisa monótona. (P-EI1)

...quando eu tô dando aula e eu percebo que os alunos não têm tanto interesse, tem que tá atenta a isso pra estar ... hum, adequando e adaptando para as necessidades do aluno... (P2-EI2)

Eu busco mudar sempre, cada aula trazer um elemento novo. E eu acho que isso provoca motivação nos meus... nos alunos... (P-EI3)

A motivação dos alunos é um fator importante neste contexto de ensino, já que a permanência deles na escola garante a sobrevivência da mesma e o emprego do professor. É o que sugere uma das informantes:

Se os alunos vierem para sala de aula e mantiverem o interesse, com certeza é porque estão gostando da aula, né?, vão continuar vindo, isso também me interessa né?, claro! Mas se eles perderem o interesse é porque a aula está... tá chata, né?, então, podem até continuar estudando mais um tempo, mas daqui um tempo eles vão... largar, vão... trocar de escola, e daí provavelmente eu perca o emprego. (P-EI4)

Por esta razão, os alunos são tratados como “alunos VIP” (P-EI4) e as aulas voltadas para atender “às necessidades específicas de cada aluno” (P2-EI2). Para satisfazer esta clientela, as escolas também oferecem o ensino de duas ou mais línguas, recursos pedagógicos variados para facilitar ou enriquecer a aprendizagem, como computadores com acesso à Internet, TV a cabo, vídeo, DVD, fitas de áudio e livros paradidáticos. As turmas geralmente são pequenas com uma média de dez alunos por sala. A duração da aula varia entre uma hora e uma hora e meia, sendo ministrada duas vezes por semana. Algumas escolas ainda oferecem a mesma carga horária, porém concentrada num único dia.

Os alunos das escolas de idiomas pesquisadas são procedentes de famílias de nível sócio-econômico médio e alto. Conforme o depoimento de alguns professores, a maioria deles gosta de aprender inglês, embora haja aqueles que se matriculam para atender ao pedido dos pais.

Os dados ainda mostram que, além da metodologia, outros fatores concorrem para diferenciar as escolas de idiomas. É o caso dos recursos de ensino e aprendizagem disponíveis ao professor e alunos, buscando “aliar tecnologia ao ensino da língua” (C-EI2), e a competência comunicativa dos professores, sendo essa geralmente avaliada através de certificados internacionais.

Neste contexto, apenas línguas estrangeiras são ensinadas. Geralmente, o coordenador é fluente em pelo menos uma delas, e sua responsabilidade reside na contratação de professores (C-EI1), no acompanhamento didático-pedagógico e na resolução de problemas com alunos (C-EI1 e C-EI2).

4.2.2 O contexto das escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio

De acordo com os professores de inglês das escolas particulares pesquisadas, os alunos provêm de famílias de nível sócio-econômico médio e alto. Alguns gostam de estudar esta língua, mas outros “...*não consegue[m] ver a utilidade prática do inglês ensinado...*” (P2-EPA8) ou “a grande maioria ainda tem aquela visão de que o inglês

ou só se aprende na escola de idiomas ou... 'ah! Se eu precisar do inglês eu vou atrás, agora não tô a fim', tem muita coisa pra estudar e o inglês é descartável" (P-EPA7). Com base nesses depoimentos, é possível perceber a problemática do ensino de inglês neste contexto, que parece ser dissociado da realidade e dos interesses dos alunos. Daí a visão desta disciplina como algo “*descartável*” e “*sem utilidade*”. Cabe aos professores, portanto, persistir em mostrar e discutir com os alunos a importância de se aprender a LI ou qualquer outra LE, bem como darem sentido ao conteúdo que ensinam, estabelecendo vínculos significativos entre ele e a realidade social dos alunos.

Em escolas particulares, assim como em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, a LI é disciplina obrigatória que se integra às outras disciplinas do currículo escolar. A duração de uma aula é de 50 minutos no Ensino Fundamental e de 45 minutos no Ensino Médio, ofertada duas vezes por semana. Ao comparar esta carga horária com aquela oferecida pelas escolas de idiomas, pode-se concluir que a carga horária destinada ao ensino de LI nas escolas particulares é bem menor. Além da carga reduzida, os professores das escolas particulares enfrentam, em média, turmas com 40 alunos, o que dificulta o desenvolvimento de algumas habilidades lingüísticas como a produção ou expressão oral. É o que P1-EPA8 e P-EPA5 afirmam:

...é procurado trabalhar as quatro [habilidades] de maneira igual, claro que a oralidade não dá pra trabalhar muito, a gente tenta, né?, fazer o máximo possível, (...) mas nem sempre é possível por causa do número de alunos... (P1-EPA8)

...o trabalho do professor de uma escola regular, de uma escola... particular, ou mesmo de... escola pública, fica prejudicado ao desenvolver as quatro habilidades, porque o professor, numa turma grande não consegue fazer as mesmas atividades que num grupo pequeno, os alunos vão ter menos tempo para falar e então... não desenvolvem tanto a fala quanto numa escola de idiomas. (P-EPA5)

A problemática levantada por P1-EPA8 e P-EPA5 limita o campo de possibilidades dos alunos poderem desenvolver sua competência comunicativa na LI. Em outras palavras, estes professores sugerem que o desenvolvimento da produção oral dos alunos na LE está determinado pelo número de alunos em sala de aula, isto é, quanto maior o número de alunos, menor as chances de desenvolver sua produção oral na LE. Esta noção, muito reducionista, não prevê que outros fatores devem ser

considerados no desenvolvimento da produção de fala dos alunos, como é o caso dos princípios teórico-metodológicos seguidos pelo professor. Estes princípios podem estar relacionados ao simples treinamento de fala ou à prática oral de funções comunicativas através de *role plays* ou diálogos pré-estabelecidos. Podem, ao contrário, estar relacionados ao provimento de insumo compreensível e/ou ainda de tarefas que permitem aos alunos criar sua própria fala, adaptar situações e usar estratégias comunicativas. São estes e outros princípios do professor, portanto, que devem ser considerados quando pretendemos desenvolver a construção de fala dos alunos e não, necessariamente, o número de alunos por sala.

Da mesma forma, outros professores das escolas particulares pesquisadas também preferem descartar a oralidade em detrimento do ensino da gramática e da leitura, mostrando-se convictos de que não é possível desenvolver as quatro habilidades lingüísticas na LE em uma escola particular, sendo esta uma tarefa possível somente em escolas de idiomas. É o que mostram os excertos a seguir:

...com grupos grandes você trabalha mais a questão da leitura, vocabulário, escrita, você cobra mais gramática, enquanto que na escola de idiomas você pode unir todas as habilidades, né? O ler, escrever, falar, o ouvir... você tem chance de praticar todas essas habilidades... (P-EPA7)

...o nosso projeto é baseado no ensino gramatical, não que seja só gramática mas ela é utilizada e aquele conteúdo a gente segue, né? Claro que a gente procura planejar a nossa aula da forma mais dinâmica possível, e isso é o que diferencia de uma escola de idiomas onde eles desenvolvem todas as habilidades... (P2-EPU10)

...nas escolas de Ensino Fundamental e Médio visam mais o conteúdo programático, ou seja... então eles vão trabalhar a estrutura, a gramática, né? E não visam o lado da... comunicação... (P1-EPU11)

A maioria dos professores das escolas particulares aqui investigadas adota livro didático, cuja escolha geralmente é feita pelo próprio professor da disciplina; entretanto, em algumas escolas, esta tarefa fica ao encargo do coordenador pedagógico. Quando a escolha é de responsabilidade do professor, o principal fator levado em consideração é o preço. É o que revela uma das informantes:

Quem escolheu fui eu. Aliás, eu levei duas sugestões: o Cambridge e o New Impact, mas o Cambridge iria ser muito dispendioso para a criançada, então a gente optou pelo New Impact (P-EPA6)

Quando a escolha do livro didático é feita pelo coordenador, os professores não souberam informar os critérios adotados. Algumas escolas particulares optam pelo convênio com instituições de ensino que elaboram o material didático para todas as disciplinas. Neste caso, segundo o depoimento de um dos professores entrevistados, a escolha do material didático conveniado envolve a direção, a coordenação e os professores.

Ainda com base nas entrevistas, os professores disseram não haver uma abordagem de ensino específica a ser seguida pelos professores, ao contrário do que ocorre nas escolas de idiomas. Portanto, os professores têm uma autonomia maior para decidir sua proposta pedagógica de trabalho, sem desconsiderar, no entanto, o projeto político-pedagógico da escola. É o que revelam os excertos a seguir:

O plano é elaborado pelos próprios professores, né?A escola nos dá essa liberdade... (P-EPA6)

...nós temos toda liberdade de parar e fazer revisão, ou seja, não precisa seguir a risca a programação, a escola dá liberdade, é bem flexível. (P1-EPA8)

...o professor tem sim a liberdade de criar o seu próprio plano de ensino ao longo do ano desde que não fuja daqueles objetivos gerais que o aluno tem que ter, hum, atingido ao final do ano... (P2-EPA8)

Os professores geralmente discutem os seus planos de ensino em conjunto, no início do ano letivo, e, em algumas escolas, essas discussões contam com a participação dos coordenadores pedagógicos. Tais encontros envolvem, na maioria das vezes, professores da mesma disciplina.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, as escolas particulares pesquisadas dispõem de biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet, vídeo, televisão, aparelho de som. Dentre eles, o mais utilizado é o aparelho de som.

Ainda, neste contexto, é comum haver um coordenador geral para todas as disciplinas, ou um coordenador apenas para as 5^{as} e 6^{as} séries, outro para as 7^{as} e 8^{as}

séries e um terceiro para o Ensino Médio, cujas responsabilidades abrangem o auxílio aos professores na resolução de problemas e no acompanhamento das metas e regras estabelecidas pela escola (C-EPA5 e C-EPA6).

4.2.3 O contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio

Nas escolas públicas pesquisadas, as turmas têm em média 36 alunos por sala. A duração da aula é de 45 minutos, ministrada três vezes por semana no Ensino Fundamental e duas vezes no Ensino Médio. Os recursos didáticos disponíveis são o aparelho de som, o vídeo e a televisão. Dentre eles, o aparelho de som é o mais utilizado. Quanto aos alunos, em geral, seu nível sócio-econômico é médio e baixo. Da mesma forma que nas escolas particulares pesquisadas, muitos gostam de aprender inglês, porém há aqueles que, além de não gostarem da disciplina, não a consideram importante.

Das escolas públicas pesquisadas, 80% dos professores adotam livro didático. Os outros 20% preparam suas próprias atividades de ensino que são xerocadas pela escola. Nas escolas onde o livro didático é adotado, a escolha geralmente é feita pelo professor, que leva em consideração o preço e os temas ou assuntos tratados no livro, tendo em mente os interesses dos alunos. É o que ilustram os fragmentos a seguir:

...eu escolhi, hum, eu fui na livraria, olhei todos os livros que tinha, pensei no preço porque eu já tinha sido alertada que era uma comunidade carente e esse era um dos mais baratos... (P2-EPU11)

...foi escolhido por tratar de temas interessantes, tem também ilustrações que chama a atenção... (P2-EPU10)

É um livro dinâmico, hum, traz assuntos do... que normalmente o jovem tem interesse, né? (P1-EPU11)

Nas escolas públicas, assim como nas escolas particulares, os professores têm uma maior autonomia para tomar decisões a respeito de sua proposta pedagógica de trabalho. É o que P-EPU9 menciona a seguir:

...aqui a gente tem muita liberdade e eu acho bom né, porque se o professor é comprometido ele só tem a ganhar com isso! Ele e os alunos. Agora se for aquele professor malandro, preguiçoso, aí é claro, aí prejudica, né?

Mas eu vejo que nessa escola a maioria dos professores são comprometidos ... fazem um trabalho bem bom. (P-EPU9)

Para P-EPU9, a “liberdade” dos professores nas escolas públicas é um fator positivo somente se estes forem comprometidos com um ensino de qualidade, caso contrário, o professor pode “prejudicar” o trabalho pedagógico realizado na escola. C-EPU9 também compartilha da mesma opinião ao fazer o seguinte comentário:

...eu acho essencial pro professor é... o compromisso dele com a escola, o envolvimento dele com o trabalho pedagógico, com a proposta pedagógica que a escola tem, e isso também é fundamental. O que a gente não quer é aquele professor que vem dá aula e vai embora, dá sua aula e some, né? Porque daí você não consegue construir um trabalho em conjunto na escola, então é fundamental o compromisso dele com o trabalho pedagógico da escola. (C-EPU9)

Quanto ao planejamento de ensino, P1-EPU10 e P1-EPU11 relatam que o documento é elaborado individualmente no início do ano letivo, não havendo uma discussão prévia sobre ele entre os professores de LI ou com os coordenadores. Em sua entrevista, P2-EPU11 explica que a escola em que trabalha (EPU11) reconhece a importância do planejamento coletivo no início do ano letivo e incentiva os professores a discutir o planejamento de ensino; entretanto, poucos professores aproveitam esta oportunidade. P2-EPU11 conclui dizendo que “...cada professor faz o seu plano de ensino, a gente não discute sobre ele, ninguém senta pra conversar pra ver o que cada um vai fazer...”. Percebe-se claramente a tendência dos professores de reduzir seu trabalho a ações individuais e de desprezar as oportunidades que lhes são proporcionadas para trocar experiências e crescer profissionalmente.

No que se refere ao papel do coordenador neste contexto, destaca-se a sua responsabilidade de auxiliar os professores em questões pedagógicas (C-EPU9 e C-EPU10) e de “...fazer com que a coisa aconteça, de certa forma cobrar o que não tá acontecendo de acordo com o planejado...” (C-EPU9).

4.3 Os informantes

Quinze professores participaram desta pesquisa, cinco de escolas de idiomas, cinco de escolas da rede pública e cinco de escolas da rede privada do Ensino Fundamental e Médio. Além dos professores, seis coordenadores contribuíram com seus depoimentos, dois de escolas de idiomas, dois de escolas particulares e dois de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio.

A relação dos informantes está descrita no quadro a seguir, bem como as escolas a que pertencem.

Quadro 4.1 – Relação dos informantes

Escola de Idiomas	Professor de Inglês	Tempo de Serviço	Coordenador	Tempo de Serviço
EI1 *	P-EI1	2 anos	C-EI1	4 anos
EI2	P1-EI2 P2-EI2	9 anos 8 anos	C-EI2	8 anos
EI3	P-EI3	7 anos		
EI4	P-EI4	2 anos		
Escola Particular	Professor de Inglês		Coordenador	
EPA5	P-EPA5	8 anos	C-EPA5	4 anos
EPA6	P-EPA6	18 anos	C-EPA6	4 anos
EPA7	P-EPA7	23 anos		
EPA8 *	P1-EPA8 P2-EPA8	16 anos 7 anos		
Escola Pública	Professor de Inglês		Coordenador	
EPU9 *	P-EPU9	18 anos	C-EPU9	6 anos
EPU10	P1-EPU10 P2-EPU10	10 anos 3 anos	C-EPU10	3 anos
EPU11	P1-EPU11 P2-EPU11	20 anos 4 anos		

* Escolas onde foram observadas as reuniões pedagógicas

Nos três contextos de ensino, os professores foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com a sua disponibilidade para a coleta de dados. Nas escolas de idiomas alguns nomes foram previamente indicados pelo coordenador, cabendo à pesquisadora selecionar aqueles que dispunham de horário livre para a entrevista. Já nas escolas particulares e públicas, devido ao número reduzido de professores de inglês, não foi necessária a intervenção do coordenador, cabendo à pesquisadora entrevistar o(s) professor(es) que se mostraram interessado(s) e disponível(is). Quanto aos coordenadores escolhidos para a entrevista, o critério baseou-se nas escolas cujos professores-informantes haviam sido entrevistados. O coordenador da EI-1 (C-EI1), por exemplo, atua na mesma escola que o professor da EI1 (P-EI1). Da mesma maneira procurou-se fazer com as reuniões pedagógicas, isto é, a observação desses encontros ocorreu em escolas onde professor e coordenador haviam sido entrevistados. A adoção deste critério é explicada em razão das informações do(s) professor(es) e coordenador(es) que serão comparadas e cruzadas para a análise das percepções e concepções sobre ser professor de inglês e sua prática docente reflexiva. No contexto particular do Ensino Fundamental e Médio, entretanto, não foi possível observar nenhuma reunião pedagógica em que haviam sido entrevistados professor e coordenador; optou-se, então, por assistir a uma reunião pedagógica na qual dois professores de uma mesma escola haviam sido entrevistados.

Cabe salientar que a escolha dos professores e coordenadores não foi uma tarefa fácil. Muitos professores e alguns coordenadores de escolas de idiomas e de escolas particulares demonstraram desconfiança e uma certa resistência quanto às entrevistas e à observação das reuniões pedagógicas, talvez pelo receio de serem alvo de críticas. Nas escolas públicas, por outro lado, a maior dificuldade foi compatibilizar os horários, uma vez que os professores têm carga horária cheia, ou seja, trabalham de manhã, à tarde e muitas vezes à noite.

4.4 Instrumentos de coleta

Os dados foram coletados por meio de **entrevistas** semi-estruturadas, individualizadas e gravadas em áudio com os professores de inglês e os coordenadores das escolas (cf. Anexos A, B e C). O objetivo foi investigar as concepções dos professores de inglês e dos coordenadores sobre as qualidades, habilidades e conhecimentos necessários para ser professor desta língua, analisar a reflexão dos professores, a razão de refletirem sobre certas questões e as decisões que tomam a partir de suas reflexões e, inquirir as questões que professores e coordenador pedagógico refletem/discutem quando em reuniões pedagógicas.

As entrevistas permitiram uma interlocução aberta e aprofundada entre pesquisador e informante, possibilitando a ambos esclarecer dúvidas, além de permitir ao pesquisador avançar nos questionamentos à medida que o informante expressava suas idéias. Segundo Triviños (1990), a entrevista semi-estruturada

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p. 146)

Para conhecer o perfil dos informantes, os mesmos foram solicitados a preencher uma ficha pessoal (cf. anexos D, E e F). Além das fichas e das entrevistas, três reuniões pedagógicas (i.e uma em uma escola de idiomas, a segunda em uma escola da rede pública e a terceira em uma escola da rede particular do Ensino Fundamental e Médio) foram observadas com o propósito de investigar o foco das reflexões, as preocupações compartilhadas e a maneira como o processo de reflexão é conduzido. Neste caso, as observações foram estruturadas¹⁸. De acordo com Triviños (1990), a observação estruturada é usada para colocar em evidência a existência ou a possibilidade de

¹⁸ Segundo Lakatos e Marconi (1985, 1990), a observação estruturada, também denominada de planejada ou controlada requer instrumentos como quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos para a coleta de dados. Nesta pesquisa, utilizou-se a anotação como instrumento de coleta.

existência de alguns traços específicos do fenômeno que está se estudando, buscando a verificação de hipóteses. Nessa pesquisa, o foco da observação foi sobre os assuntos discutidos entre professores de inglês e coordenadores.

Pode-se dizer que os dados desta pesquisa “servem de instrumento e de guia à nossa capacidade de percepção e inteligência do próprio mundo em que vivemos e das bases reais do nosso comportamento” (FERNANDES & IANNI, 1991, p. 95). Assim sendo, as informações obtidas não serão tomadas como ‘fonte de verdade’, mas como uma reelaboração cognitiva da experiência vivida pelo informante. Parafraseando Fernandes & Ianni (1991), se as respostas dos informantes fossem tomadas como sinônimo de realidade, os procedimentos analíticos seriam dispensáveis.

4.4.1 Perfil dos professores

Dos 15 professores entrevistados, todos são brasileiros, 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Uma grande maioria tem formação acadêmica (86,7%), inclusive com especialização (13,3%) e mestrado (13,3%). Encontram-se nas escolas de idiomas os professores sem formação acadêmica, porém com alguma vivência em países de LI. Isso indica que algumas escolas de idiomas consideram o conhecimento lingüístico e cultural da LE suficientes para o exercício do trabalho docente.

De acordo com os dados, 60% dos professores entrevistados trabalham em mais de uma escola. Esses professores são, na sua maioria, da rede pública de ensino. Uma significativa porcentagem dos que trabalham em escola particular (60%) atuam, também, em outros contextos de ensino como, por exemplo, em escolas de idiomas ou em cursos extracurriculares em universidades. Já nas escolas de idiomas apenas 20% dos professores atuam em mais de uma escola. Cabe salientar que as escolas de idiomas exigem de seus professores uma certa exclusividade, o que significa dizer que os mesmos não devem ter vínculos empregatícios com outras escolas de idiomas, exceto com as regulares do ensino fundamental e médio.

Durante as entrevistas, os professores que atuam em escolas de idiomas disseram participar de cursos de atualização fora do ambiente de trabalho; entretanto, são os

cursos de treinamento oferecidos pela escola os mais freqüentados. Os professores da rede particular e pública de ensino afirmaram participar com certa freqüência de cursos de atualização.

O tempo de serviço dos professores varia nos três contextos pesquisados. Em escolas de idiomas a média é de 5 anos, nas escolas particulares é de 14 anos, e nas escolas públicas 11 anos. Os professores mais jovens se encontram, principalmente, nas escolas públicas e de idiomas, com média de 31 anos, enquanto que nas escolas particulares a média é de 39 anos. A maioria dos professores tem experiência em países que falam a LI, mas são nas escolas de idiomas (80%) e particulares (80%) que se concentra a maior parte deles. Nas escolas públicas apenas 40% dos professores já tiveram alguma experiência em um país de LI. Nas escolas de idiomas, encontram-se os que tiveram um período maior de vivência nesses países, com uma média de 3 anos e meio. O propósito principal das viagens é fazer turismo e aprofundar os estudos.

4.4.2 Perfil dos coordenadores

Foram entrevistados seis coordenadores, cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos são brasileiros e com formação acadêmica. Quatro coordenadores são formados em Pedagogia, um em Ciências Biológicas e o outro em Letras-Português e Inglês. Somente dois coordenadores têm pós-graduação, um deles, com especialização em Inglês, coordena uma escola de idiomas, e o outro, com mestrado em Educação, coordena uma escola pública.

A média de tempo de serviço dos coordenadores entrevistados é de aproximadamente 4 anos. A idade varia entre 30 a 40 anos nestes três contextos.

Cabe destacar que os coordenadores das escolas de idiomas aqui pesquisadas já foram professores de inglês e se consideram proficientes nesta língua. Já os coordenadores dos demais contextos são, de modo geral, formados em pedagogia e trabalham com os professores de todas as disciplinas do currículo escolar, o que é, por um lado, positivo, diante das possibilidades de articularem trabalhos interdisciplinares e colaborativos entre os colegas, mas, problemático, por outro lado, diante de questões

específicas do ensino da LI, para as quais os coordenadores não tem formação e/ou experiência para auxiliar o(s) professor(es) desta disciplina.

4.5 Concepções sobre ser professor de LI

A análise dos dados permitiu delinear algumas concepções de professores e coordenadores sobre ser professor de inglês. Essas concepções sobre a profissão docente estão aqui atreladas aos conhecimentos, qualidades e habilidades, bem como às convicções ou crenças derivadas da construção da própria experiência como profissional.

Dentre os conhecimentos necessários para o professor de inglês atuar em seu ambiente de trabalho, os professores entrevistados destacaram o conhecimento desta língua, o conhecimento didático e conhecimento sobre os alunos.

Na fala de alguns professores, o conhecimento da LI refere-se ao *domínio da língua* (P2-EI2, P-EPA7), ao *conhecimento da língua e cultura inglesa* (P-EI1, P-EPA5), ao *conhecimento gramatical* (P-EI4, P2-EPU10) ou de *metalinguagem* (P2-EI2), às *quatro habilidades* (P-EPU9), à *fluência* (P-EPU9, P2-EPU10) e ao *domínio do conteúdo, da matéria* (P2-EI2, P1-EPU10, P1-EPU11, P2-EPU11). Nota-se que este conhecimento compreende a LI como objeto de estudo (seu sistema lingüístico) e, também, como meio de comunicação, o que significa saber compreender e expressar-se nesta língua. No primeiro caso, o professor precisa conhecer a língua que ensina para poder transmiti-la. É o que P2-EI2, P1-EPU10 e P2-EPU11 sugerem quando dizem ser importante o *domínio do conteúdo, da matéria*.

...o professor tem que tá preparado, uh, na língua, pelo menos para aquela turma, para aquele material que ele tá lecionando, para aquele livro... (P2-EI2)

Eu acredito que o domínio da matéria, né?, do conteúdo... (P1-EPU10)

...o conhecimento da disciplina dele, ele deve dominar o conteúdo... (P1-EPU11)

Neste caso, o conhecimento da matéria pode estar relacionado ao conteúdo gramatical, lexical, funcional, cultural ou de estratégias de comunicação na língua-alvo. Para P2-EPU10, em particular, o conhecimento do conteúdo de língua restringe-se ao conhecimento da gramática; a fluência na LI é deixada para o plano secundário. Isto se deve ao fato de que a gramática é um dos principais conteúdos ministrados pelos professores do contexto público e, portanto, o seu domínio é imprescindível. Em suas palavras:

...seria essencial o professor ter o domínio da gramática da LI, se possível ter fluência nessa língua, principalmente daquele vocabulário que nós usamos diariamente, né? (P2-EPU10)

A opinião dos coordenadores entrevistados converge com a dos professores quanto à importância do conhecimento sobre a língua-alvo e a capacidade de usá-lo em contextos de comunicação. É o que revelam os fragmentos a seguir.

Bom, a primeira coisa que eu vejo, assim... claro, o conhecimento da língua em si é uma coisa que já tem que ser óbvio. E eu considero que ele tem que ter um conhecimento razoável, bem bom de inglês, hum, tanto na parte de saber se comunicar, de escrever.... (C-EI2)

...o professor precisa ter na... disciplina dele que é línguas, que é saber o que é o inglês, saber falar, né? Saber escrever, saber interpretar... (C-EPA5)

Ele tem que saber as quatro habilidades, né? Falar fluentemente principalmente, principalmente pros alunos de Ensino Fundamental e Médio, né? Eu acho interessante que o professor fale, porque eles [os alunos] têm aquela curiosidade, eles querem aprender a falar, né?, eles querem ouvir um bom inglês. (P-EPU9)

E eu acho que... pra ensinar uma língua, você tem que, você tá ensinando pessoas a se comunicarem, então não dá pra ensinar coisas que eu domino menos que aluno... (P2-EI2)

O conhecimento didático, por sua vez, refere-se ao *conhecimento de metodologia(s)* (P-EI3, P-EI4, P-EPA6, P1-EPA8), *às estratégias* (P-EPA6), *às técnicas de ensino* (P1-EI2, P-EPA5, P-EPA6), *ao conhecimento da pedagogia* (P-EPA5) e *à capacidade de transmitir o conhecimento* (P-EI4, P-EPA7, P1-EPU10). Observa-se, na fala desses professores, uma tendência à cultura do “novo”, do “diferente”, como mostram os excertos a seguir:

O conhecimento que eu acho importante é que não adianta a... a pessoa só ter conhecimento da disciplina que ele vai ministrar, ele tem que procurar se aperfeiçoar em metodologias e estratégias diferentes pra que ele... possa desenvolver o programa dele. (P-EPA6)

...quanto às habilidades e conhecimentos, o professor tem que estar sempre a par assim dos... últimos lançamentos em relação a livros, jornais, materiais de pesquisa, estar sempre a par do que está sendo lançado e ver o que melhor se adapta ao aluno que você tá trabalhando e também o conhecimento das novas metodologias, né? Antes se usava muito a... abordagem comunicativa, hoje em dia já uma outra metodologia, que é uma mais baseada em tarefas que os alunos tem que fazer sempre com o objetivo de usar o máximo de inglês possível durante a execução das tarefas. (P1-EPA8)

...e também eu tento buscar coisas novas, diferentes pra poder melhorar aquilo que não está tão bom, ou que eles não estão aprendendo. (P1-EI2)

Este discurso voltado para o “novo” explica-se na própria fala dos professores que se preocupam em assegurar a motivação dos alunos, a aprendizagem e o domínio de classe (aspectos que serão abordados adiante). Acredita-se, portanto, que o conhecimento das metodologias e estratégias inovadoras possam resolver problemas de desinteresse e indisciplina. Os professores parecem esquecer-se, no entanto, de que não existem receitas para tais problemas e que é preciso uma compreensão maior das variáveis que afetam o seu ensino para que esses problemas possam ser resolvidos. Além disso, não há indícios de preocupação dos professores com princípios de coerência teórica e metodológica ao escolherem as estratégias e “novas metodologias”.

A opinião de C-EPA5 converge com a de P-EPA5 quanto à importância do conhecimento didático para o professor de LI. Para este coordenador, o conhecimento didático também significa a utilização de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos variados, visando despertar o interesse dos alunos pela LI.

...nosso laboratório de informática, né?, que a gente tá sempre trabalhando com os alunos, associados com a disciplina, claro. Isso que eu quero dizer, não ficar só quadro, giz, apostila, né? E utilizar essas atividades que motivam os alunos, que fazem com que o aluno goste do professor, goste da disciplina e goste de estar ali, de estar participando, e não seja aquela coisa chata e... banal... (C-EPA5)

Percebe-se, na fala de C-EPA5, que as novas tecnologias são consideradas instrumentos de motivação e não um meio para o ensino e aprendizagem voltados para a reflexão crítica. Funcionam, portanto, como estímulos e catalisadores, banalizando o seu papel no mundo globalizado em que vivemos. Um modo de desenvolver a criticidade nos alunos, utilizando as novas tecnologias, pode ser a discussão, o questionamento e a análise crítica sobre as formas de comunicação, que não são condutoras inocentes e transparentes de significados. Todo texto tem um propósito e é carregado de ideologias, intenções e valores (Masterman, 1993). Cabe ao professor ajudar os alunos a desvelar as suposições subjacentes às informações.

Na fala de P-EI4, a seguir, o conhecimento didático limita-se ao da metodologia da escola, o que desvela sua visão de professor subserviente às prescrições determinadas pelo método, bem como sua crença de que a solução dos problemas que ocorrem em sala de aula podem ser resolvidos por um pacote metodológico pré-definido, o que lhe confere uma “falsa” sensação de conforto e segurança. A visão de P-EI4, portanto, revela sua falta de auto-confiança e iniciativa própria para as tomadas de decisão.

Eu acho que tem que ter um treinamento na parte ... até de, hum, do método da escola, para que a pessoa não fuja do que aprendeu no treinamento... porque senão o método não vai funcionar e os alunos não vão aprender. (P-EI4)

...acho que treinamento... para que o professor se sinta seguro na sala de aula, né?, e não... não seja pego de surpresa pelos alunos, que esteja despreparado, né? Então, se o professor segue o método, não vai acontecer esse tipo de coisa... (P-EI4)

É interessante destacar que, para alguns professores entrevistados, o conhecimento didático consiste na capacidade do professor em transmitir o conteúdo para os alunos, sugerindo uma visão de ensino como transmissão de conhecimentos e não como uma produção compartilhada entre alunos e professor (Freire, 1996). É o que mostram os seguintes excertos:

...e... você conseguir transmitir, que muitos professores tem um bom domínio da língua mas eles não têm o dom de transmitir, é uma coisa que faz falta às vezes... (P-EPA7)

Porque... tem que saber passar aquilo [conteúdo], né?, tem que saber se entenderam né?, porque que estão, hum, dizendo uma coisa desse jeito e não de outro. (P-EI4)

Acho que antes de tudo tem que dominar o conteúdo, né?, saber aquilo que tu vai passar e saber passar o conteúdo... não é fácil ensinar alguém... (P1-EPU10)

P1-EI2, por outro lado, acredita que o conhecimento do professor de LI deve transcender o sistema lingüístico da língua-alvo (i.e “*não só passar o conhecimento*”). Trata-se de questões de ética e moral que o professor deve resgatar em situações de conflito em sala de aula. Para ela, o uso desse conhecimento faz com que o professor assuma seu papel de educador, como revela o excerto a seguir:

Eu acho que, tá, existe um professor que acha que ele é dono do conhecimento, ele vai passar esse conhecimento apenas, eu acho, na minha opinião, o professor, ele não só vai passar o conhecimento, mas ele tem essa função de educador, eu entendo assim, a gente, por exemplo, tem situações em sala de aula que o aluno falta com respeito, alguma coisa assim, isso, hum, eu costumo chamar a atenção, porque eu acho que o aluno tá ali, ele tem que ter respeito, entendeu? Ele não tá ali só pra aprender, mas eu acho que ele também tá ali pra... conviver, então tem esse lado social que eu também acho importante. Eu entendo que o professor, não é só professor, ele é professor mas acho que também ele é um educador, então eu acho que a postura, que o professor tem que dar o exemplo e no meu caso quando eu vejo algo que eu não sinto que é uma coisa correta, e às vezes palavrão em sala de aula, eu acho que isso, eu pelo menos não costumo deixar passar, assim, sabe... acho que é função do professor orientar também nesse sentido... (P1-EI2)

Na visão de P-EPA5, a seguir, o conhecimento didático ou “*prática em sala de aula*” varia de acordo com o público-alvo. Em outras palavras, a prática pedagógica deve ajustar-se ao nível sócio-econômico dos alunos para quem se está ensinando. P-EPA5 acredita que o conhecimento de mundo de alunos “*com poder aquisitivo melhor*” é um fator que altera a prática docente, pois os alunos “*trazem informações*”, “*palavras ou frases que eles vêem na Internet, na TV que eles trazem para a aula e perguntam o que é*”. Num contexto social menos privilegiado, no entanto, isso não é possível. Em suas palavras:

PE- Eu gostaria que você explicasse melhor o que você quer dizer com ‘conhecimento de didática’.

P-EPA5 -Conhecimento de didática é uma prática em sala de aula, a prática mais... adequada ao público dele, conhecendo o público ele consegue, dentro da... da teoria encontrar a prática pra a sala. O público dele é fundamental, o aluno que você é ... que você trabalha direciona todo o teu trabalho. O aluno que direciona o trabalho do professor. Digamos que você trabalha numa escola particular, no caso a nossa escola, muitas pessoas tem o poder aquisitivo melhor, as crianças freqüentam cursos extra-curriculares, então por isso, elas... trazem informações e a troca é maior e o professor pode trocar mais com eles,

PE - Que tipo de informações?

P-EPA5 – Ah! Palavras ou frases que eles vêem na internet, na TV que eles trazem para aula e perguntam o que é, essas coisas. E, acredito que numa condição social menos privilegiada, as crianças não tem essa habilidade, o professor vai ter que partir para uma outra técnica em sala de aula, adequada às condições... do aluno, de aprendizagem.

É notório o ceticismo de P-EPA5 em relação à capacidade de aprendizagem e do capital cultural dos alunos pertencentes a uma condição social menos privilegiada e, por esta razão, a didática do professor deve se adequar às características sociais dos seus alunos. A meu ver, a prática pedagógica do professor deve ser orientada pelos interesses e necessidades do grupo, o que não significa, entretanto, mudanças de postura metodológica ao ensinar grupos sócio-econômicos diversos. Compartilho com P2-EPU10 e P2-EPA8 quando salientam:

...Eu acho que o professor que dá aula, seja em escola de Ensino Fundamental e Médio ou de idiomas, no caso de línguas estrangeiras, ele tem que ter, hum, a mesma postura nos três contextos. (P2-EPA8)

...você não vai mudar o profissional que você é trabalhando em escola pública ou escola particular ou curso de idiomas... (P2-EPU10)

Cabe ainda ressaltar que a prática pedagógica pode variar de contexto para contexto (ex. de turma para turma de uma mesma escola ou de escolas diferentes), dependendo das necessidades exigidas pela própria situação, ou seja, necessidade ou não de maiores explicações, negociações de significado, questionamentos, discussões, etc. (veja Seção 4.5.1, p. 91)

Um outro conhecimento necessário para o professor de LI atuar no contexto educacional, segundo os professores entrevistados, é o conhecimento sobre os alunos, isto é, suas diferenças individuais, suas estratégias de aprendizagem, personalidades e limitações de cada um. É o que P-EI1 e P1-EPA8 consideram:

E... o importante é conhecer os alunos, não como... uma turma geral, mas cada indivíduo é importante, cada pessoa tem diferentes jeitos de aprender, né?, certo jeito mais forte pro visual, do que pro auditory. (P-EI1)

Respeitar o nível de conhecimento de inglês dos alunos. Tem que conhecer também as diferentes personalidades dos alunos, respeitar o aluno tímido...(P1-EPA8)

Estas falas trazem uma concepção de ensino voltada para a compreensão do aprendiz, buscando conhecê-los em profundidade para que este conhecimento possa servir de referencial para as tomadas de decisão do professor.

Os depoimentos dos professores ainda mostram sua preocupação com a motivação dos alunos e o interesse destes pelas aulas. Como forma de assegurar a participação e o engajamento dos alunos em sala de aula, os professores consideram importante investir na metodologia (ex. “...eu gosto de fazer aulas variadas...” P-EI1); na interação (ex. “...negociar com os alunos, se relacionar bem com eles” P1-EPU11) e no conteúdo de ensino (ex. “...trabalhar o vocabulário que os alunos usam, que eles ouvem em música ou que eles assistem em filmes...” P2-EPU10).

Como professor de escola pública, P2-EPU10 considera necessário despertar o gosto e o interesse dos alunos pela LI pois, segundo ele, “...a maioria dos alunos não gosta e não dá importância para a LI”. Numa concepção oposta, P-EPU9, também professor de escola pública, considera os alunos interessados, curiosos para aprender. Em suas palavras: “...eles têm aquela curiosidade, eles querem aprender a falar, né?”. Porém, concorda com P2-EPU10 quanto à necessidade de motivar os alunos: “...é interessante que leve sempre uma novidade, jogos, eh, tem que ter criatividade, né? Acho que precisa saber dar uma boa aula, né?, trabalhar a motivação... isso é bem importante” (P-EPU9). Nota-se que a busca pela motivação dos alunos está relacionada principalmente à busca por atividades novas e diferentes, independentemente da abordagem que elas carregam.

Além dos conhecimentos aqui mencionados (i.e o da língua-alvo, o didático e o conhecimento sobre os alunos), algumas habilidades e qualidades também foram mencionadas pelos professores entrevistados. Dentre elas, o domínio de classe parece ser uma preocupação para alguns professores atuantes em escolas particulares e

públicas. Portanto, ter domínio de classe é uma das habilidades necessárias para o professor de LI. As razões para isso encontram-se nas falas de P1-EPA8 e P1-EPU10 que explicam dizendo:

P1-EPA8- Em terceiro lugar o domínio de classe, porque em escolas de ensino regular as turmas geralmente são grandes.

PE – Como assim domínio de classe?

P1-EPA8 – Como eu disse, tem alunos tímidos que ficam quietinhos durante a aula, que ficam parados prestando atenção, mas tem aqueles hiperativos que ficam sempre se mexendo, sempre falando e não conseguem ficar parados e você tem que dominar a classe pra dar a sua aula...

...e principalmente o domínio da turma, como eles chamam aqui de... domínio de classe, porque dar aula é diferente, porque as crianças nem sempre elas querem aprender, com adulto é mais fácil, mas criança é mais difícil e tu tem que deixar o conteúdo de certa forma interessante pro aluno porque se for como antigamente, como eu aprendi, né?, não funciona, eles não ficam quietos. (P1-EPU10)

Duas razões são aqui mencionadas: turmas numerosas e o desinteresse dos alunos pela aprendizagem. O problema das turmas numerosas parece estar ligado à dispersão dos alunos e à indisciplina em sala de aula. Daí a necessidade de “*dominar a classe*”. Da mesma forma, para P2-EPA8, ter domínio de classe significa ter “*liderança*”. Em suas palavras, “*...na verdade, eu acho que em primeiro lugar tem que ter, hum, liderança, porque as turmas são muito grandes, então tem que ter um controle muito grande da turma*” (P-EPA7). O desinteresse dos alunos pela aprendizagem também parece influenciar o andamento da aula, uma vez que as atenções são desviadas do professor e direcionadas para outros propósitos, como para as conversas paralelas. Neste sentido, o “bom” domínio de classe depende da forma como o professor trabalha o conteúdo (P1-EPU10) e como ele faz para “*prender a atenção do aluno*”.

A opinião dos coordenadores das escolas públicas converge com a dos professores deste contexto quanto à necessidade do professor de LI ter domínio de classe. A razão para isto se deve principalmente à indisciplina e ao desinteresse dos alunos pelas aulas.

E o que eu vejo mais pelas reuniões pedagógicas é o professor ter o domínio de classe porque essa garotada... hoje em dia não quer estudar, eles querem passar de ano na brincadeira, né? Então eles dominam muitas vezes o professor, então pro professor, hum, ter uma aula do jeito que ele

quer, ele vai ter que ter domínio de classe, hum, porque sem domínio de classe a aula não anda.(C-EPU10)

... a gente costuma dizer que 50 % é o conteúdo e 50 % a capacidade que o professor tem de domínio de turma, de coordenação do trabalho senão inviabiliza o ensino. A gente já teve professores excelentes de conteúdo mas que não conseguiram desenvolver... não conseguiram dar aula... (C-EPU9)

Dentre as qualidades mencionadas pelos informantes, pode-se dizer que as mais citadas foram a criatividade e a paciência, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4.2 – As qualidades que o professor de LI deve ter na opinião dos informantes

- bem humorado P-EPU9
- criativo P-EI3, P-EPA5, P-EPA7, P-EPU9, P1-EPU11, C-EI1, C-EI2, C-EPA5, C-EPA6
- dinâmico P-EI3, P-EPU9, C-EI2
- divertido P-EI1
- empático P2-EI2, P1-EPA8, P2-EPA8
- estar atualizado P-EPA6, P1-EPA8
- flexível P1-EI2, P2-EI2
- gostar da profissão P-EPA7, P1-EPU11
- líder P2-EPA8
- motivador P-EPA6, P-EPU9
- organizado P1-EI2
- paciente P1-EI2, P-EI4, P1-EPA8, P1-EPU10, P1-EPU11, P2-EPU11, C-EPA5

- reflexivo C-EPU9
- responsável P1-EI2, C-EPA5
- sensível C-EPU9
- simpático P-EPA5
- tolerante C-EPA5

A paciência foi a qualidade pessoal mais citada nos três contextos. A flexibilidade foi a mais citada entre os professores das escolas de idiomas e a criatividade e o prazer em dar aulas foram as qualidades mais lembradas entre os professores das escolas particulares e públicas.

A necessidade do professor ser paciente está relacionada a fatores como a indisciplina dos alunos em sala de aula, fato mais evidente em escolas do ensino fundamental e médio onde as turmas são numerosas (ex. *“Paciência, porque olha... cada ano fica mais difícil de trabalhar com os alunos, com os adolescentes, cada ano eles estão mais violentos, a cada ano eles estão mais sem limites...”* P-EPU9; *“Na verdade, pra ser bem sincera, eu não precisei desenvolver a paciência, acabou sendo meio que forçado, as turmas são muito cheias e aqui é uma comunidade próximo à favela Chico Mendes e muitas vezes eu engulo coisas que eu não deveria engolir por medo dos alunos...”* P2-EPU11) e a busca do professor por um melhor relacionamento com os alunos (ex. *“...sendo paciente ele [o professor] vai conseguir negociar com os alunos, se relacionar bem com eles”* P1-EPU11).

A flexibilidade, qualidade mencionada pelos professores das escolas de idiomas, está ligada à compreensão que o professor deve ter diante das diferenças individuais de cada aluno (i.e. personalidade, atitudes, limitações). Para desenvolver esta compreensão é necessário investir no conhecimento sobre os alunos. É o que mostra o fragmento a seguir:

...acho que para qualquer professor você tem que ter uma, ter uma... uh, assim... uma flexibilidade pra lidar com as pessoas, pra entender quando um aluno tá com problema, entender o adolescente rebelde e saber lidar com isso, mas entender é muito importante e saber que tem essas diferenças, estar consciente das diferenças e aprender a lidar com isso, não que você vai conseguir lidar com todas elas mas sempre tentando entender o porquê desse comportamento e tentar entrar na do aluno, uh, ter a capacidade de entender e de chegar no aluno.... (P2-EI2)

A criatividade, por sua vez, refere-se às estratégias de ensino apresentadas de forma interessante e inovadora, que auxiliem os alunos na aprendizagem (ex. “...tu tem que deixar o conteúdo de certa forma interessante pro aluno, porque se for como antigamente, como eu aprendi, né?, não funciona...” P1-EPU10; “...tem que ser bastante criativo... em sala de aula, colocar as coisas pras crianças de maneira a fixar, hum, naquele ponto que o professor quer que ele aprenda” P-EPA5; “... habilidade de inovação, trazer coisas novas pra sala de aula” P1-EPU11). Segundo os informantes das escolas públicas e particulares, sentir prazer em dar aula é também uma qualidade importante para o professor, pois isso afeta seu “bom” desempenho em sala, sua interação com os alunos e o seu interesse em maximizar a aprendizagem dos mesmos. É o que P1-EPA8 considera a seguir:

...em primeiro lugar, o mais necessário de tudo é tu gostar do que tu tá fazendo, né?, e se tu realmente gosta de dar aula tu vai conseguir ter paciência, tu vai conseguir respeitar os alunos... gostar dos alunos, e respeitar as dificuldades, o nível de cada um... (P1-EPA8)

Qualidades interpessoais, como divertido, empático e simpático, foram mencionadas principalmente pelos professores atuantes em escolas de idiomas e de escolas particulares, o que sugere uma preocupação por parte desses professores em cativar os alunos e construir um ambiente sócio-afetivo positivo. Essas preocupações decorrem de uma possível visão de clientelismo que caracteriza, muitas vezes, esses contextos. Em outras palavras, a satisfação dos clientes (i.e. dos alunos) confere sua permanência na escola que, por sua vez, garante a sobrevivência da mesma ou, ainda, o emprego do professor (ver também a fala de P-EI4, p. 63) . P-EPA5 trata desta questão ao dizer:

...como escola particular, nós não temos apenas alunos, nós... temos uma clientela, e essa nossa clientela é bem exigente, digamos assim, é uma

clientela que precisa ser atendida no âmbito de suas expectativas. Para que ela continue sendo nossa cliente, ela precisa estar satisfeita com o nosso trabalho... (P-EPA5)

Isso não significa, necessariamente, que as qualidades supracitadas estejam relacionadas a interesses puramente capitalistas. Há também a preocupação desses professores com o sucesso da aprendizagem dos alunos. É o que revelam os excertos a seguir:

Hum, acho que procurar fazer com que a aula seja cada vez melhor, proporcionar cada vez mais oportunidades para os alunos aprenderem, falarem, se expressarem. (P-EI3)

...a gente devia deixar os alunos também falarem ainda mais... no curso de inglês, que ele tá aqui pra aprender, hum, às vezes a gente tem que tomar cuidado porque, hum, como a duração da aula é um período curto, né?, então essa parte da nossa, hum, da transmissão do conhecimento ela tem que se dar, mas ela tem que também, nós temos que dar oportunidade para o aluno se expressar, quanto mais melhor. (P1-EI2)

Um outro dado significativo envolve os professores das escolas particulares e públicas que mencionaram qualidades como ser “*engraçado*” (P-EPA5), “*meio palhaço*” (P-EPA6, P-EPU9) e “*um pouco atriz*” (P-EPU9), querendo dizer que o professor de LI deve motivar e cativar seus alunos para conseguir sua participação e engajamento nas aulas. Por mais que essas razões sejam pertinentes, há professores que acreditam que o seu papel é de “animador de platéia”, ou seja, além da sua responsabilidade como facilitador da aprendizagem, ele “...*tem que procurar maneiras mil pra... pra conseguir controlar a turma e fazer com que eles [os alunos] se interessem pela matéria...*” (P-EPA6). O professor acaba assumindo este papel na intenção de motivar os alunos, daí a necessidade de ser divertido, criativo, dinâmico, flexível e atualizado.

Quanto aos coordenadores, também foi possível perceber sua preocupação com a motivação dos alunos, em mantê-los interessados e atentos. Por este motivo, muitos consideram como qualidades essenciais para o professor de LI a criatividade, o dinamismo, a paciência e a tolerância.

Acredito que... em primeiro lugar, tem que ser uma pessoa criativa, porque competir com os recursos que os alunos têm fora da escola não é fácil.

Então em primeiro lugar ele tem que ser criativo pra passar o conteúdo, hum, atender um pouco do que o aluno espera... dele também, né?, que em sala de aula tenha uma aula que seja gostosa, até porque aprender uma língua estrangeira não é uma coisa assim muito fácil... (C-EPA6)

...tem que despertar o interesse deles, né?, porque a gente tá vivendo numa fase... numa geração totalmente desinteressada, totalmente fissurada somente em internet, internet, bate-papo, videogame e essas coisas aí, e a gente não pode perder isso, né?, a gente tem que trazer isso... que eles gostam tanto, pra dentro da nossa disciplina, né? (C-EPA5)

Uma outra qualidade mencionada pelos professores atuantes em escola particulares é estar atualizado ou bem informado na profissão, com a qual os coordenadores deste contexto concordam.

...o professor tem que estar atualizado pra acompanhar o ritmo dele [do aluno]. (P-EPA6)

...o professor tem que estar sempre a par assim dos... últimos lançamentos em relação a livros, jornais, materiais de pesquisa, estar sempre a par do que está sendo lançado... (P1-EPA8)

E, estar constantemente, como eu posso dizer, se atualizando nesse sentido das informações que acontecem no mundo todo e se preparando para novas dinâmicas, novos trabalhos em sala de aula, hum, bolando estratégias, formas de dar uma aula legal, interessante... (C-EPA5)

...cada vez mais no nosso dia-a-dia a gente tem um vocabulário em inglês e, muitas vezes, se o professor não está se reciclando, por mais que ele saiba bem o inglês, de repente ele pode virar um fóssil vivo em sala de aula porque não acompanha o que os alunos estão falando. (C-EPA6)

Observa-se, nessas falas, que estar bem informado na profissão é procurar pelos “...últimos lançamentos em relação a livros, jornais, materiais de pesquisa...” (P1-EPA8), “novas dinâmicas, novos trabalhos em sala de aula” (C-EPA5), por “informações que acontecem no mundo todo” (C-EPA5) e por maiores conhecimentos sobre a língua-alvo (ex. “vocabulário em inglês” C-EPA6).

Nas concepções de C-EI1 e C-EPU9, a seguir, ser professor de LE requer mais do que uma série de conhecimentos ou habilidades, é necessário engajar-se, comprometer-se com o ensino e com a escola para “construir um trabalho em conjunto” (C-EPU9), ou seja, para que professores e coordenadores trabalhem juntos, visando obter melhores

resultados de aprendizagem e resolver os problemas e as dificuldades emergentes. C-EII ainda destaca que, nas escolas de idiomas, o comprometimento é necessário pois muitos professores consideram temporário o trabalho como professor de inglês neste contexto e, portanto, acabam se envolvendo pouco com a escola e o ensino. Em suas palavras:

PE - Quais seriam as três qualidades, habilidades ou conhecimentos mais importantes para você?

C-EII - Uma pessoa que conheça o idioma mas que esteja comprometida com o ensino, seja professor e não alguém que só está de passagem, né?...

É interessante salientar que, em nenhum momento, os professores mencionaram a reflexão crítica como qualidade de um professor. Dos coordenadores, apenas C-EPU9, que trabalha numa escola pública, mencionou ser esta uma qualidade importante. É o que ele revela no fragmento a seguir:

...uma outra qualidade que é fundamental, que é a coisa de refletir mesmo sobre o que faz ... que é o que tem muito agora o tal do professor reflexivo, ou seja, tu constantemente tá pensando a sua prática mesmo, como é que tu faz, porque tu faz assim, o que tu pode melhorar ... isso também é fundamental pra mim. (C-EPU9)

Ao serem questionados sobre como eles desenvolvem seus conhecimentos, habilidades e qualidades, os professores entrevistados afirmaram que isso acontece de maneira informal através de conversas com colegas de profissão e de leituras na área. É o que revelam os excertos a seguir:

Hum, eu... acho que ... eu procuro conversar com os outros professores, hum, trocar experiência... (P-EII)

...basicamente eu procuro ler muito e comparar com o que eu vejo aqui no dia-a-dia, eu converso com as professoras sobre as dificuldades que temos que enfrentar, é muito rico. (P2-EPA8)

Eu leio, procuro sempre me manter atualizada lendo, conversando com professores ou até pela internet, pra saber o que está acontecendo no momento. É uma pesquisa constante que eu, como professora,... eu me obrigo a permanecer nesse processo, porque senão a gente pode ficar bem aquém do que os alunos estão querendo... (P2-EPU10)

Com base nesses e em outros depoimentos, é possível concluir que as conversas informais servem principalmente para discutir problemas ou questões relacionadas aos alunos e ao domínio de classe (ex. “...os professores, eh, antes das aulas, no intervalo, acabam tentando conversar, né? Ah, consegues dar conta daquela turma, daquele aluno, o que é que tu fazes?” P2-EPU11; “...também é legal tu trocar idéias com os colegas, né?, da escola que conhecem como funciona a escola, conhecem os alunos” P-EPA8). A leitura, por sua vez, serve como recurso para encontrar “novas” estratégias e técnicas de ensino (P1-EI2), para aprimorar o conhecimento na língua (P2-EPU11) ou, ainda, para adquirir informações sobre assuntos gerais (P1-EPU11). É o que ilustram os seguintes fragmentos:

...às vezes eu tenho uma atividade que eu quero fazer, e quero inovar, então eu vou, às vezes eu procuro em alguma literatura algum livro que tenha, hum, maneiras diferentes de você dar um assunto, né?, de uma forma, assim, mais dinâmica, né?, então isso eu sempre procuro correr atrás. (P1-EI2)

Com relação ao conhecimento da disciplina eu... procuro ler bastante e... assistir TV a cabo, os canais em inglês... (P2-EPU11)

Ler bastante, se informar, procurar coisas de auto-ajuda, que ajuda um pouquinho... (P1-EPU11)

Além do uso de materiais impressos, os professores também buscam aprimorar seus conhecimentos através das novas tecnologias de informação e comunicação (ex. “Eu leio, procuro sempre me manter atualizada lendo, conversando com professores ou até pela internet pra saber o que está acontecendo no momento...” P2-EPU10) e/ou ainda através dos meios de comunicação tradicionais (ex. “...procuro ler bastante e... assistir TV a cabo, os canais em inglês...” P2-EPU11; “... procuro sempre estar ouvindo canais em inglês em casa, mesmo quando eu sento em frente à TV, o que é muito difícil, deixo ligado e fico fazendo o que eu preciso fazer, pra desenvolver o meu listening...” P2-EI2), visando desenvolver suas habilidades de compreensão escrita e oral.

Somam-se às conversas informais e às leituras, outras estratégias de aprimoramento utilizadas pelos professores de LI, como mostra o quadro abaixo. É o caso da sua participação em cursos fora do ambiente de trabalho cujo objetivo, segundo

P-EPU9, é adquirir conhecimento lingüístico e didático: *“Bom, faço cursos, faço um monte de cursos, cada curso que aparece eu tô fazendo até pra adquirir mais conhecimento e pra aprender atividades novas...”*

Quadro 4.3 – Estratégias para o aprimoramento profissional

Iniciativas do professor	Iniciativas da escola
- Conversas informais com colegas de profissão	- Conversas entre coordenador e professor
- Leituras (assuntos específicos da área e gerais)	- Incentivo à participação do professor em cursos fora do ambiente de trabalho
- Observação de aulas de colegas	- Observação de aulas (entre professores e pelo coordenador para discussão sobre os pontos a melhorar)
- Participação em congressos	- Oferta de cursos de treinamento/ atualização/ capacitação
- Participação em cursos oferecidos fora do ambiente de trabalho	- Oficinas de trabalho
- Pesquisa de metodologias novas	- Reuniões pedagógicas

Segundo ainda os depoimentos dos professores e coordenadores, o desenvolvimento profissional do professor também é promovido pelo ambiente de trabalho através das reuniões pedagógicas e dos cursos de treinamento e de capacitação/atualização. As reuniões pedagógicas foram as mais citadas pelos informantes que afirmaram discutir, nesses encontros, as diferenças individuais e os

estilos de aprendizagem de cada aluno, bem como as experiências pedagógicas dos professores (ex. “...a gente tá sempre fazendo alguma coisa, lendo, discutindo tanto essa parte pedagógica, quanto essa parte... de entender as diferentes características do aluno” P2-EI2).

De modo geral, percebe-se que os professores dos três contextos consideram necessário o seu aprimoramento profissional constante, o que significa dizer que estar bem informado e atualizado é uma qualidade almejada por eles.

4.5.1 Influências do contexto escolar nas concepções sobre ser e fazer

Considerando que o ambiente de trabalho é um dos fatores que influencia as decisões do professor (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2000), em particular sua prática em sala de aula, foi perguntado aos professores que qualidades, habilidades e conhecimentos eles tiveram que desenvolver ou aprimorar para realizar seu trabalho. Os aspectos mais citados pelos professores das escolas de idiomas foram o conhecimento da metodologia da escola (P-EI1, P2-EI2) e o conhecimento mais aprofundado da LI (P-EI3, P-EI4). Segundo C-EI1, “a escola oferece cursos de treinamento todo semestre...” para que o professor siga a metodologia da escola. Os fragmentos, a seguir, ilustram os conhecimentos e as habilidades que estes professores tiveram que aprimorar:

Primeiro, a metodologia aqui é bem diferente... comparado com outra escola que eu trabalhei. Aqui trabalha com muita repetição, então, primeiro... aprender tudo isso, foi meu primeiro passo aqui na escola.... (P-EI1)

Eu tive que aprender como adaptar minha aula, como usar a internet, como pegar, usar esse recurso da internet em sala de aula... (P2-EI2)

Bom, eu tive que estudar bastante... gramática de novo... (P-EI4)

Nas escolas particulares, os professores precisaram aprender a trabalhar com turmas grandes (P-EPA5 e P2-EPA8) e, também, aprimorar suas estratégias de ensino visando à motivação dos alunos (P-EPA5 e P-EPA6). É o que os seguintes excertos exemplificam:

...eu tive nesse período que adaptar a prática que eu tinha de trabalho com grupo pequeno em grupos grandes... (P-EPA5)

...eu tive que desenvolver também muitas técnicas de incentivo... (P-EPA6)

Por outro lado, os professores das escolas públicas, em seus depoimentos, destacaram a paciência (P-EPU9, P1-EPU11 e P2-EPU11) como principal qualidade que tiveram que desenvolver para atuar em seu ambiente de trabalho.

Paciência, porque olha... cada ano fica mais difícil de trabalhar com os alunos, com os adolescentes, cada ano eles estão mais violentos, a cada ano eles estão mais sem limites... (P-EPU9)

Eu tive que desenvolver a paciência, né?, aprender a me acalmar na hora que eu tô estressado com os alunos... (P1-EPU11)

...pra ser bem sincera, eu não precisei desenvolver a paciência, acabou sendo meio que forçado, as turmas são muito cheias e aqui é uma comunidade próximo à favela Chico Mendes e muitas vezes eu engulo coisas que eu não deveria engolir por medo dos alunos... (P2-EPU11)

Em geral, percebe-se nas falas dos professores entrevistados que as qualidades, conhecimentos e habilidades que os mesmos tiveram que desenvolver para atuar em seu ambiente de trabalho variam de acordo com as características do contexto onde atuam. Em escolas de idiomas, por exemplo, o professor precisou aprender a metodologia da escola; enquanto que nas escolas particulares, foi preciso aprimorar as estratégias de ensino para trabalhar com turmas numerosas. Já nas escolas públicas, os professores tiveram que ser mais pacientes para poder trabalhar com alunos indisciplinados (P-EPU9, P2-EPU11).

Ao serem perguntados a respeito da existência de diferenças na atuação do professor de LI que trabalha em uma escola de Ensino Fundamental e Médio e em uma escola de idiomas, os professores, em geral, mencionaram que a prática pedagógica varia de acordo com as características do ambiente de trabalho. Essas características são, na verdade, os fatores causais das mudanças/adaptações que o professor realiza no seu fazer docente. Os fatores mencionados foram o número de alunos por turma, os recursos pedagógicos disponíveis e a carga horária, dentre os quais o primeiro foi o mais citado entre os informantes.

Nota-se que o número de alunos por sala determina a **metodologia dos professores** (ex. “...talvez eu precisasse, hum, adequar, adaptar as atividades pra turmas grandes com... o andar, com o decorrer do semestre, da aula” P2-EI2; “...eu tive que adaptar atividades que antes eu dava para grupos pequenos, aí tive que adaptar para grupos grandes...” P-EPA5), **sua atitude** (ex. “No meu caso eu acho que teria que ser mais firme com os alunos, mais exigente (...) na escola regular, porque as turmas são maiores e é mais difícil de controlar” P-EI4) e **os objetivos de aprendizagem** (ex. “...então a prática oral se faz muito mais presente na escola de idiomas. Com grupos grandes você trabalha mais a questão da leitura, vocabulário, escrita, você cobra mais gramática, enquanto que na escola de idiomas você pode unir todas as habilidades, né?, o ler, escrever, falar, o ouvir...” P-EPA7; “...porque em escolas de idiomas se pratica muito mais a oralidade, tu tem em mente muito mais, hum... a fala, a produção oral do aluno, o que tu não consegues fazer tanto em escolas cujo número de alunos é grande, tentamos mas nem sempre é possível” P1-EPA8).

As falas desses professores sugerem a impossibilidade de se desenvolverem as quatro habilidades lingüísticas nas escolas regulares devido ao tamanho das turmas. Esta crença, já tratada na Seção 4.2.2, precisa ser desmistificada. Entretanto, cabe aqui enfatizar a necessidade de o professor refletir sobre suas próprias crenças e, então, rever seus princípios teórico-metodológicos, pois são eles que irão orientar as suas decisões pedagógicas.

Além do número de alunos por turma, os recursos pedagógicos também é um fator que afeta o fazer docente. Para alguns professores, a falta de recursos pedagógicos, como o livro didático, diminui o ritmo da aula, pois muito tempo acaba sendo destinado aos alunos à cópia do conteúdo de ensino e das atividades de aprendizagem no quadro-de-giz. Além disso, o livro didático é visto como um instrumento facilitador do processo de ensinar, uma vez que ele já traz o pacote pronto para o professor (i.e. o conteúdo instrucional, as atividades e os procedimentos). A falta deste recurso vai, portanto, exigir um tempo maior do professor na preparação das aulas. É o que P-EPA6 e P-EPU9 sugerem em suas falas:

Quanto a essa questão, eu já trabalhei no estado e o livro de inglês não pode ser comprado porque a escola... os alunos não tinham condições, então se você não tem um livro você vai ter que trabalhar bem diferente, você vai ter que preparar todas as suas aulas, hum, de uma forma que elas se tornam mais lentas, porque você não tem aquela parte pronta que o aluno já... em vez de você ficar passando no quadro ou ter que preparar, né?, o conteúdo todo e xerocar aquele negócio todo, o aluno já tem pronto, né? (P-EPA6)

Bom, é como eu falei, tem a questão do equipamento da escola porque muitas vezes tu tem que mudar a tua prática porque não tem esse ou aquele material, aqui eu faço muito isso porque aqui a gente não tem livro didático né?, então se eu desse aula numa escola de idiomas eu ia ter que preparar, perder tanto tempo preparando uma aula como eu perco aqui, né?, porque eu não tenho material didático, tem que ser mais criativo, tem que pesquisar mais... (P-EPU9)

O uso de equipamentos tecnológicos, como a televisão, o vídeo e o aparelho de som, também pode fazer a diferença numa aula de inglês, ou seja, pode enriquecer as aulas e potencializar a aprendizagem dos alunos. Segundo P1-EPU11, na falta de recursos audiovisuais, ele direciona a sua prática para o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos, isto é, a leitura e interpretação de textos.

Bem, em função do próprio material didático que tem disponível na própria escola pública, que tem carência disso aí em termos de aparelhagem de som, de vídeo, falta tudo, então eu lanço mão de textos, leitura, né? e interpretação. Na escola de idiomas que tem mais aparatos é lógico, eu poderia trabalhar de uma forma diferente, né?, através do audiovisual, de filmes ou gravando os próprios alunos na encenação de uma peça por exemplo, eles poderiam se ver e melhorar. (P1-EPU11)

Cabe salientar que, mesmo diante da limitação imposta pela falta de recursos audiovisuais, o professor pode conseguir maneiras para desenvolver a habilidade de compreensão e produção oral dos alunos, como, por exemplo, falando mais em inglês em sala de aula e introduzindo falas rotineiras para que os alunos possam se comunicar em sala de aula com o professor e colegas na língua-alvo.

A carga horária, por sua vez, também influencia na prática pedagógica do professor, ou seja, quanto maior a carga horária maiores as chances de os alunos receberem insumo compreensível e, dessa forma, maiores oportunidades de aprendizagem. Segundo os professores entrevistados, a pequena carga horária de inglês

em escolas regulares, o pouco comprometimento dos alunos e as turmas numerosas são fatores que contribuem para que o passo ou ritmo da aula seja mais lento que o das escolas de idiomas. É o que P-EPU9, P1-EPA8 e P-EPA7 salientam:

Então eu vejo assim... que o tempo é muito curto né? A gente faz aquele planejamento e muita coisa a gente não consegue seguir né?, dar tudo que você tinha planejado... porque é pouquíssimo tempo né? que a gente tem... (P-EPU9)

...a prática pedagógica muda bastante, numa escola de idiomas as turmas são bem menores, eles tem inglês duas vezes por semana e essas aulas são de 1 hora e 15 ou 1 hora e meia, então você tem mais tempo pra trabalhar... (P1-EPA8)

...eu já trabalhei em escola de idiomas, né?, e o processo era muito diferente, a tua postura... ela é bem diferente, as próprias escolas possuem uma estrutura que se faz diferente, né? Agora quando você está trabalhando com um grupo particular... pequeno eles querem aprender, então quanto mais você ensinar, mais você consegue ver o produto no final, enquanto que numa... escola dentro do currículo normal você ensina, ensina, ensina e você atinge, digamos, com muito otimismo 50% do teu público, os outros deixam a desejar... (P-EPA7)

As falas de P-EPU9 e P-EPA7 sugerem uma preocupação com a quantidade de conteúdo a ser transmitida aos alunos. A meu ver, a quantidade muitas vezes não é sinônimo de qualidade. Portanto, cabe lembrar que uma carga horária considerada suficiente para o ensino de uma LE não garante qualidade de ensino.

De modo geral, é possível concluir que a prática pedagógica do professor sofre mudanças superficiais ou profundas diante das características do ambiente de trabalho. Essas mudanças derivam das concepções de aprendizagem do professor em face ao contexto educacional em que atua (ex. “É procurado trabalhar as quatro [habilidades] de maneira igual, claro que a oralidade não dá pra trabalhar muito, a gente tenta, né?, fazer o máximo possível, (...) mas nem sempre é possível por causa do número de alunos” P1-EPA8). Tais concepções afetam, conseqüentemente, suas estratégias de ensino ou a metodologia utilizada (ex. “Talvez eu fosse tentar no início, hum, fazer... o mesmo approach que a gente tem aqui, pelo fato... da gente ver que tem resultado, que os alunos realmente aprendem a se comunicar. E... só que eu não sei se seria viável, se eu iria atingir os objetivos, né? Talvez eu precisasse, hum, adequar, adaptar as

atividades pra turmas grandes com... o andar, com o decorrer do semestre, da aula” P2-EI2). Pode-se dizer, portanto, que as mudanças do professor ocorrem basicamente no aspecto metodológico em decorrência dos recursos pedagógicos disponíveis, do público-alvo, e/ou da filosofia/proposta pedagógica da escola.

Na visão dos professores das escolas de idiomas, as escolas regulares (escola particular e pública do Ensino Fundamental e Médio) apresentam turmas grandes (P1-EI2, P2-EI2, P-EI3), alunos desmotivados (P2-EI2, P-EI3), e o foco do ensino é basicamente gramatical (P2-EI2), enquanto que nas escolas de idiomas, os grupos são pequenos (P2-EI2), os alunos têm um tratamento especial e individualizado (P-EI4), as quatro habilidades são desenvolvidas, dando-se ênfase à oralidade (P1-EI2, P2-EI2), e os alunos chegam à escola com um objetivo determinado (P-EI3).

Da mesma forma, os professores das escolas particulares e públicas apontam o número de alunos por turma e o ensino da gramática como principais características que diferenciam a escola regular da escola de idiomas. Eles ainda fazem referência às vantagens de atuarem numa escola de idiomas: ambiente decorado e equipado, salário melhor, turmas mais homogêneas, maior quantidade de recursos didáticos. Porém, a vantagem do contexto público, segundo alguns informantes deste contexto, está na autonomia do professor nas decisões pedagógicas (ex. “...o professor de idiomas tem que seguir o que está prescrito, né? Já na escola pública o professor pode fazer aquilo que ele queira fazer, e... eu acho que o mesmo acontece na escola particular. Eu acho que... não existem regras pro professor trabalhar na sua disciplina durante as suas aulas...” P2-EPU11).

Ainda em relação às possíveis diferenças entre a atuação dos professores em escolas regulares e de idiomas, alguns professores consideram que a competência comunicativa e a competência didática são importantes em ambos os contextos. É o que sugerem P-EPA6 e P-EPU9 ao serem questionados sobre qual dessas competências seria mais necessária para atuar nesses contextos educacionais:

Não, eu acho que não... não tem distinção, eu acho que tanto um professor de escola de idiomas quanto do Ensino Fundamental e Médio ele tem que estar muito bem preparado pra dar essas aulas, né? (P-EPA6)

Eu acho que a gente tem que tá bem preparado em todos os sentido né?, mesmo dando aula em escola pública porque... eu acho que é um preconceito que a sociedade tem em relação à escola pública dizem 'Ah, o professor não tem que saber tanto', mas eu não vejo dessa maneira, até o município de Florianópolis tem uma postura bem legal porque eles exigem curso superior dos professores... (P-EPU9)

A maioria dos professores acredita que, para atuar numa escola pública, é necessário ter maior conhecimento didático devido (i) ao número de alunos por turma, isto é, turmas grandes requerem um professor “...*bem mais preparado para dar aula...*” (P2-EI2); (ii) aos recursos didático-pedagógicos insuficientes (P-EI4, P1-EPU10) e (iii) ao comportamento dos alunos (P2-EI2, P2-EPU11). Já a fluência oral na LE, bem como o conhecimento ou domínio da língua são considerados mais necessários em escolas de idiomas e escolas particulares devido, principalmente, à cobrança dos alunos (ex. “...*os alunos são mais exigentes...*” P1-EPA8 “*Ele [o professor de escola pública] não é cobrado tanto quanto aquele professor de escola de idiomas*” P-EI3) e à crença de que os alunos destes contextos tem maior conhecimento da língua-alvo do que os alunos de escolas públicas:

P1-EPA8 – Se eu trabalhasse numa escola pública talvez o uso de inglês em sala não seria... tão... tão grande como é aqui. Talvez eu tivesse que falar menos em inglês em sala de aula.

PE – Por que você acha isso?

P1-EPA8 – Justamente por causa do conhecimento anterior, do background dos alunos que acredito não ser muito rico. O aluno de escola particular... ele é mais familiarizado com a língua estrangeira, né? E tem mais contato... as palavras já lhe soam mais familiares, talvez para os alunos de escola pública não sejam tão familiarizados quanto os nossos.

É interessante mencionar que, em alguns depoimentos de professores de escolas de idiomas, foi possível perceber um certo preconceito com relação aos professores de LI de escolas públicas. Nas falas a seguir, por exemplo, está embutida a crença de que os professores de escolas de idiomas têm proficiência maior e melhor do que os que trabalham em escolas públicas.

Há, claro, a tradição dos professores de escola pública não terem... a proficiência, digamos assim, que os professores de idiomas têm... (P-EI3)

...às vezes... os professores não são da melhor qualidade sobre a língua... (P-EPU11)

Esta visão equivocada ou limitada da realidade desconsidera o trânsito de professores nos diversos contextos de ensino, ou seja, muitos professores que atuam em escolas públicas já trabalharam em escolas de idiomas, como P-EPU9 (“...*eu mesma já dei aula em cursinho de inglês e já dei aula em escola pública ao mesmo tempo...*”).

É também notório, em algumas falas dos professores de escolas de idiomas e de escolas particulares, que os alunos de escolas públicas têm conhecimento limitado e carecem de qualquer ambição, o que revela novamente uma visão preconceituosa com relação ao contexto público.

PE - Por que você acha que o professor de escola pública não é tão preparado quanto o de idiomas?

P-EI3 - Eu acho que isso acontece justamente pela questão do... hum, como o aluno do ensino médio é bem menos ambicioso, é bem menos exigente, então, o professor por consequência, ele não é cobrado...

Depende do tipo da escola, claro, o nível... dos alunos que freqüentam estas escolas, por exemplo, não tem comparação com uma escola pública né? infelizmente, os alunos não tem acesso à... educação como esses que vêm aqui têm. (P-EI4)

Hum, quando se trabalha numa escola de idiomas, o teu conhecimento ele precisa ser um pouquinho mais avançado, como eu disse, os alunos são mais exigentes, porque o próprio conhecimento anterior deles, dos alunos, vai ser bem maior, normalmente é bem maior, pela minha experiência eu posso falar isso, do que dos alunos de escola Fundamental e Média... (P1-EPA8)

É possível dizer que o próprio estigma que se criou em torno do aluno de escola pública (i.e. desmotivado, desinteressado, indisciplinado, com pouco conhecimento de mundo) e que se fortalece no discurso dos professores, tem contribuído para o pouco investimento dos professores nas potencialidades desse aluno. Tanto que a maioria dos informantes afirmou ser necessário maior competência didática para o professor atuar neste contexto, colocando em segundo plano sua competência na língua-alvo.

Cientes destes preconceitos, mas contrários a esta visão, alguns professores de escola pública e particular consideram que o professor de inglês do contexto público são bem preparados, muito embora admitam a existência de professores “*que não acreditam no potencial de um contexto de escola de Ensino Fundamental e Médio*” (P2-EPA8) e

de professores sem formação adequada (ex. “...já o Estado não, tu pode dar aula de qualquer coisa...” P-EPU9). Como mostram os excertos a seguir:

*P2-EPA8 - Não vejo porque o professor tem que ter uma postura num lugar e outra postura em outro, no sentido de, hum, os meus alunos, eu quero que saibam tal coisa, então eu vou focalizar em cima, por exemplo, de estruturas gramaticais e esse aluno eu vou focalizar em cima da oralidade, são dois extremos, eu tento trabalhar entre esses dois extremos e mostrar pro aluno que eu tô, na verdade,... dando ferramentas pra que ele no futuro veja se ele em si precisaria, hum, mais ênfase, por exemplo, em uma habilidade, em outra habilidade, eu procuro ser dessa forma. **Eu procuro mostrar que é possível sim aprender mais do que o verbo to be numa escola, os alunos sempre reclamam que eles só aprendem o verbo to be, e é verdade mesmo, porque os professores não fazem questão de sair disso, então a culpa é de quem? A culpa é nossa, a culpa é dos professores que não acreditam no potencial de um contexto de escola de Ensino Fundamental e Médio, e aí parece... que o professor guarda todos os segredos que ele tem para uma escola de idiomas, ou porque paga mais, ou porque, hum, tem uma coordenação que fica mais em cima, não sei te explicar, porque cada caso é um caso, mas eu acho que dá pra manter a mesma postura em ambos os ambientes, sim, tá? (ênfase adicionada)***

PE – E o conhecimento do professor?

P2-EPA8 – Acho que tem que ser igual, porque já aconteceu de eu ver casos em que o aluno tem aula com o professor X na escola e na escola de idiomas é o mesmo professor, às vezes utilizando o mesmo material, e pô! ele ensina muito mais lá do que na escola, porque isso? Eu não vejo que tem que ser assim, tá?, e tem um grande problema também, hum, que nas escolas de idiomas tem muito profissional que... não tem formação específica, não tem formação acadêmica, então aí já é outra questão, então eu acho sim, acho que dá pra ter o mesmo conhecimento, sim. (ênfase adicionada)

Eu acho que a gente tem que tá bem preparado em todos os sentidos, né?, mesmo dando aula em escola pública porque... eu acho que é um preconceito que a sociedade tem em relação à escola pública, dizem ‘ah, o professor não tem que saber tanto’, mas eu não vejo dessa maneira. Até o município de Florianópolis tem uma postura bem legal porque eles exigem curso superior dos professores né?, de qualquer disciplina. Já o estado não, tu pode dar aula de qualquer coisa, mas eu acredito que o professor tem que ter competência... (P-EPU9) (ênfase adicionada)

A análise dos dados permitiu concluir que as concepções de ensino e aprendizagem da maioria dos professores variam conforme suas crenças ou convicções sobre o seu contexto de trabalho, em particular sobre os alunos que ali estudam. Muitos professores enfatizam a fluência oral como objetivo de aprendizagem em escolas de

idiomas, uma vez que muitos alunos estudam neste contexto por razões de viagem ao exterior ou, ainda, de emprego (ex. “*Numa escola de idiomas eles querem aprender a falar pra viajar ou por causa do emprego...*” P1-EI2; “*Em função das finalidades da escola de idiomas... que seria mais treinar o aluno pra ir pra um país de LE ou pra conseguir um emprego*” P1-EPU11). Acredita-se, ainda, que estes alunos têm um potencial maior em relação àqueles que estudam em escolas públicas, em virtude de seu maior conhecimento de mundo (ex. “*quando se trabalha numa escola de idiomas, o teu conhecimento ele precisa ser um pouquinho mais avançado, como eu disse, os alunos são mais exigentes, porque o próprio conhecimento anterior deles, dos alunos, vai ser bem maior, normalmente é bem maior...*” P1-EPA8).

É com base nesta visão que alguns informantes salientaram a necessidade de os professores de escolas de idiomas aprimorarem sua competência comunicativa (P-EPA5, P-EPA7, P1-EPU11) e o seu conhecimento de língua (P-EI1, P-EPA7, P1-EPA8, P2-EPU11).

Em escolas regulares, por outro lado, acredita-se que aprender inglês é aprender gramática. Em alguns depoimentos, os professores mostraram ser/acreditar ser este o objetivo de aprendizagem neste contexto (ex. “*E também um pouco o projeto fica bitolado na questão gramatical, né?, querendo ou não ele fica porque o nosso projeto é baseado no ensino gramatical...*” P2-EPU10; “*...eu tava conversando com outros professores, eh, que atuam em outras escolas (regulares) e a maioria deles foi unânime em me dizer que a única preocupação deles é gramatical e lexical...*” P2-EPA8). Este objetivo mostra a pouca reflexão dos professores sobre a razão de ensinar e aprender LI no ensino Fundamental e Médio. É o que mostram os fragmentos a seguir:

P1-EI2 - O que mudaria seria mais a competência didática, que ele [o professor] vai ter que se adaptar a grupos distintos, né? Numa escola de Ensino Fundamental, geralmente são turmas grandes, a necessidade dos alunos é outra, enquanto numa escola de idiomas, uh, os alunos estão aqui com uma necessidade e ele teria que no caso, atender essa necessidade.

PE - Quais seriam as necessidades desses alunos?

P1-EI2 – Numa escola de idiomas eles querem aprender a falar pra viajar ou por causa do emprego, já na escola fundamental eles... não sei se eles querem aprender, eles são obrigados porque tá no currículo, né? (ênfase adicionada)

Em função das finalidades da escola de idiomas ... que seria mais treinar o aluno pra ir pra um país de LE, ou pra conseguir um emprego. No Ensino Fundamental e Médio eles já não têm essa finalidade, a deles seria o... vestibular ou fazer uma prova pra passar para a série seguinte. (P1-EPU11) (ênfase adicionada)

Na fala de P1-EPU11, nota-se ainda uma visão de ensino atrelada a nota para “passar de ano” e “passar no vestibular”.

4.6 Os professores e suas reflexões sobre o fazer docente

Nesta seção, são apresentados os focos de reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, a razão pela qual eles refletem sobre certos aspectos e que decisões eles tomam a partir de suas reflexões.

4.6.1 Reflexões na ação

As reflexões dos professores durante suas aulas concentram-se nas *ações dos alunos* e em suas próprias *ações*, sendo os alunos o tema principal das reflexões nos três contextos pesquisados. São as ações dos alunos, portanto, os indicadores avaliativos da prática docente. Neste sentido, as possíveis mudanças na prática pedagógica resultam das observações do professor sobre os atos dos alunos e não, necessariamente, sobre seus próprios atos.

Tabela 4.1 – Percentagem referente às reflexões dos professores sobre suas ações e as dos alunos durante as aulas.

CONTEXTO	Reflexões sobre as próprias ações	Reflexões sobre as ações dos alunos
Escolas de Idiomas	33%	67%
Escolas Particulares	8%	92%
Escolas Públicas	27%	73%

As preocupações dos professores com relação aos alunos envolvem aspectos cognitivos, atitudinais e comportamentais. Sobre os aspectos cognitivos, a preocupação da maioria dos professores durante suas aulas reside em saber se os alunos estão compreendendo o conteúdo de ensino (P-EI1, P1-EI2, P-EPA5, P-EPA6, P-EPA7, P1-EPA8, P2-EPA8). É o que ilustram os excertos a seguir:

Eu acho importante saber que os alunos estão entendendo o que você está tentando ensinar, essa é a prioridade... (P-EI1)

A minha preocupação é, por exemplo, se eu estou explicando um item gramatical, será que eles me entenderam? (P-EPA6)

Da mesma forma, esses professores também se preocupam com a sua didática, isto é, com sua maneira de transmitir o conteúdo de ensino, de saber se está “*sendo claro*”, “*entendido*”, e se o objetivo foi alcançado, ou seja, se a aprendizagem do conteúdo foi promovida.

Seria mais... da forma que eu esteja apresentando o assunto, será que tá claro? Será que ficou alguma dúvida? (P1-EI2)

Enquanto eu tô ministrando as aulas, acho que a minha maior preocupação é fazer com que os alunos entendam, não entendam as regras estruturais que eu tô passando mas entendam a aplicabilidade daquele conteúdo... (P2-EPA8)

Tais reflexões se explicam em face à preocupação dos professores em “*dar aulas cada vez melhores*” (P-EI1, P1-EI2, P-EPA6) para, desta forma, promover a

aprendizagem (P-EI1, P-EPA5, P2-EPA8). Como relata P-EPA5: “...a preocupação de saber se ele [o aluno] tá aprendendo, de estar atenta... digamos assim, à evolução dele, do conhecimento...”.

Uma outra preocupação, desta vez dos professores de escolas de idiomas, é a produção oral dos alunos, uma vez que esta habilidade é considerada um dos principais objetivos de aprendizagem deste contexto de ensino.

O mais importante de tudo é que eles estejam... falando né?, a língua, aprendendo, acho que... é isso que eu penso mais do que qualquer outra coisa em sala de aula. (P-EI4)

...eu me preocupo se os alunos estão gostando das aulas e também produzindo, e se sentindo à vontade pra produzir... (P-EI3)

Ainda neste contexto, a satisfação dos alunos parece ser a meta dos professores e coordenadores. Daí a necessidade de refletir sobre se os alunos “*estão aprendendo*”, se estão “*produzindo*”, se estão “*gostando*”. A preocupação de P-EI3, em particular, reproduzida a seguir, demonstra uma visão mercantilista de ensino, em que a escola precisa atender às necessidades dos consumidores (i.e. alunos) para que fiquem satisfeitos e permaneçam na escola.

*...eu... me preocupo muito se... quando... no momento que meu aluno sair da minha sala de aula, o que ... o que vai, o que de input ele tá levando daquela aula. E eu penso muito na questão do... **custo-benefício**, digamos assim, hum, esse aluno saiu de casa, ele se preparou, ele veio aqui, e eu tenho uma preocupação fortíssima... isso é muito da minha personalidade, **dele não sair da aula insatisfeito**. Então, eu sempre comparo, assim, meu aluno com uma visita que eu recebo em casa, entendeu? Eh, quando você recebe uma visita em casa você faz de tudo pra que... aquela pessoa se sinta à vontade, se sinta bem, que tenha prazer. Então minha preocupação vai justamente aí, vai no meu aluno ter prazer, que se sinta à vontade, e se divirta. Acho que a vida lá fora é muito difícil, eu procuro fazer com que dentro da sala de aula ele tenha a melhor aula possível. (P-EI3) (ênfase adicionada)*

Um outro aspecto sobre o qual os professores refletem é a atitude dos alunos em relação à aula. A maioria dos professores dos três contextos preocupa-se com o interesse e a motivação da classe, ou seja, se todos estão demonstrando sinais positivos de engajamento.

...a minha maior preocupação é saber... se todos estão interessados... (P1-EPA8)

...eu sempre procuro fazer coisas pra que eles se sintam motivados, então durante as aulas eu fico pensando se eles estão gostando da atividade. (P-EPU9)

As falas de alguns professores sugerem uma correlação entre interesse, participação e aprendizagem, ou seja, quanto maior o interesse dos alunos, maior sua participação e, por conseguinte, maiores as chances de aprendizagem. É o que P1-EPU10 e P-EI3 comentam a seguir.

Se eu dou uma aula interessante eles participam mais e aí, eu vejo que eles estão aprendendo mais e não só conversando, ou fazendo bagunça... (P1-EPU10)

É o que eu falei antes, eu me preocupo se os alunos estão gostando das aulas e também produzindo, e se sentindo à vontade pra produzir... porque daí hum, isso significa que eles estão aprendendo. (P-EI3)

Para despertar o interesse dos alunos, os professores procuram trazer “um elemento novo” (P-EI3), “coisas diferentes, músicas que eles gostam” (P2-EPU11), “coisas diferentes para mostrar, como figuras, objetos (...) textos legais” (P-EPU11) ou uma “coisa interessante” (P-EPU9, P1-EPU11). Com a preocupação de variar e diversificar sua prática pedagógica, os professores correm o risco de torná-la eclética, o que significa fazer escolhas sem princípios teóricos coerentes visando apenas satisfazer aos interesses dos alunos. Segundo a Proposta Curricular de LE do Estado de SC (1998), “a motivação em si não é um mal, mas não pode constituir-se no centro do ensino, em detrimento de conteúdos” (p. 98).

Ao serem questionados sobre os critérios de escolha das atividades, “das coisas diferentes”, a maioria dos professores respondeu basear-se naquelas que produziam efeito positivo nos alunos. É o que mostram os excertos a seguir:

Hum, eu geralmente... tento fazer parecido com aquilo que deu certo, entendeu? Se os alunos gostaram... (P-EI1)

Eu... hum, de acordo com o que deu certo... como eu falei... (P-EPA5)

Às vezes acontece... de uma atividade não surtir o efeito desejado, então procuro fazer outra com esse fim pra que os alunos participem, gostem das

atividades e... aprendam, né? Esse é o objetivo deles estarem aqui, né? (P1-EPU8)

Percebe-se que os professores estão mais preocupados em motivar e satisfazer seus alunos do que em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e analisar as razões de sua desmotivação.

O comportamento dos alunos também é um dos temas de reflexão do professor durante suas aulas. Em outras palavras, ele se preocupa se os alunos estão participando ou não, uma condição importante para a aprendizagem. É o que P2-EPA8, P2-EI2 e P-EPA6 salientam:

...sempre que existem foco de dispersão que, realmente, hum, se tornam, hum, quando os alunos falam mais alto do que eu, então isso me faz parar pra pensar, o que eu tô fazendo ou o que eu não tô fazendo pra que aquele grupo de alunos não esteja prestando atenção em minha aula? (P2-EPA8)

Eu procuro sempre estar, hum, prestando atenção pra ver se tá... se os alunos estão participando... (P2-EI2)

É, as minhas reflexões são principalmente quanto ao ... ao comportamento do aluno em sala, né?, pela expressão dele, pela maneira dele se comportar, o que está acontecendo? (P-EPA6)

Para alguns professores de escolas particulares e públicas, o comportamento dos alunos está diretamente relacionado ao domínio de classe, ou seja, à capacidade do professor em manter o controle da turma. Por essa razão, alguns professores se preocupam em não perder o “controle da situação” (P-EPA6) e, para isso, “a gente tem que ter um pulso muito forte e ao mesmo tempo você tem que... você tem que discutir com o aluno, você tem que conversar” (P-EPA7). É na própria fala dos professores que surgem algumas soluções para os problemas de comportamento dos alunos. P-EPA7 sinaliza a necessidade de “conversas” com eles e P1-EPA8 sugere criar um bom relacionamento entre professor e alunos. P1-EPU10, por outro lado, aponta a possibilidade de conversas com os pais; no entanto, essas conversas “não funcionam”. Em suas palavras:

É... uma grande responsabilidade dar aula, e às vezes eu me sinto agoniada por que eu não consigo passar o conteúdo porque os alunos não me deixam passar por causa da bagunça, então aquilo não fica bem dado,

sabe? E não tem outra forma, vou fazer o que? Chamar os pais para conversar? Isso já foi feito várias vezes e não funciona, e muitas vezes os pais nem vem pra escola, né? E... eu me preocupo muito com eles, lá fora, quando forem tentar passar no vestibular ou quando forem procurar emprego, então... eu vejo esse problema neles, se hoje eles não se interessam pelo inglês, eu falo é de graça pra vocês aprenderem, é só querer né?, porque lá fora não é fácil.(P1-EPU10)

É interessante salientar que a reflexão dos professores sobre o comportamento dos alunos centra-se principalmente nas formas de solução para o problema, isto é, “*pulso forte*”, “*conversas*”, “*bom relacionamento*”. Na fala de alguns professores, percebeu-se, ainda, sinais de que o problema da indisciplina está relacionado ao tipo de aula dada, como sugere P1-EPA8 a seguir.

P1-EPA8 - Eu fico sempre preocupada em chamar a atenção do aluno, senão eles se dispersam e pode causar a impressão de que eles estão aprendendo e na verdade eles não estão... e quando eles se dispersam porque a aula não está interessante, causa indisciplina. Em turmas grandes essa indisciplina pode causar mais indisciplina ainda e eles... levantam do lugar e tu não consegue mais dar aula porque tu perdes o domínio da turma e pra manter o domínio da turma durante uma aula inteira, a aula tem que ser interessante.

PE – Então a sua preocupação é principalmente se eles estão gostando das aulas porque assim não há indisciplina e você consegue dar sua aula?

P1-EPA8 – Se eu dou uma aula interessante eles participam mais e aí eu vejo que eles estão aprendendo mais e não só conversando ou fazendo bagunça.

Com relação às ações dos professores, o foco de reflexão em aula reside nos aspectos didático-metodológicos. Em outras palavras, a maneira de ensinar ou a forma de apresentar o conteúdo, as estratégias de ensino utilizadas e as atividades implementadas. Nos fragmentos a seguir, os professores mostram-se preocupados com sua estratégia de ensino. P2-EI2, por exemplo, reflete sobre o *teacher talking time*, isto é, se aula está centrada em sua figura, ou ainda, se a quantidade de sua fala é maior que a dos próprios alunos. Sua preocupação, portanto, está em descentralizar-se e dar mais voz aos alunos (*student talking time*). P-EPA6, por sua vez, reflete sobre como resolver problemas diante de dificuldades lingüísticas encontradas.

...ah! sim, o teacher talking time eu sempre procuro me policiar, eu não sou muito de falar, assim, eu gosto mais de jogar pra turma, mas tem vezes quando eu tenho que explicar alguma coisa, em vez de eu puxar deles às

vezes, a gente tá com pressa, ou coisa assim, e a gente explica tudo para eles produzirem, né? Então refletir... o teacher talking time, eu também me polício bastante. (P2-EI2)

Porque se eles estão tendo dificuldade na pronúncia de certas palavras, né?, eu procuro alguma coisa que possa ajudá-los... (P-EPA6)

A aprendizagem dos alunos é o principal motivo pelo qual o professor reflete sobre sua maneira de ensinar. Portanto, sua preocupação está em saber se houve ou não aprendizagem e o que pode ser feito para potencializá-la (ex. “...a reflexão pode ajudar a perceber se o aluno não tá aprendendo o tanto quanto deveria ou alguma coisa pode estar atrasando o aprendizado dele, né?” P2-EI2) e para aprimorar a prática pedagógica (ex. “com certeza é para que eu dê aulas cada vez melhores...” P-EPA6). Na fala a seguir, P-EPA5 salienta a necessidade de utilizar perguntas de compreensão (*comprehension checks*) como forma de verificar a aprendizagem:

...enquanto eu tô dando aula, eu tô o tempo inteiro verificando se eles estão conseguindo pegar aquilo que está sendo colocado, ou se eles estão conseguindo desenvolver o que está sendo proposto, por que às vezes você tem aula expositiva, né?, e outras vezes... tem a aula... participativa, então tens que verificar se eles estão conseguindo desenvolver o que foi proposto, o que foi colocado para eles. (P-EPA5)

Ainda sobre o aspecto didático-metodológico, percebe-se que alguns professores de escolas de idiomas estão conscientes da necessidade de transgredir os princípios teórico-metodológicos adotados pela escola em benefício da aprendizagem dos alunos. Neste caso, as teorias implícitas do professor influenciam suas ações mesmo diante de prescrições pedagógicas adotadas pela escola.

...mesmo que a gente use, por exemplo, o communicative approach, se eu sinto que precisa explicar um ponto gramatical eu explico, mesmo que a escola não ensine muito gramática, eu acho que tem que ver primeiro as necessidades dos alunos, né? (P2-EI2)

P-EI4 – Geralmente os alunos que têm dificuldade... eu saio um pouco da metodologia e uso técnicas que eu vejo que vão ajudar eles.

PE – A escola permite que você faça isso?

P-EI4 – Eles não gostam muito, eles pedem que a gente faça isso só quando é extremamente necessário, eles não gostam que mude a metodologia.

Estas falas mostram que as crenças e as teorias implícitas dos professores atuam geralmente inconscientemente, porém, às vezes, ocorrem de forma consciente em sua prática de sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

De modo geral, é possível concluir que os professores entrevistados refletem principalmente sobre as ações dos alunos, o que sugere sua preocupação maior com a aprendizagem do que com o seu próprio ensino. Embora ensino e aprendizagem sejam processos interligados, as reflexões na ação concentram-se nos fatores que determinam a aprendizagem, isto é, a compreensão dos conteúdos, a participação/ engajamento dos alunos, seu interesse e motivação. Percebe-se, ainda, que o aspecto mais preocupante para os professores, enquanto estão ministrando suas aulas, é o interesse e a motivação dos alunos. O motivo desta preocupação, segundo os professores de escolas de idiomas, deve-se à satisfação de seus alunos (ex. “*se os alunos vierem para sala de aula e mantiverem o interesse, com certeza é porque estão gostando da aula, né? E vão continuar vindo...*” P-EI4), o que influencia diretamente na permanência do aluno na escola. Já para os professores das escolas particulares e públicas, o interesse e a motivação se fazem necessários para o domínio de classe, uma vez que alunos interessados e participativos causam menos indisciplina. É o que mencionam P1-EPA8 (ver p. 105) e P1-EPU11 a seguir:

Porque o que mais acontece em sala de aula é isso aí, é a dispersão do aluno em termos de conteúdo, o professor tá no quadro, tá tentando passar informações pra eles e eles não tem atenção, por quê? Porque falta alguma coisa a mais na aula. Então deveria ser visto e pensado todo dia... trazer alguma coisa do interesse do aluno... que prendesse a atenção da maioria. (P1-EPU11)

Ainda, a título de conclusão, as reflexões dos professores também residem nas suas próprias ações, em particular nas estratégias de ensino que utilizam ou na forma como o conteúdo é apresentado. Isso se explica pelo fato de que o sucesso da aprendizagem está relacionado às decisões pedagógicas do professor, às suas “*adaptações*” e à sua postura.

Não há indícios, nas falas dos professores, de reflexão crítica sobre suas tomadas de decisão ou sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a sua prática.

Geralmente, os critérios de escolha das atividades estão fundamentadas no interesse dos alunos (ex. “...então eu tento trazer coisas novas para motivá-los, né?, a falar, a produzir” P-EI3; “É... hum... eu procuro fazer o que seja do interesse do aluno, se não eles não vão topa em fazer e não vai dar certo” P1-EPU11; “Eu sempre penso naquilo que vai agradar eles, se não eles não fazem” P2-EPU11).

É interessante destacar que as escolhas dos professores não parecem se basear no conhecimento científico ou na prática reflexiva (ex. se a atividade é centrada no significado social, político ou filosófico das informações e em assuntos relevantes para o aluno), mas em percepções simplistas, isto é, se “os alunos gostam” e se “deu certo”. O objetivo maior é gerar motivação a partir de uma prática pedagógica eclética sem princípios teóricos que possam tornar a aprendizagem significativa, reflexiva e autônoma.

4.6.2 Reflexões sobre a ação

Após suas aulas, os professores informantes disseram refletir sobre as ações dos alunos, bem como sobre a sua própria atuação. Os resultados basicamente coincidem com aqueles encontrados nas reflexões durante a ação. Entretanto, os dados mostram que a preocupação maior dos professores, após ministrarem suas aulas, está voltado para as suas próprias ações, ao contrário do que ocorre durante as aulas, em que o foco de reflexão reside principalmente nas ações dos alunos.

Tabela 4.2 – Percentagem referente às reflexões dos professores sobre suas ações e as dos alunos após as aulas

CONTEXTO	Reflexões sobre as próprias ações	Reflexões sobre as ações dos alunos
Escolas de Idiomas	57%	43%
Escolas Particulares	68%	32%
Escolas Públicas	56%	44%

Após a prática pedagógica, o professor aproveita para rever as decisões tomadas em aula em relação às estratégias de ensino utilizadas e ao material didático.

Nos depoimentos abaixo, os professores avaliam a aula com base nas atividades e estratégias que funcionaram ou não, visando servir de diagnóstico para as decisões futuras.

...geralmente eu penso se a atividade funcionou, né?... (P-EPU9)

Bom, depois da aula o que que a gente vai sempre refletir? Se funcionou, se não funcionou... o que pode ser mudado pra melhor, né?, na próxima aula o que que você pode aplicar... se não funcionou, porque não funcionou? Tentar resolver as falhas pra... próxima vez dar certo. (P-EPA7)

...eu sempre tento ver o que que deu certo, o que que não deu certo, a própria reação dos alunos, se um exercício não teve a resposta que eu esperava, hum... essas coisas que eu possa, sei lá, modificar para um futuro próximo... (P2-EPA8)

Alguns professores ainda refletem sobre a forma como o assunto foi apresentado. Preocupam-se com o entendimento do conteúdo pelos alunos, por isso a necessidade da clareza das explicações. É o que P-EPA5 comenta ao dizer: “*O que eu mais... eu mais coloco em xeque-mate... é com a explicação gramatical, é muito claro pra mim, mas será que ficou claro para eles*”.

Buscando aprimorar as estratégias de ensino, os professores mencionaram refletir sobre maneiras diferentes de abordar o conteúdo, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos e/ou despertar seu interesse pela aula. Como revelam P-EPA9 e P1-EPA8:

Quando eu reflito e vejo que... eu deveria ter feito de uma maneira melhor, né? Aí, eu procuro outra maneira, outra metodologia pra dar determinado conteúdo, e aí... ou se eu vejo que foi legal, né?, aí eu continuo fazendo daquele jeito. (P-EPA9)

...às vezes eu saio da aula e penso: hoje a aula não foi legal, hum, preparei uma certa atividade mas eles não gostaram, não foi muito produtiva, aí eu procuro fazer de uma outra maneira, de maneira diferente... (P1-EPA8)

P-EI4, a seguir, questiona o material didático utilizado na aula de conversação, sugerindo ser ele inadequado ao nível lingüístico dos alunos. Sua expectativa quanto à produção oral dos alunos foi, portanto, frustrada, uma vez que eles deveriam expressar-se mais na LI. Esta situação fez com que P-EI4 tomasse decisões contrárias aos seus princípios pedagógicos (i.e. “...eu tenho que falar muito...”), pois, para ele, numa conversação o tempo de fala dos alunos deve ser maior que o do professor. Em suas palavras:

Eu terminei agora uma aula de conversação e... eu acho que... não tinha material suficiente, então isso aí me deixou meio... refletindo a respeito desse ponto que os alunos, hum, eu acho que eles não estão preparados para ter uma aula de conversação, porque o inglês deles é muito fraco, hum, tem que manter, eu tenho que falar muito, e eu quero que eles falem mais, então isso... é uma coisa que eu fiquei pensando a respeito nessa aula e vou ter que pensar no que fazer nesta turma pra eles falarem mais. (P-EI4)

Basicamente, as reflexões sobre a ação, remetem os professores a mudanças de estratégias, quando não produziram o efeito desejado, ou à sua manutenção quando foram satisfatórias. Neste sentido, pode-se dizer que as mudanças na prática pedagógica dos professores entrevistados ocorrem em nível procedimental. São os procedimentos ou as estratégias de ensino, portanto, o alvo de mudanças.

No fragmento abaixo, P-EPA6 tem consciência de que o seu conteúdo de ensino “*não é do agrado*” dos alunos, mas persiste em ensiná-lo de maneira a torná-lo interessante. Acredita-se, neste caso, que a metodologia de ensino é capaz de tornar um

conteúdo não atraente em conteúdo prazeroso, uma decisão que sobrepõe aquela que poderia ser a mudança ou troca de conteúdo.

...às vezes tem um assunto que não é do agrado deles [dos alunos], que a gente sabe que não é pela experiência dos outros anos, e a gente tem que procurar trazê-la de uma forma que eles, na idade deles, se interessem pelo assunto. (P-EPA6)

As ações dos alunos também é tema das reflexões dos professores. O foco das reflexões está na compreensão do conteúdo pelos alunos (P-EI1, P1-EPU10, P2-EPU10), na sua produção oral durante a aula (P2-EI2), no seu desempenho nas atividades propostas (P2-EPU10), no seu comportamento em aula (P-EI1) e no seu interesse pelas atividades (P-EPA6, P1-EPA8, P-EPU9, P1-EPU11, P2-EPU11). Percebe-se que o foco das reflexões sobre os alunos após as aulas é o mesmo que o das reflexões durante as aulas.

Nos fragmentos a seguir, a compreensão do conteúdo refere-se ao entendimento das explicações gramaticais (P-EI1) e da língua-alvo, isto é, se os alunos compreendem o que professor diz nesta língua (P1-EPU10).

Reflexão sobre... o ensino, como a aula foi, tipo... a parte de gramática, né?, que foi geralmente, é a parte mais difícil, se todo mundo entendeu. (P-EI1)

Então a minha preocupação é se eles estão aprendendo e me acompanhando nas aulas, quando eu falo em inglês. (P1-EPU10)

P2-EI2, em particular, reflete sobre a produção oral dos alunos (ex. “Então eu reflito se o meu objetivo foi alcançado, e... se eu... dei oportunidade, geralmente o objetivo maior da turma é se comunicar, então, se eu dei oportunidade pra todos se comunicar... porque aquele fulano não falou tanto hoje, esse tipo de coisa” P2-EI2). Nota-se em seu depoimento uma preocupação com a quantidade de fala dos alunos (*student talking time*), já mencionado anteriormente, revelando sua crença de que a proficiência oral na LE desenvolve-se através do uso/prática comunicativa.

Ainda com base nos dados, os professores refletem sobre o desempenho dos alunos nas atividades propostas (ex. “... eu sempre tento ver o que que deu certo, o que que não deu certo, a própria reação dos alunos, se um exercício não teve a resposta

que eu esperava, hum... essas coisas que eu possa, sei lá, modificar para um futuro próximo” P2-EPA8), no seu comportamento em aula (ex. “...às vezes os problemas são de behaviour, tá? de comportamento, e não tanto de ensino... eu tento pensar nisso, o que fazer quando eles não prestam atenção, quando ficam conversando, tá entendendo? P-EPUII) e no seu interesse pelas atividades (ex. “Eu procuro ver se todas as atividades que eu apliquei chamaram a atenção dos alunos...” P2-EPU11).

Os dados permitem concluir que as reflexões dos professores na e sobre a ação geram mudanças procedimentais, isto é, mudanças na maneira de conduzir o ensino, mais precisamente nas estratégias, técnicas, comportamento e atividades do professor.

Poucos foram os indícios de reflexão que sugerissem mudanças de abordagem. Apenas nas falas de P2-EI2 e P-EI4 encontra-se uma mudança dos princípios pedagógicos adotados pela escola em benefício da aprendizagem dos alunos (ver p. 106). Nota-se ainda que uma parcela de professores reflete mais profundamente sobre os princípios político-filosóficos subjacentes às decisões pedagógicas tomadas. P2-EPU10, por exemplo, faz parte deste grupo, como mostra o seu depoimento a seguir.

PE – Que tipo de reflexões você costuma fazer quando está dando suas aulas?

P2-EPU10 – Primeiro, eu tenho que me preocupar com que tipo de aluno eu quero formar e porque eu tô dando esse conteúdo pra ele. Segundo, se o método que eu escolho pra ensinar, né?, se ele tá sendo... condizente com a realidade do aluno, se ele tá conseguindo acompanhar meu raciocínio ou não. Terceiro, se os exercícios que eu vou aplicar ou o material pedagógico é adequado pra idade deles, ou não.

Em seu depoimento, P2-EPU10 preocupa-se em fazer escolhas pedagógicas contextualizadas, de forma a adequar o conteúdo, as estratégias e o material de ensino, às características dos alunos e do contexto onde estão inseridos, buscando, assim, aumentar as chances de obter resultados positivos de aprendizagem. É o que Garcia (1999) chama de conhecimento do contexto necessário para que o professor possa adequar o conteúdo às condições específicas dos alunos e da escola onde atua.

De modo geral, os professores dos três contextos consideraram a reflexão, realizada durante e após as aulas, importante para aprimorarem a sua prática pedagógica. Percebeu-se também, que, se por um lado, os aspectos metodológicos sobre

os quais os professores refletem são considerados fatores condicionantes da aprendizagem, por outro, nota-se a falta de uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções de ensino e aprendizagem do professor e alunos ou, ainda, sobre os princípios que norteiam suas tomadas de decisão.

4.7 As reflexões dos professores e coordenadores em reuniões pedagógicas

Foram observadas três reuniões pedagógicas, uma em cada contexto pesquisado. Esta foi a última etapa da pesquisa de campo. O objetivo da observação das reuniões pedagógicas foi investigar as questões que professores e o coordenador pedagógico refletem/discutem quando em reuniões pedagógicas. A observação da reunião na escola de idiomas e na escola pública foi realizada onde o coordenador e ao menos um professor já haviam sido entrevistados. Isto, porém, não foi possível na escola particular. Decidiu-se, então, realizar a observação em uma escola na qual dois professores haviam sido entrevistados, a fim de comparar os dados fornecidos por eles com aqueles coletados na reunião pedagógica.

4.7.1 Escola de Idiomas

A reunião pedagógica realizada na escola de idiomas teve a duração de duas horas e foi conduzida em inglês. Sete professores de LI estavam presentes juntamente com a coordenadora pedagógica da escola. A coordenadora deu início à reunião fazendo referência à minha pessoa e ao motivo pelo qual me encontrava naquele recinto, o qual se tratava de numa pesquisa de mestrado a respeito do que professores e coordenadores discutiam em reuniões pedagógicas. Em seguida, discorreu a pauta de discussão daquela reunião, a saber, o desenvolvimento profissional do professor de LE, jogos e, por fim, técnicas de motivação para o desenvolvimento da escrita.

Inicialmente, a coordenadora questionou os professores sobre a importância das reuniões pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos professores. Alguns se

pronunciaram dizendo serem elas momentos propícios para se conhecerem outros pontos de vista sobre um mesmo assunto, para melhorar seu desempenho em sala e para compartilhar experiências sobre as aulas. O grupo, então, passou a discutir o texto intitulado *The routes for teacher development* (cf. anexo G), que trata do aprimoramento do professor de línguas. Como dinâmica de trabalho, um professor lia um parágrafo e, em seguida, alguns comentários eram feitos. Esses comentários geralmente se relacionavam à metodologia/filosofia de ação adotada pela escola. Um dos professores, por exemplo, comentou que o desenvolvimento de habilidades pedagógicas referia-se ao aprimoramento e treinamento dos passos que a franquia determina. Já outro professor mencionou que, mesmo com aulas bem estruturadas, há momentos em que “*a gente foge do plano*” e precisa tomar decisões imediatas, por isso, segundo ele, precisamos ler mais e aprender através da experiência de sala de aula. Neste momento, a coordenadora manifestou-se dizendo que “*cada professor vê o mundo da sua maneira*” e resolve os problemas de sala de aula de acordo com o seu conhecimento e experiência, mas que é necessário seguir a metodologia da escola. Percebe-se na fala deste professor indícios de transgressão do pensamento da escola, uma vez que, para ele, é preciso ter maior conhecimento da própria prática para resolver os problemas que emergem. Tal concepção de ensino diverge da do coordenador, o qual considera que o ensino “eficaz” depende da aplicação da metodologia da escola.

Outra questão discutida pelos professores e coordenadores foi o ensino centrado no aluno. Sobre isso, um dos professores comparou a experiência de ter trabalhado na Alemanha, onde, segundo ele, o ensino é mais tradicional, centrado no professor. Comentou ainda a dificuldade em mudar sua postura, mas que estava se empenhando em tornar-se um facilitador da aprendizagem dos alunos. Nota-se na fala deste professor uma análise e questionamento dos próprios princípios de ensino, questionamento esse estimulado pela influência da metodologia da escola que prevê um ensino centrado no aluno. Este exemplo sinaliza o contexto institucional como gerador de mudanças na prática pedagógica do professor.

Após a discussão do texto, o coordenador e os professores passaram a falar sobre estratégias de motivação para o desenvolvimento da escrita e sobre jogos. Os professores haviam sido solicitados a trazer técnicas de como desenvolver a escrita, e alguns jogos para serem usados nas aulas, visando a motivação dos alunos. As técnicas e os jogos foram, então, apresentados pelos professores que discutiram, deram sugestões e questionaram para qual idade ou livro tais técnicas seriam mais apropriadas.

De modo geral, observa-se que o coordenador suscita a troca de experiências entre os professores e respeita suas opiniões. Entretanto, sobre questões metodológicas, o coordenador procura esclarecer que a escola é uma franquía e, portanto, os professores precisam seguir sua filosofia, o que indica uma liberdade limitada de atuação dos professores nesta escola.

Pode-se dizer, ainda, que as reflexões centraram-se nas formas de ação do professor para lidar com atividades suplementares trazidas por eles, como forma de gerar maior motivação e aprendizagem em sala de aula. Limitam-se, portanto, ao nível de procedimentos de ensino. Não há, neste caso, reflexões sobre os princípios que explicam as tomadas de decisão, ou seja, teoria e prática parecem distantes uma da outra. O objetivo principal é a motivação dos alunos e esta parece estar divorciada dos princípios que regem a abordagem de ensinar.

Os dados mostram, através das falas de C-EI1 e P-EI1, bem como da reunião pedagógica, que as reuniões são momentos que contribuem para o aprimoramento do conhecimento didático e metodológico do professor, além de auxiliar na resolução de problemas como a desmotivação ou indisciplina dos alunos. Questiono, no entanto, até que ponto as discussões contribuíram para o desenvolvimento holístico do professor, ou seja, para a sua autonomia e reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica. As discussões realizadas nesta escola podem, eventualmente, ter ajudado o professor a resolver problemas imediatos e circunstanciais; entretanto, não parecem ter contribuído para uma tomada de consciência das próprias ações, dos princípios que as subjazem e do seu papel profissional dentro do contexto institucional em que atua (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Muito menos, parecem ter incentivado o questionamento crítico de

certas ações e princípios, o que sugere a falta de comprometimento na busca do auto-conhecimento do professor como profissional e ser humano.

4.7.2 Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio

A segunda reunião pedagógica observada foi numa escola pública municipal, com professores de todas as disciplinas de 5^a a 8^a séries. Ela foi realizada no período matutino e vespertino, contabilizando um total de oito horas de reunião. Visando coletar uma amostra das discussões neste contexto, decidiu-se observar apenas três horas de reunião.

Estavam presentes 13 professores e a coordenadora responsável pelas 5^{as} e 6^{as} séries, a qual iria conduzir a reunião. Apresentei-me ao grupo e expliquei o motivo de minha presença. Após algumas perguntas de esclarecimento sobre a minha pesquisa, a coordenadora deu início à reunião. Inicialmente foram relatados os informes administrativos e a pauta da reunião (cf. anexo H). Na seqüência, foi apresentado o projeto elaborado pelos professores da 4^a série. Após a apresentação, o trabalho foi elogiado pelo esmero e abrangência. O projeto trata do ensino da pesquisa bibliográfica na escola, visando familiarizar os alunos com a biblioteca, com a localização dos livros e com a bibliografia e, também ensiná-los a coletar, analisar e organizar dados, bem como a elaborar um texto escrito. Este projeto é realizado em equipes de três alunos, no período oposto ao das aulas e orientados por profissionais da biblioteca e pelo professor da turma. A formação de cada equipe é realizada mediante um sorteio. Os selecionados escolhem um assunto da lista de tema pré-estabelecidos pela biblioteca, como pequenos animais, cidades catarinenses, entre outros. Cada equipe tem uma semana para realizar o trabalho, cuja primeira versão é entregue ao professor da sala para a correção. Após a correção, o trabalho é entregue aos alunos para os ajustes necessários e, então, apresentado à turma. Pareceu-me um projeto interessante, com objetivos consistentes e relevantes para a faixa etária, visando a multidisciplinaridade e, portanto, uma aprendizagem mais abrangente e enriquecedora.

Deu-se início, então, à leitura do texto *Escolha do assunto* (cf. anexo I) que foi realizada por um dos professores. O texto trata dos aspectos principais que envolvem

uma pesquisa bibliográfica, tais como a escolha do título, os objetivos, a metodologia e as referências bibliográficas. Após a leitura e discussão do texto, os professores passaram a tratar de questões referentes ao ensino da pesquisa bibliográfica para os alunos das 5^{as} séries, como, por exemplo, os assuntos que deveriam ser trabalhados, as disciplinas que estariam envolvidas no projeto, a forma de correção e avaliação dos trabalhos.

Na seqüência, a coordenadora dividiu os professores em quatro grupos. Cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de um plano de ação para ensinar os alunos a fazer uma pesquisa bibliográfica. Em um dos grupos, do qual participei como observadora, os professores discutiram inicialmente sobre os tópicos que seriam trabalhados com os alunos, dentre eles a história catarinense, os animais da fauna brasileira e biografias de pessoas famosas como Aleijadinho, Leonardo da Vinci, Portinari e Mozart. Após escolherem os assuntos, passaram a discutir os objetivos de aprendizagem e os métodos de avaliação dos trabalhos dos alunos.

De acordo com C-EPU9, a dinâmica das reuniões pedagógicas segue o mesmo formato que a reunião descrita acima. Um único tema é discutido e, com base nele, os professores se reúnem em grupos para elaborarem propostas de trabalho. É o caso do tema Avaliação que, conforme o depoimento de C-EPU9, foi discutido em uma outra reunião e uma proposta de trabalho elaborada explicando como a escola faz para avaliar seus alunos. Esta proposta foi apresentada aos pais e alunos da escola de modo a conscientizá-los sobre como a avaliação é conduzida.

Os objetivos destas reuniões são, segundo a coordenadora, promover a discussão entre professores e coordenadores sobre questões de ensino e aprendizagem, elaborar propostas em conjunto, avaliar a implementação das propostas e, por fim, modificar os pontos falhos. Como C-EPU9 explica:

Como, por exemplo, a gente tem a discussão do... o trabalho pedagógico da escola tá centrado em cima da questão da pesquisa... é um projeto que se chama pesquisa bibliográfica escolar (inaudível) e esse projeto a gente está fazendo de 1^a a 8^a série, e aí cada série tem uma responsabilidade sobre essa questão da pesquisa bibliográfica que é o que mais se faz na escola (...) é refletir sobre aquilo que a gente tá fazendo e é avançar mesmo no trabalho pedagógico, é tu propor uma coisa, eh, diferente muitas vezes

daquilo que está, mas é uma implementação a longo prazo pra gente poder ir refletindo em cima daquilo que você já vai fazendo e ... melhorando, mas é fazer e refletir, não é pensar cinco anos pra depois colocar em prática, é propor e fazer uma coisa que avance senão não tem sentido. (C-EPU9)

Durante a reunião pedagógica, percebeu-se um grande envolvimento dos professores nas questões discutidas, e entre coordenação e professores. Em vários momentos, evidenciou-se divergência de opiniões entre professores e coordenador no que se refere ao plano de ação sobre a pesquisa bibliográfica, particularmente aos assuntos a serem pesquisados, aos objetivos de aprendizagem e à forma de avaliação. Entretanto, as discussões terminaram em consenso.

Os depoimentos de C-EPU9 e de P-EPU9, ambos da mesma escola, convergem quanto à importância das reuniões pedagógicas para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, da escola em geral. É o que eles revelam nos seguintes excertos:

A gente tem reuniões pedagógicas... até pra nós é um espaço fundamental que é um momento que tu vai sentar e refletir a proposta, o pedagógico da escola... (C-EPU9)

Essa escola é... um pouco diferente das outras escolas do município que eu trabalhei. Aqui eu vejo que as coisas funcionam, funcionam bastante né, hum, as orientadoras, as supervisoras elas vêm muito bem preparadas pras reuniões pedagógicas, né?, e elas trazem realmente reflexões pros professores, hum, e muitas vezes os próprios professores se preparam pra reunião pra trabalhar algum tema. A gente já trabalhou leitura, avaliação, pesquisa, então as reuniões são bem ricas, a gente aprende bastante coisa mesmo. (P-EPU9)

Com base nos depoimentos de P-EPU9 e C-EPU9 e nos dados coletados na reunião pedagógica, observa-se que professores, coordenadores e direção realizam trabalhos coletivos, colaborativos e negociados, visando aprimorar o trabalho pedagógico na escola e desenvolver profissionalmente os envolvidos neste processo. Como salienta Sacristán (1998), “a renovação pedagógica mostra sua dimensão organizativa que é, no mínimo, tão importante como a renovação no nível de técnicas de aplicação individual, já que as estruturas que regulam o funcionamento coletivo limitam ou favorecem as estratégias didáticas que depois cada professor pode ou não aplicar” (p.198).

Cabe mencionar que esta escola, como disse P-EPU9, é “*um pouco diferente*” das outras escolas públicas municipais, o que nos faz concluir que nem todas elas têm o mesmo grau de comprometimento dos professores e coordenadores.

4.7.3 Escola Particular do Ensino Fundamental e Médio

A reunião pedagógica neste contexto foi realizada somente com os professores de LI, com o objetivo de avaliar sua prática pedagógica durante o semestre. Participaram desta reunião sete professores, dentre os quais dois haviam sido entrevistados, e os coordenadores do ensino Fundamental e Médio¹⁹. A coordenadora do Ensino Fundamental iniciou a reunião explicando o objetivo da mesma e solicitou que cada professor comentasse sobre o que havia sido desenvolvido em sua aula durante o semestre e o material pedagógico utilizado. Em algumas falas foram pontuadas dificuldades encontradas durante o ano, como o desenvolvimento da habilidade oral e o comportamento dos alunos. Uma das críticas feitas foi com relação ao livro didático que é escolhido pela escola. A crítica referiu-se ao fato de o material não desenvolver a habilidade oral dos alunos. Um dos coordenadores explicou que o livro didático é apenas uma ferramenta, cabendo ao professor enriquecer sua aula com outras atividades suplementares para atingir seus objetivos.

Ainda durante a reunião, um professor recentemente contratado disse estar ensinando seus alunos de 5^a série a escrever contos, por ser impossível desenvolver a habilidade oral com o tamanho das turmas. Tanto os coordenadores quanto os demais professores questionaram severamente o professor, salientando que a proposta pedagógica da escola é desenvolver as quatro habilidades lingüísticas e não somente a habilidade de produção escrita. Foi ainda mencionado que as turmas de 5^a e 6^a séries haviam sido divididas para esse fim, ou seja, para facilitar o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Uma das coordenadoras ainda questionou o fato de os alunos estarem aprendendo a escrever contos em inglês, se nem ao menos eles sabiam fazer

¹⁹ Nenhum dos coordenadores desta escola foi entrevistado uma vez que a coleta de dados já havia sido realizada.

isso na própria língua materna (“*esses alunos ainda não tem condições de escrever um conto em português!*”).

Os professores e coordenadores discutiram, também, a dificuldade de lidar com turmas heterogêneas, ou seja, com o desnivelamento lingüístico dos alunos e, que atitudes poderiam ser tomadas para atenuar este problema. Uma das sugestões foi oferecer aulas de reforço, mas não houve consenso sobre isso. No final da reunião, os professores e coordenadores decidiram que, para o próximo ano, os planos de curso iriam ser elaborados em conjunto, das séries iniciais ao Ensino Médio, visando conhecer melhor o trabalho de cada professor e gerenciar a seqüência do conteúdo em cada série.

Foi possível perceber que os objetivos desta reunião era verificar se os dois professores novatos estavam realizando sua prática docente com base na proposta político-pedagógica da escola. Coincidentemente, as discussões suscitaram breves reflexões em nível de abordagem, ou seja, sobre certas concepções de aprendizagem no ensino fundamental e médio (ex. “*priorizar produção de textos*” versus “*desenvolver produção oral*”), delineadas pelas características do ambiente escolar (ex. “*tamanho das turmas*”, “*divisão das turmas*”, “*desnível lingüístico*”).

Observou-se ainda um empenho dos coordenadores e professores em discutir sobre as peculiaridades e dificuldades dos alunos, visando auxiliar o professor na solução de problemas em sala de aula.

Ao comparar os depoimentos de P1-EPA8 e P2-EPA8 quanto à importância das reuniões pedagógicas para o desenvolvimento profissional, foi possível notar que ambos consideraram esse momento essencial para a troca de experiências, para o conhecimento do aluno num contexto mais amplo, não apenas nas aulas de LI, e para a discussão de questões relacionadas à “*hiperatividade e o déficit de atenção*” (P2-EPA8) e às “*diferentes personalidades dos alunos*” (P1-EPA8). Além disso, segundo P2-EPA8, “*...as reuniões pedagógicas ajudam bastante a gente ter uma visão do todo, que possibilita a gente fazer uma prática melhor com determinadas turmas*”.

4.7.4 O foco das reflexões nas reuniões pedagógicas

Os temas de debate durante as reuniões pedagógicas centraram-se principalmente na atuação do professor em sala de aula, isto é, no seu papel (ex. centralizador, facilitador), nas suas estratégias de motivação e na forma de ação com relação aos problemas de comportamento dos alunos.

Percebeu-se também uma preocupação com as ações dos alunos, como, por exemplo, com o seu comportamento (*“hiperatividade e déficit de atenção”*) e a aprendizagem das habilidades lingüísticas. Além da atuação dos professores e das ações dos alunos em sala, os professores e coordenadores refletem sobre a metodologia ou proposta pedagógica da escola, o livro didático utilizado e as atividades extras a serem propostas.

Cabe salientar que a reunião pedagógica realizada no contexto público teve um caráter de oficina de trabalho cujas reflexões envolveram decisões sobre os temas, os objetivos de aprendizagem, a metodologia e as formas de avaliação que deveriam ser definidos para uma proposta de trabalho conjunto.

Com base na observação das reuniões pedagógicas, é possível concluir que elas parecem auxiliar os professores a resolver problemas imediatos e circunstanciais, mas contribuem muito pouco para que eles, em conjunto, questionem e analisem mais profundamente sobre sua prática docente e as concepções que embasam suas decisões. Nesse sentido, percebe-se uma lacuna no processo de desenvolvimento holístico do professor, ou seja, para o seu desenvolvimento como profissional e ser humano.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, as perguntas de pesquisa serão retomadas visando apresentar de maneira sintética os resultados obtidos. Aponto, ainda, algumas limitações deste estudo e alguns encaminhamentos para futuras investigações.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

- 1. O que é preciso para ‘ser professor de inglês’ na opinião de coordenadores de escolas de idiomas e de escolas da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio, bem como na opinião dos próprios professores desta língua?**

A análise dos dados evidenciou que ser professor de LI envolve mais do que o conhecimento da língua-alvo (conhecimento lingüístico-comunicativo) e o conhecimento didático. Os informantes privilegiam, principalmente, qualidades pessoais como a criatividade e a paciência, cuja importância se deve à motivação dos alunos e a um melhor relacionamento com eles. A busca pela motivação nas escolas de idiomas se explica pelo fato de que a satisfação dos alunos confere sua permanência na escola e, portanto, garante a sobrevivência desta e, ainda, o emprego do professor. Já nas escolas públicas e particulares, devido às turmas grandes, à indisciplina e ao desinteresse de alguns alunos, a motivação se faz necessária para conseguir o domínio de classe. Se por um lado, o apelo por qualidades pessoais como ser criativo, empático, divertido, simpático e paciente indica uma preocupação dos professores em manter um ambiente sócio-afetivo positivo, por outro lado, demonstra que os professores estão

mais preocupados com o gerenciamento da turma do que com o próprio processo de ensino e aprendizagem (ex. a relevância do conteúdo e as estratégias de aprendizagem).

Ser professor de LI é, ainda, estar envolvido e comprometido com o ensino e a escola. É preocupar-se com a formação ética e moral dos seus alunos. É conhecer e compreender as diferenças individuais do público-alvo, como personalidade, atitudes e limitações, para que este conhecimento sirva de referencial para as tomadas de decisão do professor.

Uma habilidade considerada importante para o professor de inglês, principalmente para aqueles atuantes em escolas regulares, segundo os informantes, é ter domínio de classe, devido às turmas numerosas e ao desinteresse de alguns alunos. É necessário, também, estar atualizado ou bem informado sobre aspectos metodológicos (i.e. “novas metodologias”, “técnicas diferentes”, “novas dinâmicas”) e lingüísticos da língua-alvo (i.e. vocabulário, regras gramaticais), pois acredita-se que tais conhecimentos influenciam na motivação dos alunos, na aprendizagem e no domínio de classe. Nos depoimentos de alguns professores e coordenadores, percebeu-se uma visão de ensino para o “novo”, o “diferente”, evidenciando uma cultura baseada em ações pedagógicas diversificadas e ecléticas para a eficácia da aprendizagem, o que demonstra sinais de distanciamento entre prática e teoria no fazer docente.

Também foi possível evidenciar que o contexto de ensino influencia o ser e o agir do professor. Ou seja, para alguns informantes, é preciso maior competência didática para trabalhar em escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, devido aos desafios diários, como turmas numerosas, alunos desinteressados e falta de recursos pedagógicos, e ter maior competência lingüístico-comunicativa para trabalhar em escolas de idiomas onde os alunos são mais exigentes. Esse dado confirma a hipótese de que, para alguns professores, o nível de conhecimento exigido para o exercício da profissão varia de acordo com a instituição em que o professor trabalha.

Nota-se ainda, na fala de alguns professores, sinais de preconceito em relação aos professores e alunos do ensino público. Foram mencionados a baixa proficiência na língua-alvo e o conhecimento de mundo limitado, respectivamente.

Ainda com relação às influências do contexto institucional sobre o ser e o agir do professor, pode-se dizer que os professores informantes precisaram desenvolver certos conhecimentos e habilidades para poderem atuar com mais eficácia em seu ambiente de trabalho. Os professores de escolas de idiomas, por exemplo, tiveram que aperfeiçoar seu conhecimento sobre a metodologia da escola e aprofundar seu conhecimento sobre a LI. Quanto aos professores das escolas públicas e particulares, os mesmos tiveram que aprimorar as estratégias de ensino para trabalhar com turmas numerosas e ser mais pacientes para poderem lidar com alunos indisciplinados. Dentre os fatores do contexto escolar que mais influenciam no ser e no agir do professor, segundo os informantes, destacam-se o número de alunos por turma, os recursos pedagógicos disponíveis e a carga horária.

É importante destacar que a maioria dos informantes, em seus depoimentos, não mencionou a necessidade da reflexão crítica como elemento necessário para ser professor. Esse fato confirma a hipótese de que muitos coordenadores e professores não parecem privilegiar a prática reflexivo-crítica do professor de LI. Sugere-se, ainda, que professores e coordenadores ainda não perceberam a importância do fazer docente crítico para o desenvolvimento profissional.

2. Que tipo de reflexão os professores de inglês fazem sobre a sua prática pedagógica?

a) Sobre o quê eles refletem?

b) Por que eles decidem refletir sobre determinados aspectos?

c) Que decisões eles tomam a partir de suas reflexões?

Os depoimentos dos professores mostram que o foco principal de suas reflexões, durante a prática pedagógica, concentra-se nas ações dos alunos (ex. se o aluno está ou não compreendendo o conteúdo). Após as aulas, as reflexões centram-se na atuação do professor (ex. a maneira de ensinar ou a forma de apresentar o conteúdo). É possível concluir que, na ação, as ações dos alunos em sala preocupam o professor, uma vez que

eles servem de indicativo de avaliação imediata de sua atuação. Nas reflexões sobre a ação, é a atuação do professor que ganha destaque. Avaliam-se, portanto, as tomadas de decisão e as suas implicações nas ações dos alunos.

A reflexão dos professores sobre as ações dos alunos, durante e após a prática pedagógica, envolve seu aspecto cognitivo, comportamental e atitudinal. O primeiro refere-se à apreensão e compreensão do conteúdo pelos alunos, sua produção oral em sala de aula e ao seu desempenho nas atividades propostas. A razão para tais reflexões se deve à verificação da aprendizagem dos alunos e ao aprimoramento da própria prática para possibilitar melhores oportunidades de aprendizagem. A atitude tomada pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos é fazer uso de outras estratégias para abordar o conteúdo de ensino.

O segundo aspecto, o comportamental, refere-se à participação dos alunos nas aulas e à indisciplina. Para os professores entrevistados, a participação e o bom comportamento dos alunos são indicativos de aprendizagem. As atitudes tomadas pelos professores, visando manter o controle da turma, envolvem conversas com os alunos e pais, a busca de um bom relacionamento com os alunos e “pulso forte”. É interessante destacar que as reflexões limitam-se às formas de solução do problema, sem abranger suas causas e os fatores que o desencadeia.

Já o aspecto atitudinal envolve o interesse e a motivação dos alunos em sala. O motivo dessa preocupação, segundo os professores das escolas de idiomas, é satisfazer os alunos. Ao passo que, para os professores das escolas particulares e públicas, o interesse e a motivação dos alunos se fazem necessário para o domínio da classe, uma vez que alunos interessados e participativos causam menos indisciplina. Uma das atitudes que os professores tomam, visando despertar o interesse dos alunos e motivá-los para as aulas, é trazer novidades para as aulas, música do gosto dos alunos e jogos. Nota-se, entretanto, que os professores estão mais preocupados em motivar e satisfazer seus alunos do que em diagnosticar as dificuldades e analisar as razões da sua desmotivação.

A reflexão do professor de LI centra-se também na sua própria atuação em sala, cuja preocupação principal está nas decisões metodológicas tomadas durante a aula, isto

é, nas estratégias de ensino utilizadas ou na forma como o conteúdo foi apresentado para os alunos. Esta preocupação deve-se ao compromisso do professor em promover a aprendizagem e o que pode ser feito para potencializá-la.

Não foi possível perceber nas falas dos professores indícios de reflexão crítica sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a sua prática. Geralmente, os critérios de escolha das atividades de ensino estão fundamentados no interesse dos alunos. O objetivo é motivá-los a realizar as atividades propostas, o que acaba, muitas vezes, levando o professor a fazer escolhas sem princípios teóricos coerentes.

De modo geral, os professores refletem sobre fatores que determinam a aprendizagem (ex. clareza das explicações, estratégias de ensino, compreensão dos conteúdos pelos alunos, seu interesse e motivação), sendo que o aspecto mais preocupante para eles é o interesse e a motivação dos alunos, devido à satisfação dos mesmos e ao domínio de classe. Há poucos indícios de uma reflexão mais aprofundada, como, por exemplo, sobre os princípios que norteiam o seu fazer docente. Cabe salientar ainda que as reflexões dos professores geram mudanças procedimentais, ou seja, mudanças na maneira de conduzir o ensino (ex. estratégias de ensino, comportamento e atividades do professor), o que pouco acrescenta para o desenvolvimento profissional do professor

3. Sobre o quê o coordenador pedagógico e professores refletem/discutem quando em reuniões pedagógicas?

Os assuntos discutidos na reunião pedagógica realizada na escola de idiomas centraram-se principalmente na atuação do professor em sala de aula, ou seja, no seu papel (ex. facilitador, centralizador), nas suas formas de ação para lidar com problemas de comportamento dos alunos e nas estratégias de motivação. Pode-se dizer que as reflexões dos professores e coordenadores, neste contexto, limitam-se ao nível de procedimentos de ensino, não havendo, portanto, reflexões sobre os princípios teóricos que fundamentam a metodologia da escola ou que explicam as tomadas de decisão dos

professores. Uma das razões para isso parece ser o objetivo principal desta instituição que se constitui na motivação dos alunos independentemente dos princípios que regem a abordagem de ensinar.

No contexto público, as discussões realizadas envolveram decisões sobre os temas, os objetivos de aprendizagem, a metodologia e as formas de avaliação que deveriam ser definidos para uma proposta de trabalho conjunto. O objetivo desta proposta é aprimorar o trabalho pedagógico na escola e desenvolver profissionalmente os envolvidos neste processo.

A reunião pedagógica realizada na escola particular centrou-se na atuação do professor em sala de aula, no livro didático utilizado e no comportamento dos alunos. Durante a discussão, foi possível perceber indícios de reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica do professor, ou seja, professores e coordenadores posicionaram-se quanto aos objetivos de aprendizagem e à abordagem de ensino dos professores.

De modo geral, pode-se dizer que a reflexão dos professores e coordenadores nas reuniões pedagógicas observadas esteve voltada para a atuação dos professores em sala, para as ações dos alunos e para os materiais pedagógicos utilizados. Entretanto, a maioria das discussões não visou questionar, analisar ou entender os princípios que orientam a prática pedagógica do professor. Nota-se, portanto, a falta de vínculos entre teoria e prática. Apesar de os informantes considerarem as reuniões pedagógicas momentos que contribuem para o aprimoramento do conhecimento didático do professor e para a resolução de problemas como a falta de motivação e indisciplina dos alunos, elas não parecem incentivar o questionamento crítico das próprias ações, dos princípios que as embasam e das mudanças de posturas pedagógicas. Neste sentido, pouca é a contribuição dessas reuniões para que o professor se torne um profissional autônomo, crítico, transformador e realizado em sua profissão.

5.2 Algumas limitações do estudo e encaminhamentos futuros

Esta pesquisa centrou-se nas concepções de professores e coordenadores sobre ser professor de LI, nos temas de reflexão durante e após as aulas dos professores e em reuniões pedagógicas junto a seus coordenadores. Ao mesmo tempo que este estudo permitiu conhecer um pouco da identidade do professor de LI e das suas preocupações referentes à prática pedagógica, ele se limitou ao ser e fazer do professor dentro da sala de aula. Mesmo tendo consciência de que a prática pedagógica do professor não ocorre isoladamente, isto é, ela sofre influências de fatores externos à sala de aula, não foi dado ênfase ao contexto mais amplo em que o mesmo está inserido. Neste sentido, as seguintes perguntas e sugestões surgiram, baseando-se no resultados obtidos:

1. O professor de LE reflete sobre o contexto em que atua? Sobre o quê exatamente ele reflete? É uma reflexão crítica e transformadora? Ela é realizada em conjunto com os demais colegas da instituição em que atua ou é uma busca solitária?
2. Quais são as influências dos alunos na construção da identidade do professor de LE?
3. Que fatores influenciam diretamente nas concepções do professor de LE sobre sua identidade profissional? Como ele reage frente a estas influências?
4. Sobre quais aspectos os professores de LE refletem antes da aula? Como estas reflexões influenciam no seu planejamento?
5. E, finalmente, os cursos de licenciatura, em particular, em Letras-Inglês, têm auxiliado o professor em formação a refletir criticamente sobre a prática pedagógica e os princípios que a fundamentam? Como?

Espero, com esta pesquisa, poder contribuir para a reflexão por parte dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos formadores de professores sobre a

necessidade de o professor de LE refletir criticamente sobre o seu fazer docente, estabelecendo uma relação dialética entre prática e teoria para melhor entender e desenvolver seu ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In. GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002. p. 59-76.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In. ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996a. p. 171-189.
- _____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In. ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996b. p. 9-39.
- ALATIS, J. E. et al. *The second language classroom: directions for the 1980's*. New York: Oxford University, 1981.
- ALLAN, D. Action research and teacher development. *ELT News & Views Supplement*, n. 4.1, p. 5-7, mar. 1997
- ALTMAN, H. B. What is second language teaching? In. ALATIS, J. E. et al. *The second language classroom: directions for the 1980's*. New York: Oxford University, 1981. p. 7-19.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University, 1991(a).
- _____. *The death of the method*. Lancaster University, Linguistics and English Language Department: Centre for Research in Language Education, 1991(b). p 1-12
- _____. *Planning for understanding: a new approach to the problem of method*. Lancaster University, Linguistics and English Language Department: Centre for Research in Language Education (CRILE working Paper no. 9, p. 1-19, 1997.
- AMARAL, M. J. et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In. ALARCÃO, I. (Orgs.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 89-122.

- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In. ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N. *Teaching English as a second language: a book of readings*. 2. ed. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill, 1972. p. 4-8.
- BACHMAN, L. Habilidade lingüística comunicativa. In. LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Espanha: Edelsa, 1995. p. 105-127.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.*, Alabama, USA, 2000. Tese (Doutorado). University of Alabama.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.
- BRZEZINSKI, I. *Formação de Professores: Um Desafio*. Goiânia: UCG, 1996.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1980.
- _____. *Principles of language learning and teaching*. 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- _____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents. 1994.
- BRUMFIT, C. J. *General English syllabus design: curriculum and syllabus design for the general English classroom*. The British Council: Pergamon Press, 1984.
- CANALE, M & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1(1), p. 1-47, 1980.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In. LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Espanha: Edelsa, 1995. p. 63-81.
- CARDOSO, A. M, et al. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In. ALARCÃO, I. (Orgs.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 63-88.
- CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT, 1965.
- CONSOLO, D. A. NS/NNS teachers in ELT: a study on teachers' views in Brazil. In. *Contexturas*, no. 4, 1998/1999.p. 25-40
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995
- DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?: contribuições para o debate. In. GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998. p. 33-71.
- ELS, T. V. (et. al). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Baltimore: Edward Arnold, 1984.
- FERNANDES, F. & IANNI, O. *Florestan Fernandes: sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In. GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998. p. 307-335.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULCHER, G. *Widdowson's model of communicative competence and the testing of reading: an exploratory study*. In. *System*, no. 26, p. 281-302, 1998.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 53-65.
- _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, T. O. & GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In. GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998. p. 105-136.
- HABERMAS, J. *Teoria de la accion comunicativa: complementos y estudios previos*. 2. ed. Madrid: Catedra, 1994.
- HENKE, N. R. Reflective teaching. In. *New Routes*. Issue 5, p. 28-29, mar, 1999.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In. BRUMFIT, C. J. e JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, 1983. p. 5-26
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In. LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Espanha: Edelsa, 1995. p. 45-73.
- JARY, D. & JARY, J. *Dictionary of sociology*. Great Britain: HarperCollins, 1991.
- KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching: 500 BC – 1969*. Massachusetts: Newbury House, 1976.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KULLOK, M. G. B. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió-AL: EDUFAL, 2000.
- KUMARAVADIVELU. B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 27-48, 1994.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.
- LIMA, M. S. L. & GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.)

- Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186.
- MARCONI, M. A & LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MOITA, M. C. Recursos de formação e de transformação. In. NOVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 111-139.
- NOVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-33.
- NACARATO, A. M. et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível ... abrindo as cortinas. In. GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998. p. 73-104.
- NUNAN, D. Teaching portfolios for teacher development.. *ELT News & Views Supplement*, no. 4.1, p. 4-7, mar. 1997.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 2000.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interest knowlegde, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*: vol. 23, no 4, p. 589-618, dez. 1989.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998. p. 153-181.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. PÉREZ GÓMEZ, A. I. & SACRISTAN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 353-379.
- _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: 1987.
- _____. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*: vol. 24, no 2, p. 161-176, 1990.
- _____. The dynamics of the language lesson. *Tesol Quarterly*, vol. 26, no. 2, p. 225-241, 1992.
- RICHARDS, J. C. et al. *Longman dictionary of applied linguistics*, Harlow: Longman, 1985.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Espanha: Cambridge University, 1998.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. 9. ed. Cambridge: Cambridge University, 1993.
- RUBIN, H. J. & RUBIN, S. I. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: SAGE, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIGNON. S. J *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley, 1993.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.
- SILVA, E. T. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In. SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Orgs.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 103-114.
- THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. In. *ELT Journal*, vol. 50/1, p. 9-15, jan. 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.
- VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.
- WAGNER, J. Innovation in foreign language teaching. In: PHILLIPSON, Robert et al (eds). *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1991. p. 287-306.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language teacher: a reflective approach*. United Kingdom: Cambridge, 2001.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

_____. *Reflexões sobre o fazer pedagógico*: Em busca da compreensão e consciência crítica. Trabalho apresentado no Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE), Pelotas, RS, 2002, a sair.

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. 1995. p. 115-135.

_____. Teacher Research as a Professional Development Activity for P12 Educators. Disponível em: http://vcisrael.macam.ac.il/site/eng/show_file.asp?propid_key=2fi&subject=ks&page=people. Acesso em 16 jun. 2002, 17: 03