

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Renata Almeida Martins

A participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua.

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Renata Almeida Martins

A participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

Martins, Renata Almeida (2009). A participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire.

Formação Inicial, Formação Contínua, Formação de Professores de Inglês, Rede Pública de Ensino, Participação, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos foto copiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Antonio e Wanda, pelo amor e apoio e ao meu irmão Ricardo pelo incentivo constante e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ver a sua mão em minha vida durante este tempo em que dei cada passo a caminho de mais essa etapa do aperfeiçoamento pessoal, intelectual e profissional.

A meu pai, Antonio, que, com suas orações, me ajudou a prosseguir, à minha mãe Wanda, que sempre me incentivou, sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me confortando com seu abraço carinhoso, bem como e ao meu irmão, Ricardo, pelas suas palavras de ânimo, pela ajuda e pelo tempo a mim dispensado.

A meu querido Luiz, pelo apoio, cuidado, presença e paciência nos momentos difíceis, pelos abraços carinhosos que me ajudaram neste trajeto rumo ao alvo que me propus.

À Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire que, acreditando em meu trabalho, conduziu minha orientação com seriedade e incentivos constantes, pacientemente me instruindo e guiando pelos caminhos da pesquisa científica. Muito obrigada por confiar em mim!

Aos professores do LAEL, pelos inestimáveis ensinamentos partilhados durante esses trinta meses, em especial pelas Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire, Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani e Prof^a Dr^a Maria Fachin Soares por contribuir com os esclarecimentos durante o Exame de Qualificação.

À Prof^a Dr^a Sandra Madureira, por ter me ouvido e me compreendido. Minha eterna gratidão!

As professoras formadoras do curso *Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*, pela oportunidade da convivência, mesmo que por pouco tempo e pelos momentos preciosos de suas aulas a mim concedidos para a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores-alunos do curso *Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*, pela participação também em minha pesquisa.

Aos amigos do seminário de orientação e de pesquisa que sempre estiveram prontos a compartilhar opiniões em busca de um crescimento conjunto.

À Secretaria Estadual de Educação, por ter oferecido a bolsa de estudo que me permitiu chegar ao final desse curso.

A todos meus familiares e amigos que entenderam minha ausência neste período. Gente, acabou!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua e justifica-se pela necessidade de também entender o que envolve a minha participação em vários cursos de formação contínua com a finalidade de obter subsídios que me proporcionem dirigir, coordenar, supervisionar, bem como elaborar cursos dessa natureza.

Fundamentam teoricamente esta pesquisa, estudos sobre: formação inicial (Imbernón, 2000; Vianna, 2004; Martins, 2004; Santos e Mendes Sobrinho, 2006; Gómez, 1995; Mizukami, 2002; Brito, 2006; Contreras, 2002; Brasil, 2002); formação contínua (Marin, 1995; Mizukami, 2002; Destro, 1995; Contreras, 2002); formação de professores de inglês (Celani, 2002; Paiva, 2005; Dutra, 2003; Brasil, 2001; Castro, 1999; Celani e Collins, 2003) e conceitos sobre reflexão (Schön, 1995, 2000)

A abordagem metodológica adotada nessa pesquisa foi a hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2007). A descrição e interpretação do fenômeno em foco foi feita a partir de registros textuais, obtidos por meio de questionários respondidos por 57 professores-alunos, participantes dos três semestres de um curso de formação contínua oferecido a professores de inglês da rede pública de ensino.

Os resultados da pesquisa revelam que a participação de professores de inglês da rede pública de ensino em cursos de formação contínua é único, pois decorre de uma constante *busca* por aprimoramento e *mudança* em relação à prática. Os resultados também me permitem afirmar que o fenômeno investigado foi vivenciado de três formas diferentes, pois cada semestre foi vivido por um grupo de professores-alunos que se encontravam em um momento diferente do curso e também em um momento reflexivo diferente.

Palavras-chave: formação inicial, formação contínua, formação de professores de inglês, participação, rede pública de ensino, abordagem hermenêutico-fenomenológica.

ABSTRACT

This research aims at describing and interpreting the phenomenon of participation of public school English teachers in a continuing education course. It is justified by the need to also understand what involves my own participation in many continuing education courses with the purpose of gathering subsidies that provide me directing, coordinating, supervising, and developing courses of this kind.

This research is theoretically grounded on studies about pre-service teacher education (Imbernon, 2000, Vianna, 2004; Martins, 2004, Santos and Mendes Sobrinho, 2006; Gómez, 1995; Mizukami, 2002; Brito, 2006, Contreras, 2002; Brazil, 2002) ; continuing teacher education (Marin, 1995; Mizukami, 2002; Destro, 1995; Contreras, 2002; Smyth, 1991); English teachers education (Celani, 2002; Paiva, 2005; Dutra, 2003, Brazil, 2001, Castro, 1999 ; Celani and Collins, 2003) and concepts of reflection (Schön, 1995, 2000).

The methodological approach adopted in this study was the hermeneutic-phenomenological one (van Manen, 1990, Freire, 2007). The description and interpretation of the phenomenon in focus was undertaken through textual registers obtained through questionnaires answered by 57 student-teachers enrolled in a three-semester continuing education course offered to public school English teachers.

The research results reveal that participation of public school English teachers in that continuing education courses is unique, since it results in a constant *search* for improvement and also in *change* related to practice. The results also allow me to say that the research phenomenon was experienced in three different ways because each semester was played by a different group of student-teachers who was in a different period of the course and into a different reflective moment as well.

Keywords: pre-service teacher education, continuing teacher education, English teachers education, participation, public school system, hermeneutic-phenomenological approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica	09
1.1 Formação de Professores	09
1.1.1 Formação Inicial	10
1.1.2 Formação Contínua.....	14
1.2 Formação de Professores de Inglês	18
CAPÍTULO 2 - Metodologia da Pesquisa.....	22
2.1 Linha Metodológica	22
2.2 Contexto	29
2.2.1 Curso <i>Reflexão</i>	29
2.2.2 Participantes	32
2.3 Instrumentos e Procedimentos e Coleta	35
2.3.1 Questionário Inicial	36
2.3.2. Questionários Específicos.....	36
2.4 Procedimentos de Interpretação.....	38
CAPÍTULO 3 – Interpretação	41
3.1 O fenômeno vivido no primeiro semestre	41
3.1.1 Busca	42
3.1.1.1 Aprimoramento Profissional.....	43
3.1.1.1.1 Teoria	44
3.1.1.1.2 Prática.....	46
3.1.1.1.3 Interação	47
3.1.2 Insatisfação	50

3.1.2.1 Salário	50
3.1.2.2 Prática	51
3.2 O fenômeno vivido no segundo semestre	52
3.2.1 Busca	53
3.2.1.1 Aprimoramento	54
3.2.1.1.1 Profissão	55
3.2.1.1.2 Língua Estrangeira	56
3.2.1.2 Solução.....	58
3.2.2 Insatisfação	60
3.2.2.1 Profissão.....	60
3.2.1.2 Língua Estrangeira	61
3.2.3 Mudança	61
3.2.3.1 Prática	62
3.3 O fenômeno vivido no terceiro semestre.....	64
3.3.1 Busca	65
3.3.1.1 Aprimoramento da Prática	66
3.3.1.1.1 Teoria	67
3.3.1.1.2 Reflexão	68
3.3.1.1.3 Intercâmbio de Experiências	71
3.3.2 Mudança	73
3.3.2.1 Prática	74
3.3.2.2 Atitude	75
3.4 Três momentos de um só fenômeno	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88
Anexo 1. Estrutura e Normas do Programa de Educação Contínua.....	88
Anexo 2. Corpo docente do curso <i>Reflexão</i>	104

Anexo 3. Questionário Inicial.....	106
Anexo 4. Questionário Primeiro Semestre	110
Anexo 5. Questionário Segundo Semestre	111
Anexo 6. Questionário Terceiro Semestre.....	113

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Rotinas de organização e interpretação	28
Quadro 2. Estrutura do curso <i>Reflexão</i> em 2008	31
Quadro 3. Instrumentos de coleta.....	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Participantes da pesquisa	33
Tabela 2. Formação dos professores-alunos.....	34
Tabela 3. Outros cursos em que os professores-alunos também são formados.....	34
Tabela 4. Classes em que os professores-alunos atuam	34
Tabela 5. Tipos de cursos feitos pelos professores-alunos após formação inicial	35
Tabela 6. Número de professores-alunos por módulo no aperfeiçoamento linguístico	35

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Estrutura temática parcial do fenômeno no primeiro semestre	42
Diagrama 2: Tema busca	50
Diagrama 3: Tema insatisfação	52
Diagrama 4: Configuração do fenômeno no primeiro semestre do curso <i>Reflexão</i>	52
Diagrama 5: Estrutura temática parcial do fenômeno no segundo semestre	53
Diagrama 6: Tema busca	59
Diagrama 7: Tema insatisfação	61
Diagrama 8: Tema mudança.....	64
Diagrama 9: Configuração do fenômeno no segundo semestre do curso <i>Reflexão</i>	64
Diagrama 10: Estrutura temática parcial do fenômeno no terceiro semestre	65
Diagrama 11: Tema Busca	73
Diagrama 12: Tema mudança.....	76
Diagrama 13: Configuração do fenômeno no terceiro semestre do curso <i>Reflexão</i>	76

INTRODUÇÃO

A língua inglesa sempre esteve muito presente em minha vida. Ainda criança, gostava de ouvir música e as minhas canções preferidas eram as de língua inglesa. Lembro-me bem de que não sabia a tradução, mas adorava o som e a forma como cantores as interpretavam. Minha amiga Maria Ester e eu ficávamos horas tentando imitar os sons produzidos pelos cantores. Recordo-me ainda de que tentávamos nos vestir como as nossas cantoras favoritas e brincávamos de fazer apresentações entre nós mesmas ou para as outras colegas da escola.

Um dia, minha mãe me comunicou que me matricularia em um curso de inglês. Foi uma das notícias mais agradáveis daquela época, pois minha família não dispunha de grandes recursos e meu curso de inglês acarretaria mais despesas em casa. Mesmo assim, eu estava tendo essa oportunidade. Lembro-me bem das palavras do meu pai: “a gente tem que estudar, minha filha, porque o estudo é a única coisa que não tiram da gente. Vá e aproveite ao máximo tudo que a sua professora lhe ensinar, pergunte, fale, participe, faça tudo direitinho”.

O meu primeiro ano estudando a nova língua foi em um curso local, muito famoso na cidade, onde duas tias minhas tinham estudado. Minha mãe me matriculou ali pela fama do lugar, mas senti que não estava me adaptando ao método.

Fui, então, estudar em um curso franqueado, com vários livros lindos, coloridos e em branco e preto, com uma didática bastante interessante e envolvente, no meu ponto de vista, para aquela época. Posso dizer que a escolha foi muito bem feita, pois saí dali, somente cinco anos depois, para prestar vestibular.

O amor pela língua inglesa era tão grande quanto a vontade de ingressar em uma faculdade de Direito e lá fui eu prestar os exames de ingresso para algumas universidades de Minas Gerais, pleiteando a vaga dos meus sonhos. Contudo, acabei me matriculando no curso de Letras. Iniciei, em 1996, o curso com um pouco de receio, mas confiante, pois eu sentia que, afinal, tinha feito a opção certa.

O primeiro ano foi um tanto entediante, pois as disciplinas eram vagas e não se relacionavam diretamente à profissão que exerceria quando me formasse. Lembro-me das aulas de Latim. Eram desinteressantes, pois o professor descrevia as regras, nos mandava copiá-las e decorá-las, depois passava vários exercícios para serem feitos em sala e outros tantos para serem feitos em casa. Ele saía da sala e não dava nenhum tipo de explicação ou ajuda e nem sequer solucionava as nossas dúvidas. Em parte, vejo que foi bom, porque encontrei uma maneira de aprender a lidar com a disciplina e guiar minha própria aprendizagem.

Já as aulas de Linguística eram muito interessantes. Os colegas que cabulavam as aulas me incentivavam a fazer o mesmo, mas eu não queria perder uma aula sequer. Adorava ouvir as explicações, fazer as atividades e aprender as especificidades da língua portuguesa.

As minhas preferidas, no entanto, eram as aulas de inglês. Tínhamos duas professoras: a de Língua Inglesa, uma senhora muito culta, com uma visão diferenciada do que é aprender e ensinar, e a de Literatura Inglesa e Norte-Americana, uma senhora muito séria, que não permitia nenhum tipo de brincadeira em sua aula.

Já no segundo ano da faculdade de Letras, iniciei minha vida como professora de inglês ministrando aulas em uma escola de idiomas na qual também trabalhava como secretária. Ao findar um ano, deixei a secretaria da escola e passei a me dedicar unicamente à atividade docente, pois era o que eu realmente gostava de fazer.

No último ano do curso de Letras, tivemos a disciplina de Prática de Ensino, de Inglês, de Português, de Literatura Inglesa e Portuguesa, para o Primeiro e Segundo Graus, também chamada de Estágio Supervisionado. Tínhamos que ir a uma escola e seguir os passos de um(a) professor(a) para *aprender* com ele(a) o que fazer. Essa atividade, no entanto, não me trouxe a segurança necessária para enfrentar a sala de aula.

Ao terminar meu curso de graduação, tive a sensação de que algo me faltava para ser chamada de professora, principalmente de professora de inglês. Insatisfeita com essa situação, eu resolvi, em 1999, participar do curso de Extensão Universitária “*Practical English*

Pronunciation Course”, em Ribeirão Preto, cidade do interior paulista. Nesse curso, aprendi muito sobre a pronúncia da língua inglesa (lacuna que trazia do curso de graduação), e isso me fazia acreditar que eu tinha algo mais a aprender.

Então, em 2000, decidi concretizar um dos sonhos que tinha desde a época da faculdade. A partir do momento em que iniciei minha carreira como professora de inglês, vi a real necessidade de participar de um curso de Pós – Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa.

Concomitantemente ao curso de pós-graduação, já trabalhando em outra escola de idiomas, participei de alguns cursos de treinamento e capacitação promovidos pelo franqueador. Minha insegurança ainda existia, bem como os questionamentos em relação a ser uma professora melhor, *uma professora de inglês de verdade*; ou seja, eu desejava ser uma professora que não ensinava somente gramática, mas que pudesse tornar as aulas agradáveis e atraentes aos alunos, a ponto de eles demonstrarem interesse em aprender a matéria.

À procura de algo melhor, que pudesse me levar para lugares onde eu pudesse continuar minha busca por respostas, inscrevi-me para os concursos de provas e títulos para provimento de cargos de professor de Educação Básica II em inglês e em português, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Prestei os exames e fui aprovada em ambos, mas assumi somente o cargo de inglês porque já trabalhava nessa área. Para tomar posse desse cargo, foi necessário me mudar para a cidade de Sorocaba, onde nunca havia estado. Além de trabalhar quase o dia todo, dediquei-me a pesquisar cursos que eu pudesse participar e que me trouxessem novas contribuições.

Minha amiga Mércia Toledo, Professora Doutora em Biologia Funcional e Molecular, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apresentou-me os cursos da universidade onde trabalha, com os quais me identifiquei. Decidi então, preparar um projeto e me inscrever para concorrer a uma vaga para o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), para o ano de 2007.

O meu estudo contínuo e a minha vontade de ser uma professora de inglês de qualidade motivaram-me a enfrentar mais um desafio: o de investigar as experiências de

professores de inglês da rede pública de ensino que, como eu, participam de cursos de formação continuada. Meu objetivo era o de descobrir o que os leva a essa participação.

Na condição de pesquisadora, observei o cenário na área de formação de professores e constatei que muitos pesquisadores do LAEL têm desenvolvido estudos no campo da formação inicial ou contínua de professores, sob a orientação da abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b). Cito alguns desses trabalhos e os detalho a seguir: Mayrink (2007), Polifemi (2007), Ifa (2006), e em nível doutorado, e Nascimento (2008) e Fazio (2008) em nível mestrado.

Mayrink (2007) descreveu e interpretou o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista de quem o vivenciou, ou seja, a professora-pesquisadora e os alunos da disciplina eletiva A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes. Para atingir seus objetivos, fundamentou teoricamente seu trabalho em conceitos sobre formações de professores crítico-reflexivos, signo mediador e filme como signo mediador para desenvolver crítico-reflexivamente o futuro professor.

Polifemi (2007) descreveu e interpretou o fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação contínua, considerando as perspectivas do professor-pesquisador e dos coordenadores, alunos do curso e-ducation, que o vivenciaram. Para tanto sua fundamentação teórica se apóia em conceitos de formação de professores crítico-reflexivos, aprendizagem socialmente construída, linguagem construída dialogicamente e currículo dinâmico e aberto a mudanças.

Ifa (2006) investigou a formação pré-serviço de professores de inglês em uma sociedade em processo de digitalização, tendo como foco um semestre da disciplina Prática de Ensino de Inglês, oferecida no quarto ano de graduação do curso de letras. Conceitos sobre formação de professores crítico-reflexivos, representação social, letramento digital e metodologia dialética da construção de conhecimento formaram sua fundamentação teórica.

Nascimento (2008) descreveu e interpretou o fenômeno da presença do computador no ensino-aprendizagem e identificou as representações que professores e gestores de uma escola pública da rede estadual têm sobre o seu uso. Para atingir seus objetivos, fundamentou-se

teoricamente em conceitos de representação, aprendizagem mediada pelo computador numa visão sócio-interacionista, alfabetização e letramento no contexto presencial e digital e formação do professor na sociedade digital (inclusão digital e papel dos educadores).

Fazio (2008) descreveu e interpretou o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos que se consideram digitalmente letrados. Teoricamente, a autora se fundamentou em conceitos sobre reflexão, letramento digital e abordagem instrumental ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Palermo (2007), Breda (2007) e França (2007), são dissertações de mestrado que descreveram e interpretaram fenômenos que envolveram professores de inglês e suas representações.

Palermo (2007) descreveu e interpretou o fenômeno da avaliação de sites para professores de inglês por professores de inglês e identificou representações desses professores acerca de sites a eles destinados e se fundamentou teoricamente em conceitos de representações sociais, questões de web design, discussão de instrumentos e critérios de avaliação de sites.

Breda (2007) descreveu e interpretou o fenômeno da interação on-line assíncrona entre professores e coordenadores e identificou representações de professores e coordenadores acerca de reuniões pedagógicas presenciais, seus papéis e responsabilidades. Sua fundamentação teórica teve como base conceitos sobre abordagem sociocultural de ensino-aprendizagem, representação e interação em ambientes on-line.

França (2007) descreveu e interpretou uma vivência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pelo computador, em contexto presencial, por professores de Letras em formação e as representações que estes possuem sobre a utilização do computador no ensino-aprendizagem de inglês, antes e depois de viver tal experiência e se fundamentou teoricamente em conceitos de aprendizagem mediada pelo computador, alfabetização e letramento digital, representações e tarefas comunicativas.

Os trabalhos acima, além de tratarem de questões sobre a formação de professores, utilizam a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como metodologia da pesquisa realizada. Outros estudos na mesma linha metodológica são: Mattos (2008), Nogueira (2008), Kozikoski (2007) e Machado (2007)¹.

Pow (2003), além de adotar a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação metodológica, desenvolveu sua pesquisa no mesmo contexto da que aqui apresento, ou seja, o curso *Reflexão*, sendo a formação fonológica do professor-aluno que freqüentava o curso o enfoque dado pela autora.

Depois de me aprofundar mais na área e tomar conhecimento dos trabalhos citados anteriormente, pude perceber que vários deles são feitos partindo das indagações dos pesquisadores e da curiosidade que demonstram em relação a algum aspecto específico do processo formativo dos professores, assim como também acontece comigo. Notei, portanto, que parecia não haver investigações acerca da participação de professores de inglês em cursos de formação contínua e, por isso, a pesquisa aqui apresentada pode trazer contribuições ao desenvolvimento dos estudos na área de formação de professores.

Diante dessas reflexões, delimitei o foco deste trabalho à pesquisa sobre a participação de professores de inglês da rede pública no curso de formação contínua *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* (doravante denominado *Reflexão*), entendendo essa participação como um fenômeno da experiência humana.

¹ Mattos (2008) descreveu e interpretou o fenômeno da complexa prática docente envolvida no trabalho com projetos, no ensino de alemão como língua estrangeira. Sua fundamentação teórica teve como base conceitos de complexidade e definição de projeto.

Nogueira (2008) descreveu e interpretou o fenômeno da presença da grafia da CMC síncrona em textos escolares e identificou as representações que professores de língua materna têm sobre ele. Fundamentou-se teoricamente em estudos sobre origem e evolução da escrita, o processo de aquisição da escrita e orientações sobre produção textual, a escrita em ambiente virtual e conceitos de representação.

Kozikoski (2007) identificou as representações de alunos do ensino médio sobre o ato de escrever em papel e no blog e descreveu e interpretou o fenômeno da produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog, tendo como foco aulas regulares de língua inglesa, ministradas no ensino médio. Para atingir os objetivos traçados, essa pesquisa se fundamentou nos desenvolvimentos em CAI e CALL, no conceito de blog como interface e na sua utilização na área da educação e na proposta dos PCN para a utilização de recursos tecnológicos com finalidades instrucionais.

Machado (2007) interpretou o processo de criação de um vídeo didático – Paradox – realizado pelo próprio pesquisador, na busca de entendimento do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático e se fundamentou em conceitos de aprendizagem sócio-interacionista, conceito de pós-método, linguagem como prática social dialógica, linguagem audiovisual e vídeo didático.

O significado atribuído ao termo *participação*, nesta pesquisa, está baseado nas considerações sugeridas por Lave & Wenger (1991:51,52). Para os autores, “a participação é fundamentada em determinadas negociações e renegociações de significado. Isto implica que entendimento e experiência estão em constante interação – de fato, são reciprocamente constituídas”.

Entretanto, esse conceito não foi esclarecido aos professores-alunos do curso *Reflexão*, pois, desse modo, eu poderia verificar que compreensão tinham do termo *participação* e também poderia deixá-los livres para se expressarem sem nenhum tipo de preocupação. Os textos coletados na pesquisa indicaram que, para os professores–alunos, o termo *participação* foi entendido como “fazer parte de, envolver-se, estar presente nas aulas, compartilhar conhecimentos e experiências, fazer atividades propostas e aplicá-las na prática”.

A escolha do curso *Reflexão* como contexto de realização da pesquisa se deu devido a vários motivos: trata-se de um curso consolidado, reconhecido pela Secretaria de Educação e desenvolvido por instituições de ensino de renome, como a Cultura Inglesa e a PUC-SP, que oferecem formação lingüística e profissional, gratuitamente, a professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, há mais de dez anos. Além disso, o meu acesso ao curso *Reflexão* foi possível por eu participar do programa de pós-graduação em LAEL, na PUC-SP e assim, ter contato com a equipe que o desenhou e o ministra, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani.

Pautada pelo objetivo² de descrever e interpretar a natureza do fenômeno da *participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua*, esta pesquisa orientou-se pela seguinte questão:

Qual a natureza da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua?

² Este trabalho se insere no âmbito do Projeto “A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico”, desenvolvido pela Prof^a. Dr^a. Maximina M. Freire, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUCSP.

O termo *natureza*, mencionado na pergunta de pesquisa, deve ser entendido como a busca pela essência do fenômeno, ou seja, aquilo que ele é e sem o qual não pode ser (van Manen, 1990:10). Para desvendar a constituição da experiência vivida no fenômeno investigado, inicio a leitura dos textos dos participantes, busco as unidades de significado que emergem deles e as articulo a fim de identificar os temas e subtemas que lhes conferem identidade, com base na Abordagem Hermenêutico–Fenomenológica (van Manen, 1990; Ricoeur, 2002; Freire, 1998/2007).

Ao apresentar esta pesquisa, é necessário detalhar como ela está organizada. Assim, no capítulo 1, *Fundamentação Teórica*, discuto a formação de professores, inicial e contínua e a formação do professor de inglês.

O capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, embasa metodologicamente o estudo. Primeiramente, discorro sobre a linha metodológica adotada para a realização do trabalho; em seguida, apresento o contexto da pesquisa, enfocando o curso *Reflexão*, local onde foram coletados os textos e os participantes. Descrevo, ainda, os instrumentos e os procedimentos de coleta dos textos que contêm os relatos da experiência vivida pelos participantes e finalizo apresentando os procedimentos de interpretação.

O capítulo 3, *Interpretação*, compreende a interpretação dos textos da experiência vivida pelos participantes. Para tanto, abordo cada um dos três semestres do curso *Reflexão* separadamente, pois considero a possibilidade do fenômeno investigado ser vivenciado de maneira diferente pelos professores-alunos envolvidos na pesquisa. Procurei ainda, encontrar semelhanças de temas ou diferentes fenômenos nos três semestres do curso investigado.

Nas *Considerações Finais*, descrevo as contribuições sobre o que foi trabalhar com a Abordagem Hermenêutico – Fenomenológica, relato as contribuições alcançadas em nível pessoal, profissional e para outros professores, bem como para a organização de cursos de formação contínua a partir do estudo realizado. Finalizo o trabalho levantando questões que podem servir para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

Fundamentação Teórica

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que orientam a compreensão do fenômeno da *participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua* a partir da perspectiva de quem o vivencia: os professores-alunos dos três semestres do curso *Reflexão*. Para tanto, discuto a formação de professores – inicial e contínua – e a formação de professores de inglês.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Grandes mudanças no cenário social atual trouxeram consigo o aumento do acesso a informações e, conseqüentemente, de conhecimentos necessários para o uso apropriado das mesmas.

Para Imbernón (2000:11), uma crescente valorização do sujeito, da sua participação e da sua bagagem sociocultural aponta para uma renovação da instituição educativa e uma redefinição do profissional da educação. Diante disso, amplos setores forçaram a educação a deixar de lado o paradigma da transmissão objetiva de conhecimento, que passou a ser considerado insuficiente, e “se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”.

Assim sendo, é imprescindível que o profissional docente integre uma formação que o leve a ser autônomo e a refletir sobre as suas necessidades. A fim de que essas transformações se concretizem, é preciso uma reformulação na área da formação de professores, seja ela inicial ou contínua.

1.1.1 Formação Inicial

A formação de professores no Brasil teve como base as diretrizes pedagógicas aplicadas em outros países e por esse motivo o nosso desenrolar do ofício de professor não difere da realidade do restante do mundo.

No período colonial, a institucionalização da educação brasileira se iniciou com os jesuítas, os primeiros professores, e perdurou até esses serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759. A ordem religiosa católica, para garantir o controle do processo de ensino-aprendizagem nos colégios jesuítas, criou os primeiros regulamentos, programas e planos de ensino relacionados a educação. Segundo Vianna (2004):

As diretrizes impressas pela ordem para a efetivação do processo educativo dos colégios jesuítas orientaram a educação no Brasil e seus reflexos estão presentes, até os dias atuais, na organização e funcionamento das escolas brasileiras, na formação e nas ações de seus profissionais, mestres e gestores (p.25).

Ainda de acordo com a autora, desde então, a educação vem passando por significativos avanços em que reformas foram definidas, escolas, cursos e faculdades foram criados e professores foram formados; mas a relação entre teoria e prática ainda enfrenta uma discrepância causada pela “dificuldade de adaptar as idéias pedagógicas estrangeiras à realidade complexa do país” (Vianna, 2004:33).

Diante desses fatos históricos, surgem várias preocupações (que não são recentes) em relação à formação de professores, contemplando as demandas da sociedade atual, caracterizada pelos avanços da tecnologia e do conhecimento.

Nesse sentido, estudos e investigações acerca da formação de professores do Ensino Fundamental e Médio têm tomado lugar em análises teóricas baseadas na experiência e em debates sobre o tema. Segundo Martins (2004:55), políticas educacionais também têm sido implementadas buscando melhorar a educação.

Para Santos e Mendes Sobrinho (2006:109), “as modificações têm ocorrido de forma gradual”. Os autores afirmam também que, mesmo se transformando gradativamente:

Em nosso contexto, podemos constatar que a formação inicial ainda se fundamenta principalmente na racionalidade técnica, havendo uma preocupação crescente com a relação teoria/prática e em especial tendo a pesquisa como um princípio formativo (Santos e Mendes Sobrinho 2006:109).

Segundo Schön (2000:15), o termo racionalidade técnica se refere a profissionais que resolvem “problemas instrumentais” por meios técnicos que sejam adequados a determinados fins. Porém o autor adverte que os profissionais assim formados, não são capazes de resolver problemas do seu dia a dia, pois não lhes foram ensinadas, anteriormente, as técnicas a serem utilizadas para esses casos em especial. Esse modelo leva a uma fragmentação do conhecimento e a uma compreensão limitada do mundo e de si mesmo.

Discutindo a questão da qualidade da formação inicial prestada ao futuro professor pelas instituições de ensino superior, Mayrink (2007:21) relata o engajamento das universidades de todo o país, nos últimos anos, ao processo de reformulação curricular dos seus cursos de licenciatura, com a finalidade de redefinir o modelo educacional por elas adotado e o explica:

De acordo com tal modelo, para atuar como professor, o estudante deveria cumprir, nos três primeiros anos do curso, as disciplinas que faziam parte de sua formação como bacharel e, somente depois de concluí-las, deveria cursar as disciplinas da área de Educação (Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Prática de Ensino). Nessa estrutura, os alunos, futuros professores, tinham contato com discussões efetivamente dirigidas a questões pedagógicas de caráter geral e de caráter específico (relativas a área específica de formação do aluno), somente no final do curso (Mayrink, 2007:22).

A conclusão a que podemos chegar, baseada no trecho anteriormente citado, é que, há algum tempo, formar professores consistia em capacitar-lhes instrumentalmente por meio de competências e habilidades, o que concretizava ainda mais o conceito de profissionais técnicos. No entanto, como explica Gómez (1995:100):

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica de representar uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

O autor acredita não ser necessário o abandono geral da utilização do modelo da racionalidade técnica, pois existem tarefas em que a melhor forma de intervenção é a aplicação de teorias e de técnicas, mas, tendo uma utilidade limitada, torna-se necessário buscar um novo modelo (Gómez, 1995:100).

Para Mizukami et al. (2002:15), a busca de um novo modelo configura-se no “paradigma da racionalidade prática”, pois a formação de professores, tida apenas como um momento da formação em que se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura geração, passa a ser vista segundo o modelo reflexivo.

O que se espera com esse paradigma, segundo Brito (2006:42), “é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente.”

O imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito são situações problemáticas que, de acordo com Contreras (2002:105), “requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas”. Para o autor, as situações em que as regras pré-estabelecidas não são capazes de resolver mostram a necessidade de se “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática”.

A reflexão não acontece individualmente nem de maneira pura, livre de conteúdo, contexto e interpretação pois, segundo Gómez (1995:103), é “um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”; ou seja, as experiências de cada um, sejam elas afetivas, sociais ou políticas, podem se tornar responsáveis pela reflexão daquele indivíduo. O autor ainda afirma que:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (Gómez, 1995:103).

Visando à disponibilização de um conhecimento significativo para o aluno por meio de processos reflexivos adotados pelas instituições de ensino é que também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002:3) sugerem que tanto a aprendizagem quanto a prática sejam orientadas e desenvolvidas com base na reflexão:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

O mesmo documento ainda enfatiza que:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (Brasil, 2002:6).

Como é possível observar nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), a formação inicial de docentes não se relaciona somente à aprendizagem de conhecimentos básicos e ao desenvolvimento de habilidades necessárias para ser professor, mas está também relacionada à prática educativa, envolvida de atos reflexivos, que permitem ao futuro professor, saber como resolver diversos problemas complexos.

Segundo Imbernón (2000:58), é dever da formação inicial “fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Nessa mesma perspectiva, o autor afirma que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores (Imbernón, 2000:39).

O desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca da sua própria prática docente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, passa a ser o foco dos currículos dos cursos de formação de professores. Entretanto, essa capacidade de reflexão não deve ser utilizada a fim de vislumbrar somente a prática profissional, mas também para analisar os interesses da educação e da realidade social para atingir os objetivos do ato de educar. O autor ainda relata que:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (Imbernón, 2000:66).

Essa necessidade se explica no momento que o próprio Imbernón (2000:41) relata que a formação inicial oferecida ao futuro professor não o prepara de maneira suficiente e satisfatória para “aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”, além de não capacitá-los para o desenvolvimento, implementação e avaliação de processos de mudança.

Não deixando de lado a seriedade da formação inicial, mas entendendo, assim como Brito (2006:49), Vianna (2004:44), Mizukami et al. (2002:23) e Imbernón (2000:66), entre outros, que ela é somente o começo do desenvolvimento profissional do professor, pois sozinha não é suficiente para que essa formação aconteça de maneira satisfatória, passo a discutir a formação contínua do professor.

1.1.2 Formação Contínua

Segundo Marin (1995, 13-20), o termo *formação contínua* já apresentou várias denominações diferentes até chegar à expressão a que me refiro neste trabalho. Para a autora, todo curso rápido, feito por meio de palestras em encontros esporádicos recebe o nome de *reciclagem*, mas esse tipo de curso não se adéqua à educação, pois é descontextualizado e superficial. O termo *treinamento* se fez mais adequado à área da educação, pois está relacionado com as competências e habilidades que os professores precisam desenvolver. Os

cursos de formação oferecidos recebem o nome de *aperfeiçoamento*, por se apresentarem como caminhos que levam os professores a refletir sobre suas ações a fim de melhorarem como pessoa e tornarem-se profissionais capazes de superar acontecimentos imprevistos que podem ocorrer na sala de aula.

Contudo, durante a vida, é possível ocorrerem fatos limitadores do crescimento profissional e pessoal, o que, segundo Marin (1995:16), permite que “os professores apresentem condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos”. Assim sendo, características profissionais dessa natureza não devem ser aperfeiçoadas, mas precisam passar por um processo de reflexão a fim de que incidentes inesperados sejam superados. Nesse caso, é possível pensar-se em aperfeiçoamento na perspectiva de correção de defeitos.

Capacitação é outro termo apresentado pela autora (Marin, 1995:17) e por ela entendido como a condição que se adquire a fim de exercer e/ou desempenhar a sua profissão. Nessa perspectiva, essa terminologia permite o desenvolvimento da profissionalidade do professor, mas para se profissionalizar a docência, segundo a autora, “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (p.17).

Os cursos de curta duração, denominados “reciclagem” ou “capacitação”, são, para Mizukami et al. (2002:13), um modelo de formação que se apóia na idéia de “acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática”. Esse entendimento é o mesmo registrado por Schön (2000:15) ao mencionar que “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, ou seja, a ciência não tem respostas técnicas pré-formuladas para resolver problemas que surgem dia a dia.

Essa diversidade de nomenclaturas trouxe consigo a necessidade de uma adequação dos cursos que pretendiam formar profissionais. A pesquisa passou a ser vista como de grande importância para promover a educação pretendida, o que fez com que a terminologia dos cursos fosse mudando para algum tipo de educação ou formação: *educação permanente, recorrente, continuada ou contínua; formação continuada ou contínua*. Para Destro (1995:26), esses termos denominam “um novo desafio de pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento” e complementa relatando que a “educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos” (p.27).

A formação contínua pretende tornar o professor um profissional livre e independente e para isso se faz necessário que ele saiba ver os problemas e questioná-los a fim de encontrar uma solução para os mesmos. Penso que a formação do profissional reflexivo seja o início desse processo. Segundo Schön (2000:29-31), para nos tornarmos professores reflexivos, é preciso que nós nos conheçamos durante nossa *performance*³, ou seja, no momento em que estamos em sala de aula, pois “o processo de *conhecer-na-ação* é dinâmico, e os fatos, os procedimentos e as teorias são estáticos” (p.31).

O nosso conhecimento-na-ação nos torna capazes de responder a uma determinada ação por meio da reflexão. Segundo Schön (2000:32), “podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. O autor explica que a reflexão sobre a ação pode ser feita após o fato, em ambiente tranquilo ou é possível fazer uma pausa no meio da ação, para pensar. Se a decisão é não interromper a ação, pois ainda é possível interferir na situação em desenvolvimento, estamos então, exercitando o que Schön (2002:32) chama de “reflexão-na-ação”.

Para Schön (2000:35), “assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo”, enquanto que “refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”, como explica Schön (1995:83).

³ Termo utilizado por Schön (2000:29-31) ao explicar sua teoria de conhecer-na-ação.

Buscando novos caminhos para se desenvolver, a *formação contínua*, nas palavras de Mizukami et al. (2002:28), deixa de ser reciclagem para “tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Contreras (2002:165) acredita que “um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos”.

Mais profundo que o processo de reflexão-na-ação, a reflexão crítica, como afirma Contreras (2002:162), se estabelece como um “processo de emancipação” dos professores a “intelectuais críticos” com a capacidade de analisar e questionar, não só suas práticas e as suas dúvidas, mas também as instituições nas quais exercem sua função docente, com o intuito de reformulá-las. Assim, sendo a emancipação aquilo que move a reflexão crítica, é possível entender que essa última, como afirma Contreras (2002:165), “é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano”.

Para que o processo de reflexão crítica permita aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, juntamente com sua própria transformação como intelectuais críticos, se faz necessário, como na visão de Contreras (2002:165), a promoção de questionamentos acerca do que os professores tinham como certo e que atualmente se apresenta como algo problemático, a fim de se obter novas perspectivas da realidade.

Desse modo é que acredito ser necessário que os curso de formação contínua promovam ambientes que possibilitem ao professor o aprendizado da atividade da reflexão crítica, que lhe permita desenvolver o papel de intelectual crítico e transformar sua prática e suas condições de trabalho.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Formar cidadãos autônomos e críticos reflexivos tem sido um desafio, atualmente. O desafio fica ainda maior se pensarmos o ensino de língua estrangeira, que se encontra desprestigiado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em nosso país. Para Celani (2002:20) a preocupação é mais intensa se pensarmos “a posição que essa língua vem continuamente assumindo nas relações internacionais”. Esses desafios podem ser minimizados tendo em vista uma mudança na formação dos professores de inglês, tornando-os mais conscientes e também mais críticos de seu conhecimento e de sua prática.

Essa pretensão de modificação começa a acontecer com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que, de acordo com as explicações de Paiva (2005:347), extinguiu a obrigatoriedade do chamado currículo mínimo, que vigorou por 34 anos e ainda hoje influencia projetos pedagógicos devido à dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.

Dutra (2003:99) esclarece que, em nosso país, há o predomínio de cursos de Letras com dupla habilitação em Inglês e Português e uma crescente ascensão de Português e Espanhol. Para a referida autora:

Muitos desses cursos são ministrados em 3 anos e recebem alunos de escolas do ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. A maioria dos projetos pedagógicos que passam pela SESu, seja para autorização ou reconhecimento, devota ao ensino de inglês ou espanhol cerca de 360 horas, ou no máximo 480 horas de ensino da língua estrangeira com o acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte de formação de professor de língua estrangeira é praticamente inexistente e em muitos casos é de competência de departamentos de educação onde pedagogos não têm formação específica na área de aquisição e ensino de LE. As aulas de literatura são dadas, geralmente, em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma (Dutra, 2003:99).

Como resultado desse contexto, professores despreparados são colocados no mercado de trabalho, reforçando, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.

Norteadas pelo princípio da flexibilidade na organização do curso e da consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno é que, em 2001, acontece a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. De acordo com esse documento, os cursos de Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (Brasil, 2001:24).

Além de delinearem o perfil dos formandos, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, a estrutura do curso e a avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais descrevem que o objetivo do curso de Letras é:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (Brasil, 2001: 24).

Quanto aos conteúdos curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que os estudos lingüísticos “devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática (...) como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (Brasil, 2001:24).

De acordo com Paiva (2005:348), não resta dúvida que as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionam caminhos importantes para a formação do professor do curso de Letras, mas as licenciaturas duplas têm prejudicado formação de professores de língua estrangeira. Segundo a autora,

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa,

ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Paiva, 2005:359).

Na tentativa de vencer não só o problema descrito por Paiva, mas ainda, outros encontrados em relação à formação do professor, em especial o de inglês, é que a criação de espaços destinados a reflexão, tanto do aluno – futuro professor, quanto dos próprios professores formadores, se torna essencial no curso de Letras. Assim sendo, Castro (1999: 217) explica a necessidade de criação dos espaços de reflexão.

Para os professores, a criação desses espaços nos cursos de Letras é essencial para que possam repensar suas ações de maneira a atender as novas demandas desses contextos e propiciar aos alunos desses cursos experiências de aprendizagem informadas em outros modelos de ensino que não os tradicionalmente praticados. Para os alunos, a criação de espaços em que possam discutir situações de aprendizagem experienciadas ou observadas é essencial para que possam, ao questioná-las e analisá-las ao longo de sua formação, tomar consciência de como essas situações se organizam e de quais princípios as embasam. Em suma, para os alunos, a criação desses espaços é importante para que eles possam construir, ao longo de sua formação nesses cursos, um corpo de conhecimentos teóricos e de procedimentos e recursos práticos que lhes permitam identificar as necessidades dos vários contextos com os quais se deparam e, ao invés de agir com base em um modelo unívoco de ensino, agir de acordo com essas necessidades (Castro, 1999: 217).

Coerentes com essa visão, diversos trabalhos⁴ são desenvolvidos, durante cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras no Brasil, buscando contribuir para a construção desses espaços. Cursos de formação contínua para professores de inglês da rede pública de ensino também visam subsidiar instrumentos para prática reflexiva e para o desenvolvimento lingüístico desses professores.

⁴ Moita Lopes (1996), Magalhães (1997), Castro (1999, 2000, 2001, 2002 e 2003), Celani (2001, 2002), entre outros.

Em Celani (2002:19-35) e Celani e Collins (2003:69-105), é possível encontrar relatos e discussões acerca do programa “A formação contínua do professor de inglês: Um contexto para reconstrução da prática”. Estruturado em três componentes principais: aprimoramento lingüístico, aprimoramento profissional e o desenvolvimento de um efeito multiplicador. O programa surgiu da parceria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e da Associação de Cultura Inglesa São Paulo (ACISP) com “o objetivo de oferecer cursos de formação contínua a professores de inglês da rede pública de ensino do estado de São Paulo” (Celani, 2002:21). O curso *Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*, um dos componentes do programa anteriormente apresentado é o foco desta pesquisa.

Ao refletir sobre as perspectivas dos autores destacados ao longo desta seção, passei a compreender a formação de professores como um processo de desenvolvimento para a vida toda, ou seja, um contínuo. O processo reflexivo, seja ele sobre a ação, na ação ou sobre a reflexão-na-ação, é, para mim, o fio condutor da formação de professores, pois, assim, os futuros professores serão capazes de produzir mudanças necessárias a sua realidade já que não existem receitas prontas.

No próximo capítulo, discorro sobre a linha metodológica adotada para a realização do trabalho e apresento o desenho da investigação que realizei.

CAPÍTULO 2

Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo, meu objetivo é apresentar o desenho da pesquisa realizada. Descrevo a linha metodológica, o contexto e os participantes da pesquisa. Em seguida, apresento os instrumentos e os procedimentos de coleta de textos, e finalizo o capítulo, abordando os procedimentos de interpretação utilizados nesse trabalho.

2.1 LINHA METODOLÓGICA

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b) foi escolhida para orientar esta pesquisa por possibilitar a interpretação do fenômeno da experiência humana aqui pesquisado – *a participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua* – a partir da perspectiva de quem o vivencia: os professores – alunos matriculados em um curso de formação contínua.

Por ser uma abordagem de pesquisa que se configura a partir da junção de duas correntes filosóficas, a hermenêutica e a fenomenologia, abordo-as primeiramente de forma separada para, posteriormente, argumentar como as duas correntes são fundidas, tornando-se assim, a orientação metodológica adotada nessa pesquisa, ou seja, a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Entendida como a “teoria e a prática da interpretação” por van Manen (1990:179), a hermenêutica, de acordo com Moustakas (1994:9), “envolve a arte de ler um texto de tal forma que a intenção e o significado por traz das aparências sejam completamente entendidos”. Com o mesmo pensamento, Hermann (2002:24) esclarece que a hermenêutica é capaz de desvendar o que está implícito em um texto, usando para isso a linguagem. Segundo a autora:

Desde a referência mitológica grega, a hermenêutica carrega consigo a idéia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo. (...) Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis (Hermann, 2002:24).

Como concebida por Dilthey (1994, apud Freire, 1998:29), a hermenêutica envolve a interpretação feita a partir de textos que não só representam a expressão das experiências vividas, mas que também levam a um profundo entendimento delas.

A hermenêutica propõe, portanto, que o pesquisador se entregue ao texto na busca de um sentido e de uma interpretação. Assim, com base em Ricoeur (1988), Hermann (2002:25) explica que “procurar sentido não é soletrar a consciência de sentido, mas decifrar suas expressões. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo”.

Para que uma interpretação não seja levada por concepções prévias, o processo hermenêutico, de acordo com Moustakas (1994: 10), envolve um “círculo pelo qual acontece o entendimento científico, pelo qual nós corrigimos nossos preconceitos ou os deixamos de lado e ouvimos o que o texto quer dizer”.

Ricoeur (2002:185) enfatiza que as percepções que temos das experiências (conjeturas) e o procedimento que as comprovam (validação) estão em uma relação circular, como enfoques subjetivos e objetivos do texto. Com base nos pensamentos de Heidegger, Hermann (2002:36) destaca que essa relação não se torna um círculo vicioso e explica:

Pelas regras lógicas, o círculo seria sempre vicioso e estaria a indicar um erro a ser evitado. Heidegger, contudo, quer mostrar o quanto há de equívoco nisso. Evitar o círculo seria já incompreensão, pois a circularidade de toda a compreensão remete à dependência constitutiva do todo e das partes, entre o todo e o peculiar, e à impossibilidade da compreensão por mera indução (Hermann, 2002:36).

Presente em toda interpretação, o círculo hermenêutico permite que pesquisador, por meio de incontáveis idas e vindas, visitas e revisitas ao texto, compreenda a experiência humana investigada de modo autêntico.

Com base em Gadamer (1975), Ricoeur (1976), Dilthey (1985) e van Manen (1990), Freire (1998:28) sintetiza que a essência da investigação hermenêutica encontra-se nas descrições e interpretações de experiências por meio de textos.

Enquanto a hermenêutica ocupa-se de entender e interpretar os textos que contêm os relatos da experiência vivida, a fenomenologia, segundo van Manen (1990:5), “procura questionar a maneira como experienciamos o mundo e objetiva conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos”.

Seguindo as idéias propostas pelos filósofos Husserl (1970) e Schultz e Luckmann (1973), van Manen (1990:9) relata que a fenomenologia se preocupa em entender mais a fundo a natureza de uma experiência humana sem a intenção de categorizá-la ou conceituá-la.

Objetivando descrever um fenômeno tal como ele se manifesta, a fenomenologia, segundo van Manen (1990:9-10), faz perguntas do tipo “Qual é a natureza ou essência da experiência?”, na tentativa de obter descrições detalhadas das experiências investigadas. Para serem respondidas, as perguntas fenomenológicas devem levar o participante a retomar a experiência vivida para, de acordo com Moustakas (1994:13), “obter uma descrição compreensiva que sirva de base a uma análise reflexiva que retrata a essência da experiência”.

A essência ou natureza de uma experiência é adequadamente descrita se a descrição apresenta a qualidade do que foi vivido e o significado da experiência de maneira profunda, como relata van Manen (1990:10). O autor afirma que a fenomenologia é o estudo das essências e esclarece:

The essence of a phenomenon is a universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon. In other words, phenomenology is the systematic attempt to uncover and describe the structures, the lived experience (van Manen, 1990: 10).

Reale & Antiseri (2006:179) também entendem que a fenomenologia é a ciência das essências, dos modos típicos do aparecimento e da manifestação dos fenômenos à consciência. van Manen (1990:177) esclarece que o termo essência significa a “natureza essencial e interior de uma coisa”, ou seja, a verdadeira constituição de uma coisa, entendendo o termo natureza como o que constitui a experiência vivida, como os elementos que dão identidade ao fenômeno e define:

Essence is that what makes a thing what it is (and without which it would not be what it is); that what makes a thing what it is rather than its being or becoming something else (van Manen, 1990:177).

A junção das duas correntes filosóficas até aqui discutidas – a hermenêutica e a fenomenologia – foi, primeiramente, proposta por Heidegger. Hermann (2002:32) afirma que, para fazer uma investigação sistemática da questão do ser que ultrapassasse as concepções de ser da filosofia ocidental e lhe permitisse chegar às suas raízes, o filósofo cria um método chamado *hermenêutico fenomenológico*, partindo da historicidade e da temporalidade do ser, para dar conta da singularidade da vida humana.

Outra proposta de junção da hermenêutica e da fenomenologia é de Ricoeur (2002:53-54). Esse autor a chama de *fenomenologia hermenêutica* por acreditar que a fenomenologia segue sendo o pressuposto insuperável da hermenêutica e, ainda, que a fenomenologia não pode executar seu programa de constituição sem constituir-se em interpretação da vida do ser.

Entendendo que a hermenêutica e a fenomenologia não se opõem, mas compartilham uma profunda relação van Manen (1990:180-181) sugere a sua junção, surgindo, assim, a *fenomenologia hermenêutica*. O autor acredita que essa abordagem permite a compreensão da essência de um fenômeno a partir da sua descrição e futura interpretação. A respeito da definição dessa abordagem, o autor explica:

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretative (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) “facts” of lives experience are always

already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the “facts” of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process (van Manen, 1990: 108-181).

Em um processo reflexivo sobre essas propostas de junção das duas correntes filosóficas e influenciada por van Manen (1990), Freire (1998, 2007a, 2007b) opta por usar a nomenclatura *abordagem hermenêutico-fenomenológica*. A autora explica que esta abordagem é “intencionalmente hifenizada” (Freire, 2007b: s/p) para enfatizar o caráter indissociável das duas correntes filosóficas.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica se propõe, então, a descrever (fenomenologia) e interpretar (hermenêutica) as experiências vividas pelos seres humanos, mas essa não se revela uma tarefa fácil, tendo em vista o que se quer alcançar, ou seja, a essência do fenômeno. Nesse sentido, esclarece van Manen (1990:18):

To do hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal (van Manen, 1990:18).

A fim de que a descrição do fenômeno investigado seja realmente compreendida e interpretada, faz-se necessário o seu registro em forma de texto, ou seja, um registro escrito das informações referentes ao fenômeno. Ricoeur (2002:127-128) entende o texto como “todo discurso fixado pela escrita”, ou seja, uma forma de captar o fenômeno para possíveis (re)leituras e (re)interpretações. Esse procedimento permite que o pesquisador volte ao fenômeno sempre que for necessário, sem se basear simplesmente em lembranças.

Ainda para Ricoeur (2002:151), o texto é importante, pois equilibra a subjetividade e a objetividade do pesquisador que, ao retornar ao texto, encontra o registro da experiência tal como aconteceu. Citando o autor:

(...) es necesario admitir en primer lugar que sólo los signos fijados por la escritura o por alguna otra inscripción equivalente se prestan a la objetivación requerida por la ciencia (Ricoeur, 2002:151).

Para van Manen (1990:9-10), o registro textual do fenômeno permite que o pesquisador reflita, de forma retrospectiva, sobre a experiência vivida e interprete-a posteriormente. Citando o autor:

A person cannot reflect on lived experience while living through the experience. For example, if one tries to reflect on one's anger while being angry, one finds that the anger has already changed or dissipated. Thus, phenomenological reflection is not introspective but retrospective. Reflection on lived experience is always reflective; it is reflection on experience that is already passed or lived through (van Manen, 1990:10).

van Manen (1990:125) destaca ainda, que, além de registrar a experiência vivida e permitir inúmeras leituras e interpretações, o texto está intimamente ligado à atividade de pesquisa e à reflexão para a área das ciências humanas.

Depois de ter registrado textualmente o fenômeno da experiência vivida a ser investigado, van Manen (1990:78) propõe o “processo de tematização”, que, como explica Freire (2007b: s/p), “compreende as várias leituras dos textos resultantes da textualização das experiências vividas e a identificação de unidades menores – unidades de significado – destacadas, primeiramente, em virtude dos sentidos que contêm e revelam, em relação ao fenômeno investigado”.

Tendo sido identificadas as unidades de significado, após as primeiras leituras do texto, inicia-se o que Freire (2007b: s/p) chama de “processo de refinamento e resignificação”, que permite ao pesquisador chegar aos temas que revelem a essência do fenômeno investigado. Conceituando o processo mencionado, Freire (2007b: s/p) esclarece:

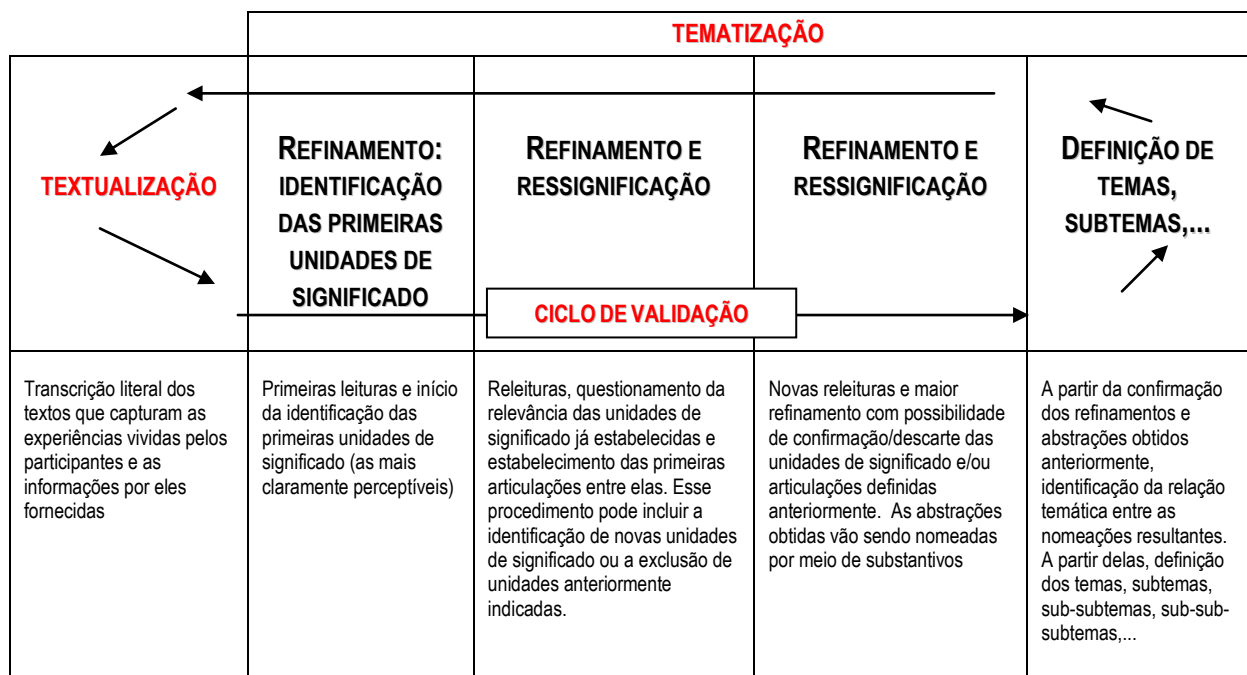
A partir da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis), tem início um processo que nomeio como refinamento (Freire, 2006, 2007a), o qual possibilita que unidades identificadas possam ser descartadas e novas unidades possam ser identificadas. O refinamento se associa ao que denomino resignificação (Freire, 2006, 2007a), movimento que coloca unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que as percepções anotadas sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas, e indicadas por nomeações mais pontuais. Esses dois processos evidenciam o que metafóricamente entendo como um mergulho interpretativo cada vez mais denso e intenso, uma vez que tanto a relevância

das unidades encontradas quanto as nomeações a elas atribuídas são continuamente questionadas. O aprofundamento que vai sendo gradativamente conquistado por meio da recorrência dos procedimentos de refinamento e ressignificação, torna possível estabelecer e, posteriormente, refinar cruzamentos e inter-relações entre as unidades de significado (Freire, 2007b: s/p).

Todo esse processo caracteriza o “ciclo de validação” (van Manen, 1990:27; Freire, 2007b: s/p), por meio do qual se atribui validade e confiabilidade às interpretações feitas a partir da abordagem hermenêutico-fenomenológica. O retorno às experiências textualizadas possibilita o embasamento da interpretação, ou seja, o processo de ir e vir ao texto, buscando sua profunda compreensão, valida as interpretações feitas pelo pesquisador, como afirma van Manen (1990:27), enfatizando a descrição fenomenológica:

A good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the “validating circle of inquiry”.

Os processos de textualização e de tematização, juntamente com o ciclo de validação, na interpretação de Freire (2007b: s/p), constituem “rotinas de organização, interpretação e validação”. Esses são “traços distintivos” (Freire, 2007b: s/p) da abordagem hermenêutico-fenomenológica, como, de maneira sintética, a autora apresenta:



Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação (Freire: 2007b, s/p).

Vale ressaltar que os temas que estruturam o fenômeno investigado podem ser entendidos como *uma* interpretação possível (van Manen, 1990:31), pois corresponde a *uma* forma de compreender o mundo, ou seja, de compreender o fenômeno.

2.2 CONTEXTO

Nesta seção, descrevo o curso de extensão onde foram coletadas as informações para a pesquisa e discorro sobre os professores-alunos que tomaram parte nesta investigação. A coleta aconteceu em Setembro de 2008 e contou com a contribuição de 57 professores-alunos, sendo que, naquele momento, 30 deles cursavam no primeiro semestre do curso *Reflexão*, 15 deles o segundo semestre 12 estavam no terceiro semestre. Essa forma de coleta me permitiu investigar, simultaneamente, os três semestres do curso, do ponto de vista de três grupos de professores-alunos.

2.2.1. Curso *Reflexão*

O curso de extensão focado nesta pesquisa faz parte do programa de formação contínua – *A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática* – que visa impulsionar o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na rede pública e oferece ao professor-aluno a oportunidade de se desenvolver linguisticamente e de refletir criticamente sobre sua prática. Além disso, o programa pretende formar professores que sejam capazes de atuar no contexto da escola pública, transformando a realidade profissional do ensino de inglês. Segundo Celani (2002:24):

O programa, ao mesmo tempo em que se preocupa em procurar respostas a questões de cunho mais teórico ligadas à formação contínua de professores, pretende, acima de tudo, desempenhar um papel de cunho eminentemente prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os próprios professores participantes do curso sejam também agentes de transformação no contexto profissional.

Como descreve Celani (2002:28), o programa se estrutura em três componentes: o aprimoramento lingüístico, o aprimoramento da formação profissional e a formação do multiplicador, os quais apresento a seguir:

O primeiro componente – *Aprimoramento lingüístico* – foi iniciado em 1995 na e pela Associação de Cultura Inglesa São Paulo (ACISP). Trata-se de um curso de inglês de até seis semestres, organizado especialmente para os professores da rede pública de ensino sob a responsabilidade da ACISP, que visa ao aprimoramento da comunicação em inglês, no que diz respeito à compreensão e à produção oral e escrita, de acordo com uma proposta de uso do inglês para fins de docência e aprimoramento profissional.

Cada módulo tem carga horária de 64 horas e seus conteúdos são desenvolvidos “gradual e holisticamente” ao longo de 16 semanas, por meio de aulas expositivas e interativas, envolvendo técnicas de trabalho individual, em duplas e em grupos.

Os professores-alunos podem ingressar em qualquer módulo, dependendo da sua proficiência, aferida por um teste aplicado pela equipe da ACISP. O curso de aprimoramento lingüístico pode durar até três anos, como especificam as regras do programa⁵.

O segundo componente – *Aprimoramento da formação profissional* – iniciado em 1997 na e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é o curso “*Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*”, enfocado nesta pesquisa. Esse curso tem como objetivo trabalhar com a própria prática, relacionando conceitos teóricos com o ensino da língua inglesa na escola pública, estabelecendo a reflexão crítica como possibilidade de transformação da própria prática e possibilitando aos professores refletir sobre seus contextos, buscar alternativas de ação e exercer o papel de multiplicadores, como esclarece o documento de estruturas e normas do programa.

Para ingressar neste componente, se faz necessário, segundo as normas do programa, que o professor-aluno tenha terminado seu aprimoramento lingüístico. Essa exigência explica a data em que este curso foi começado.

⁵ O documento de estrutura e normas do Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês, utilizado como fonte das informações relatadas nesta subseção, foi obtido no site da Associação de Cultura Inglesa São Paulo: <http://www.culturainglesasp.com.br/content/redepublica.mmp>. Uma cópia também pode ser encontrada no anexo I desta pesquisa.

O curso *Reflexão* tem duração de 228 horas, distribuídas em três semestres letivos. No momento da realização desta pesquisa, os semestres são divididos e recebem a denominação: reflexão I, II, III, IV, V e VI que se subdividem, por sua vez, em duas partes, com exceção do reflexo 4 que se subdivide em 3 partes, como demonstro no quadro a seguir:

Primeiro Semestre	Reflexão I	Parte I a: Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública	28 horas
		Parte I b: Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática	16 horas
	Reflexão II	Parte II a: Refletindo sobre a linguagem como prática social	16 horas
		Parte II b: A auto-avaliação no processo reflexivo I	16 horas
	Objetivo Principal: entender os processos de ensinar e aprender, estabelecendo relações entre esses processos e o contexto de atuação do professor da rede pública.		Total: 76 horas
Segundo Semestre	Reflexão III	Parte III a: Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar	18 horas
		Parte III b: Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação	18 horas
	Reflexão IV	Parte IV a: Refletindo sobre textos e gramática	16 horas
		Parte IV b: Fundamentos para análise e elaboração de material didático	16 horas
		Parte IV c: Auto-avaliação no processo reflexivo II	08 horas
	Objetivo Principal: levar o aluno, partindo da experiência do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, a refletir criticamente sobre o ensino do componente sistêmico da linguagem e o uso de material didático no contexto da escola pública.		Total: 76 horas
Terceiro Semestre	Reflexão V	Parte V a e b: Duas oficinas de preparação de materiais e atividades pelos participantes, para serem utilizados e avaliados em suas salas de aula, à luz dos princípios que norteiam uma visão crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem.	
		32 horas	
	Reflexão VI	Parte VI a: O papel do multiplicador	28 horas
		Parte VI b: Multiplicação em ação	16 horas
Objetivo Geral: refletir sobre o papel do multiplicador e criar oportunidades de elaborar, implementar, aplicar e avaliar unidades de ensino de inglês para a escola pública à luz dos princípios que embasaram o trabalho desenvolvido nos módulos anteriores.		Total: 76 horas	

Quadro 2: Estrutura do curso *Reflexão* em 2008.⁶

A carga horária total de cada semestre do curso *Reflexão* é sempre igual, ou seja, 76 horas de aula distribuídas de forma específica para cada parte, como apresentada no quadro anterior. Ao final de cada semestre há um momento reservado a auto-avaliação dos professores-alunos sobre as reflexões que foram feitas no decorrer do semestre. Cada uma dessas partes tem seus objetivos gerais e também específicos a serem atingidos, como relato: a parte IIb objetiva sensibilizar o professor para perceber e analisar criticamente sua prática de sala de aula através de processos reflexivos, a parte IVc tem por objetivo possibilitar a prática crítico-reflexiva das ações de sala de aula de inglês na escola pública, tendo por base os PCN-LE, a parte VIb objetiva proporcionar reflexão sobre o curso como um todo a partir dos materiais elaborados na parte VIa, aplicados ou não em sala de aula,

⁶ As informações contidas neste quadro podem ser obtidas, de forma mais detalhada, no documento de estrutura e normas do programa no anexo I.

avaliando-os à luz não só dos princípios que os nortearam, mas também à luz de novas contribuições decorrentes da parte VIa.

O corpo docente⁷ do curso *Reflexão* conta com professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), com professores do Departamento de Inglês da PUC-SP e com professores de outras instituições, pesquisadores na área de formação de professores. O corpo docente é composto de oito professoras Doutoras e cinco Mestres, sendo uma delas a coordenadora do curso.

O terceiro componente – *Formação do multiplicador* – acontece por meio de oficinas mensais, elaboradas e apresentadas por professores-alunos que já terminaram o curso, os multiplicadores, a outros professores-alunos que ainda estejam participando do aprimoramento lingüístico ou do aprimoramento da formação profissional (curso *Reflexão*). Essas oficinas mensais, também conhecidas por *workshops*, começaram a ser oferecidas no segundo semestre de 1998, pois o reflexo VI, oferecido no terceiro semestre do curso *Reflexão* é o responsável por preparar os professores-alunos para essa atividade.

É importante ressaltar que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo certifica todos os professores que cursam o programa e, claro, cumprem as exigências especificadas em seu regulamento, o que acaba sendo mais um incentivo para que a participação aconteça.

Outro fator de grande importância a ser citado aqui é que, em nenhum momento do programa, os professores-alunos são onerados, pois a Associação de Cultura Inglesa de São Paulo financia desde as aulas de língua inglesa, passando pelo aprimoramento profissional, até as oficinas mensais oferecidas aos professores-alunos participantes do programa.

2.2.2. Participantes

Para a realização desta pesquisa, contei com a participação de 57 professores-alunos do curso *Reflexão*, os quais responderam quatro questionários a fim de deixar registrada a vivência do fenômeno – *a participação de professores de inglês da rede pública de ensino em*

⁷ A identificação do corpo docente atuante no curso *Reflexão* na data da pesquisa encontra-se no anexo 2, no final deste trabalho.

um curso de formação contínua – que me propus investigar nesta pesquisa. Assim sendo, para descrever os professores-alunos participantes desta investigação, tomo os seus relatos no questionário inicial⁸.

Os professores-alunos, participantes do curso *Reflexão*, são professores de inglês da rede pública estadual de ensino, em sua maioria, e alguns professores da rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo e de outras cidades do interior do estado.

Vale ressaltar aqui que todos os professores-alunos dos três semestres do curso *Reflexão* foram convidados a participar da pesquisa; porém, nem todos puderam, quiseram, se interessaram ou devolveram os questionários e/ou as autorizações de participação que lhes entreguei.

Os 57 professores-alunos se encontravam, no momento da pesquisa, distribuídos pelos três semestres do curso *Reflexão*, ou seja, 30 deles cursavam no primeiro semestre, 15, o segundo semestre e 12 estavam no terceiro semestre, como é possível observar na tabela abaixo:

	Professores-alunos Convidados	Professores-alunos Participantes
1º Semestre	35	30
2º Semestre	22	15
3º Semestre	20	12

Tabela 1: Participantes da pesquisa

Quanto à sua formação, 54 dos 57 professores-alunos do curso *Reflexão* relataram ser licenciados em Letras. Dos três restantes, um professor-aluno não afirmou que curso de graduação fez, mas relatou ter feito Complementação Pedagógica*, o outro relatou ser somente Bacharel e o último afirmou ser licenciado em Espanhol. O fato do professor-aluno ter relatado ser licenciado em Espanhol, chama a atenção, pois o curso *Reflexão*, focado nessa pesquisa, é direcionado a professores de inglês da rede pública. Essa participação pode acontecer, entendo eu, devido a casos em que o professor da rede pública pode completar sua

⁸ Os questionários utilizados nesta pesquisa serão apresentados, de forma detalhada, no decorrer desta subseção e na íntegra, nos anexos 3, 4, 5 e 6.

jornada de trabalho com matérias a fins, mas diferentes da qual leciona. A tabela abaixo ilustra esses dados:

Letras Licenciatura	Letras Bacharelado	Letras Tradutor Interprete	Letras Espanhol
54	3 (1 só bacharelado)	4	1 (1 só espanhol)

Tabela 2: Formação dos professores-alunos.

Dos 57 professores-alunos participantes da pesquisa, quatro relataram ter feito algum outro curso universitário, obtendo assim, outra formação. Dentre os cursos por eles relatados estão Direito, Psicologia, Pedagogia e Complementação Pedagógica, como demonstro a partir da tabela a seguir:

Direito	Psicologia	Pedagogia	Complementação Pedagógica
1	1	1	1 (1 só C.P.)*

Tabela 3: Outros cursos em que os professores-alunos também são formados.

Ao analisar os relatos dos professores-alunos acerca do seguimento em que lecionam, pude perceber que, dentre os 57, dois trabalham na rede municipal de ensino. Um deles só ministra aulas nas salas de primeira a quarta séries do ensino fundamental, enquanto que o outro, além das aulas do primeiro ciclo do ensino fundamental, tem também aulas no ensino médio. Enquanto doze professores-alunos relataram que, além de trabalharem com classes de Ensino Fundamental e Médio, atuam também em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA); somente um relatou trabalhar apenas em Tele Salas. Os outros 54 professores-alunos, por que um não forneceu essa informação, atuam, desde a quinta série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, como ilustra a tabela a seguir:

1ª a 4ª Série EF	5ª Série EF a 3º Ano EM	EJA	Tele Sala	Não informou
1 (1)	54	(12)	1	1

Tabela 4: Classes em que os professores-alunos atuam.

O tempo de atuação dos professores-alunos no magistério varia de um a vinte anos. A sua participação em cursos de aperfeiçoamento é a mais relatada. Os cursos de extensão e pós-graduação são igualmente procurados pelos professores-alunos. Dentre os 57 professores-alunos, um relatou que havia concluído, em agosto de 2007, o curso de mestrado em “Valores, Liderança e Formação”, na área da Educação, na Universidade de Londres. Já o curso de doutorado não foi mencionado. A tabela a seguir esclarece as ocorrências dos cursos mencionados:

Aperfeiçoamento	Extensão	Pós-Graduação Lato Sensu	Mestrado	Doutorado
34	9	9	1	0

Tabela 5: Tipos de cursos feitos pelos professores-alunos após a formação inicial.

Os relatos ainda revelaram que não são todos que cursam todos os módulos do aperfeiçoamento lingüístico, ou seja, 42 professores-alunos passaram pelo curso oferecido pela Cultura Inglesa, enquanto 11, por serem proficientes em língua inglesa, foram dispensados do aprimoramento lingüístico, ingressando no curso *Reflexão*, como ilustro com a tabela a seguir:

Aprimoramento Linguístico						Aprimoramento da Formação Profissional	Não informou
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Curso <i>Reflexão</i>	
8	4	10	3	6	11	11	4

Tabela 6: Número de professores-alunos por módulo no aperfeiçoamento lingüístico.

Após ter apresentado o perfil dos participantes desta pesquisa, passo ao detalhamento dos instrumentos e procedimentos de coleta.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Considerando o fenômeno que me propus investigar – *a participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua* – considerei pertinente o uso do questionário como instrumento de pesquisa em dois momentos diferentes, a fim de registrar as experiências vividas dos professores-alunos. Para tanto, organizo essa

seção em duas partes distintas, ou seja, parto da apresentação do questionário inicial⁹, que trata da coleta das informações pessoais e profissionais dos professores-alunos. Em seguida, apresento os três questionários específicos aplicados aos professores-alunos de cada um dos três semestres do curso *Reflexão*.

2.3.1 Questionário Inicial

O primeiro questionário utilizado neste estudo corresponde ao que é habitualmente aplicado no primeiro dia de aula, para o grupo de professores-alunos ingressantes no curso *Reflexão*. Nesse instrumento, o professor-aluno é convidado a fornecer informações sobre seu perfil, tais como dados pessoais, tempo de atuação no magistério, experiência profissional e formação.

Esse questionário inicial possibilita, ainda, a identificação das representações dos professores-alunos acerca dele como professor, dele com seu aluno, dele com seu processo de aprendizagem do inglês, dele com a língua na sala de aula, dele com os métodos de ensino de inglês como língua estrangeira e dele com o papel da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio. Em cada um desses itens, o aluno responde a questões abertas.

Para obter as informações necessárias para essa investigação, busquei os questionários iniciais referentes ao primeiro, segundo e terceiro semestres, de cada professor-aluno que se dispôs a participar desta pesquisa para associá-los aos questionários específicos, (os quais apresento na próxima seção), a fim de obter o número real de participantes na pesquisa, ou seja, identificar os 57 professores-alunos e, em seguida, tabular as informações relevantes, tais como dados profissionais, formação e estágios cursados na Cultura Inglesa.

2.3.2 Questionários Específicos

Para cada um dos semestres do curso *Reflexão* foi elaborado um questionário específico, com a finalidade de obter informações pontuais que permitiram descrever e interpretar o fenômeno em foco, neste estudo. O instrumento aplicado ao grupo do primeiro semestre objetivou a obtenção de informações acerca da decisão dos professores-alunos pelo

⁹ Todos os questionários estão reproduzidos, na íntegra, nos anexos 3, 4, 5 e 6.

curso e das expectativas geradas. Além disso, esperava-se, com o questionário, uma descrição de fatores a que eles atribuíssem sua participação no curso.

Para o grupo que estava no segundo semestre do curso *Reflexão*, foi também elaborado um questionário específico, cuja preparação levou em conta que os professores-alunos já possuíam a vivência do primeiro semestre. Por esse motivo, as questões foram ampliadas a fim de que os participantes da pesquisa retomassem o curso desde seu início. Além de objetivar obter informações sobre a decisão pelo curso, as expectativas geradas para cada um dos dois semestres e a participação no curso, o questionário aplicado no segundo semestre buscou resgatar, num processo de retrospectão, as experiências vividas pelos professores-alunos durante o primeiro semestre, bem como relatos de mudança em sua participação na transição de um semestre para outro.

O questionário específico elaborado para ser aplicado aos professores-alunos do terceiro semestre do curso *Reflexão* seguiu as orientações dadas ao instrumento desenhado para o segundo semestre e, portanto, procurou resgatar interpretações dos semestres anteriores, além de informações sobre o semestre em curso. Esperava-se, ainda, com esse instrumento, obter relatos sobre a sua permanência no curso, sobre a sua participação no decorrer dos três semestres do curso e, ainda, a descrição de uma situação de sala de aula que deixasse evidente a incorporação de aspectos do curso à prática docente do professor-aluno.

Os três questionários específicos foram impressos e aplicados aos professores-alunos do curso *Reflexão* dois meses após o início das aulas do semestre, mais especificamente entre os dias 09 e 25 do mês de setembro de 2008, o que corresponde a um período de três semanas de investigação.

Depois de fazer o convite ao grupo de professores-alunos do primeiro semestre, que o aceitou de imediato, entreguei os questionários a cada um dos que demonstraram interesse, que por sua vez, pediram à educadora que parasse por alguns minutos sua aula para eles responderem o questionário. Fazer o convite ao grupo do segundo semestre foi um pouco difícil. O pouco tempo destinado as suas aulas impossibilitou que as educadoras me cedessem alguns minutos para me apresentar, falar sobre a pesquisa e distribuir os questionários aos professores-alunos interessados. Decidi, então, voltar uma semana depois que tinha entregado

o da turma do primeiro semestre, ou seja, entre os dias 16 e 18 de setembro. Nessa segunda visita à turma do segundo semestre, o questionário foi distribuído aos professores-alunos, que, preferiram levá-lo consigo e se dedicar a respondê-lo, em casa, com a promessa de me devolverem uma semana depois. À turma do terceiro semestre, entreguei o questionário em minha primeira visita, mas os professores-alunos, assim como o grupo de segundo semestre, preferiram respondê-lo em casa e me entregar na semana seguinte.

Com todos os questionários em mãos, parti para a associação com os questionários iniciais a fim de identificar os professores-alunos que seriam os participantes da investigação, como relatado na seção anterior. Uma tabela que ilustra os instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa, bem como os participantes a quem eles foram aplicados é apresentada a seguir:

	Questionário Inicial	Questionário Específico 1º Semestre	Questionário Específico 2º Semestre	Questionário Específico 3º Semestre
1º Semestre	X	X		
2º Semestre	X		X	
3º Semestre	X			X

Quadro 3: Instrumentos de coleta.

Tendo apresentado e discutido os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, passo, a seguir, ao relato dos procedimentos de interpretação.

2.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO

Levando em consideração o meu objetivo de pesquisa, *descrever e interpretar a natureza do fenômeno da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua*, e a possibilidade do fenômeno em estudo ser vivenciado de forma diferente pelos grupos de professores-alunos dos três semestres do curso *Reflexão*, decidi investigar cada semestre separadamente e contrastá-los, ao final.

Embasada metodologicamente na abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b), vi a necessidade de digitalizar as respostas,

já textualizadas, dadas, pelos professores-alunos, aos questionários, com a finalidade de armazenar esses textos e facilitar a sua leitura. Tendo feito isso, iniciei a leitura dos registros, a fim de que eu *pudesse ouvir o que o texto estava tentando me dizer*. Um único texto foi lido várias vezes para que o sentido, ali, embutido nas entrelinhas, pudesse ser, por mim, capturado.

Depois de ler e reler todos os textos, incontáveis vezes, identifiquei alguns trechos menores, os quais van Manen (1990:78) nomeia de “unidades de significado”. Para esse autor, elas podem ocorrer até como pequenas frases e assim aconteceu comigo. Inicialmente encontrei pequenas frases que sintetizavam uma interpretação inicial.

Orientada metodologicamente, distanciei-me dos textos e das primeiras *unidades de significado* que havia identificado com o intuito de refletir acerca das leituras feitas e do que elas me revelaram. Voltei, então, aos textos para uma nova leitura e, pude notar que, o distanciamento que tive em relação a eles, me proporcionou lê-los novamente, mas com um novo olhar, ou seja, pude interpretar os textos. Assim, novas unidades de significado foram surgindo, uma a uma.

Com tantas unidades de significado em mãos, busquei a proposta de refinamento e ressignificação de Freire (2006, 2007a, 2007b), para ter a possibilidade de reinterpretar algumas delas, associá-las e/ou identificar outras a partir de possíveis agrupamentos. Nesse processo, passei a confrontar as unidades de significado, umas com as outras, para perceber similaridades de intencionalidade e assim, poder identificar e nomear os temas estruturantes do fenômeno investigado nessa pesquisa.

Tendo interpretado cada semestre do curso *Reflexão* separadamente, pensando na possibilidade do fenômeno em estudo ser vivenciado de forma diferente pelos três grupos de professores-alunos, cheguei a três possíveis estruturas do fenômeno. Nesse momento, retomei os textos da experiência e fiz uma nova leitura que me permitiu, ainda, perceber novos arranjos a serem feitos, devido à relação que eu tinha estabelecido entre os temas. Desse modo, temas se tornaram subtemas, subtemas tornaram-se sub-subtemas e outros sub-subtemas deixam de existir, por não fazerem mais sentido.

Assim, o processo de refinamento e ressignificação proposto por Freire (2006, 2007a, 2007b), me permitiu identificar os temas que constituem o fenômeno da participação de professores da rede pública de ensino em um curso de formação contínua e, também, responder a minha pergunta de pesquisa.

Apresento, no capítulo seguinte, os resultados das rotinas de interpretação e validação realizadas.

CAPÍTULO 3

Interpretação

Este capítulo é dedicado à apresentação das minhas interpretações, feitas a partir dos textos que registram a experiência vivida pelos professores-alunos dos três semestres do curso *Reflexão*, participantes desta pesquisa. Considerando a possibilidade do fenômeno em estudo ser vivenciado de maneira diferente pelos grupos de professores-alunos envolvidos nos três semestres, optei por investigar cada um dos semestres separadamente para contrastá-los, ao final.

Para tanto, inicio a apresentação dos temas, referentes a cada semestre investigado, pela identificação dos motivos que levaram os professores-alunos a participar do curso, bem como das expectativas por eles criadas antes de iniciarem as aulas. Em seguida, foco os motivos que os levavam a continuar o curso; a visão que tinham de si mesmo como alunos e, ainda, os pontos positivos encontrados no curso, bem como o que este tem deixado a desejar. Por fim, relato a que eles atribuem sua participação no curso *Reflexão*. Por entender que essa forma de interpretar os textos facilita a compreensão do fenômeno investigado, essa orientação se reflete na organização deste capítulo.

3.1 O FENÔMENO VIVIDO NO PRIMEIRO SEMESTRE

O processo de tematização proposto por van Manen (1990) e as rotinas de organização e interpretação propostas por Freire (2006, 2007a, 2007b) foram utilizados para identificar, por meio de leituras e revisitas aos textos, as unidades de significado e os temas estruturantes do fenômeno da *participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua*.

Os textos produzidos pelos 30 professores-alunos do primeiro semestre permitiram a identificação de dois temas como estruturantes do fenômeno em estudo, como sintetiza o diagrama a seguir:

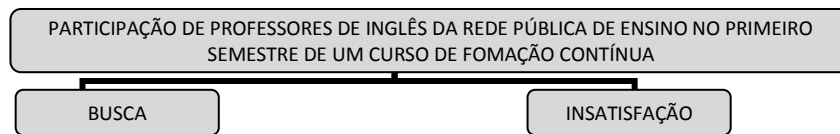


Diagrama 1: Estrutura temática parcial do fenômeno no primeiro semestre.

A partir dessa visão parcial do fenômeno, passo à apresentação de cada tema separadamente e de seus respectivos subtemas.

3.1.1 Busca

O tema *busca* emergiu dos textos dos professores-alunos envolvidos no primeiro semestre do curso *Reflexão*. Ao serem indagados sobre o que os levou a participar do curso, suas respostas apontaram *busca* como o que os impulsiona, assim como ilustram os excertos abaixo:

Sou uma pessoa que está sempre buscando. Gosto de ensinar e os atos de ensinar e aprender estão interligados¹⁰.

Sou recente na área de educação e busco aprendizagem, aprimoramento e necessito estar em grupo para aprender com a experiência de quem já está na rede mais tempo.

Ao relatarem os motivos que os fazia continuar o curso, o tema *busca* ainda é evidenciado, como nos excertos a seguir:

Esperança e busca de motivação.

Estou sempre em busca de aprender e melhorar o que já conheço.

A participação dos professores-alunos no curso *Reflexão* é também atribuída à *busca*, como ilustram os excertos abaixo:

Atribuo a minha participação a angústia pela busca de mudanças significativas profissional e pessoalmente.

¹⁰ Os excertos apresentados são a reprodução literal das respostas dos professores-alunos.

A busca de respostas e a frustração que sinto em sala, pela falta de interesse dos alunos, ou seja, a busca em melhorar minha prática em sala.

Atribuo minha participação a força de vontade, busco novos caminhos para realização do meu trabalho.

Tenho buscado técnicas e estratégias de ensino do inglês para o meu trabalho e o curso da PUC tem me propiciado este aprendizado.

O tema *busca* se desdobra no subtema *aprimoramento profissional*, que se estrutura por três sub-subtemas, teoria, prática e interação, como apresento a seguir.

3.1.1.1 Aprimoramento Profissional

O subtema *aprimoramento profissional* foi entendido por mim, como sendo o aperfeiçoamento e/ou a aprendizagem que o professor-aluno busca encontrar no curso *Reflexão* para desenvolver seus conhecimentos teóricos e práticos referentes à sua profissão.

Ao serem indagados sobre o motivo que os levou a participar do curso *Reflexão*, os professores-alunos justificaram sua decisão demonstrando estar em busca de *aprimoramento profissional*, como ilustro a seguir:

Eu desejo o meu aprimoramento e aperfeiçoamento.

Aprimorar conhecimento e experiência. Acreditei ser uma grande oportunidade para melhorar.

Oportunidade de aprimoramento e conhecimento de novos métodos de ensino.

O desejo de aprender novas metodologias e rever a minha prática pedagógica para que eu possa melhorar o meu trabalho e consecutivamente, o interesse dos meus alunos e a aprendizagem dos mesmos.

Necessidade de aprender e aperfeiçoar meu conhecimento.

A vontade de aprender mais, evoluir como profissional e levar cada vez mais o meu melhor para meus alunos.

A preocupação dos professores-alunos participantes do curso está em buscar aprimoramento de seus conhecimentos e de sua prática para, e, conseqüentemente, serem

capaz de melhorar seu método de ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Antes de iniciarem o curso *Reflexão*, os professores-alunos relataram algumas de suas expectativas relacionadas a busca por *aprimoramento profissional*, como ilustro a seguir:

Aprimorar meus conhecimentos e interar coisas novas, e experiências que eu talvez não conhecesse.

Aprender novas técnicas de aprendizagem.

Tinha como expectativas que o curso pudesse proporcionar novos e possíveis caminhos para ensinar e aprender a língua inglesa.

Tornar a aula mais qualitativa e proveitosa para meus alunos, além de aprender a desenvolver um sólido programa de planejamento de curso.

O subtema *aprimoramento profissional* ainda se faz evidente no momento em que os professores-alunos relatam o que os leva a continuar o curso, como nos excertos a seguir:

Para aprimorar mais os meus conhecimentos em sala de aula.

Ter a possibilidade de aprender mais, discutir e aprimorar meus conhecimentos como profissional.

Estou sempre em busca de aprender e melhorar o que já conheço.

A sensação de que estou aprendendo a me conhecer como profissional a cada dia.

O subtema *aprimoramento profissional* revelou-se formado por dois sub-subtemas – *teoria e prática* – que compõem o fenômeno, caracterizando a participação dos professores de inglês em um curso de formação contínua, como apresento a seguir:

3.1.1.1.1 Teoria

Teoria é um sub-subtema emergente dos textos dos professores-alunos, nos quais relatam seu desejo de aperfeiçoar, dinamizar, descobrir e, até mesmo, aprender novos métodos de ensino da língua inglesa, assim como novas orientações e leis referentes à educação, com a finalidade de conseguir o aprimoramento profissional buscado. Esse sub-subtema revela-se constituído por *metodologia e orientação*.

Metodologia foi, então, um dos fatores que levou os professores-alunos a participar e a permanecer no curso *Reflexão*, a fim de adquirirem o pretendido aprimoramento profissional, como é por eles descrito:

O desejo de aprender novas metodologias e rever a minha prática pedagógica para que eu possa melhorar o meu trabalho e, consecutivamente, o interesse dos meus alunos e a aprendizagem dos mesmos.

O desejo de modificar, dinamizar e motivar minha metodologia para que eu possa obter resultados mais significativos.

Oportunidade de aprimoramento e conhecimento de novos métodos de ensino.

Descobrir novas metodologias; otimizar a prática pedagógica; como organizar e planejar as aulas.

Orientação é outro aspecto emergente da interpretação feita pelos professores-alunos a respeito da sua busca por aprimoramento profissional teórico. Eles relacionam, então, *orientação* que recebem no curso *Reflexão*, ao que os faz continuar o curso, como ilustrado abaixo:

Orientações gerais sobre leis e propostas de educação de L.E., orientações sobre como elaborar o plano de curso, indicações de diferentes bibliografias para refletir mais e aplicarmos à nossa prática.

A boa qualidade das aulas e a preocupação/motivação para aplicar o que aprendemos em nosso dia-a-dia, melhorando nossa forma de planejar e executar as atividades previstas. Outra coisa legal é rever as leis dos PCN, que nos ajudam a nos guiar e a estudar para um eventual concurso.

Ao interpretar os excertos acima, pude notar o equívoco em relação ao emprego de alguns termos. Esse professor-aluno entende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como leis, o que demonstra desinformação da parte do mesmo. Vale lembrar que os PCN não são leis, mas “apóiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (Brasil, 1998:49).

Acredito que esse desconhecimento deve ter sido sanado posteriormente, pois os professores-alunos freqüentaram as aulas do curso *Reflexão*, em que essas terminologias lhes são apresentadas e explicadas.

Em síntese, entendi que, para os professores-alunos do primeiro semestre do curso *Reflexão*, a busca por aprimoramento profissional, relativo as novas metodologias a serem aprendidas e também a orientações que lhes assegurem maior tranqüilidade e firmeza para preparar e ministrar suas aulas, é o que os leva a participar do curso de formação contínua em foco, nesta pesquisa.

3.1.1.1.2 Prática

Prática surge como sub-subtema de *aprimoramento profissional* e se evidencia nas justificativas dos professores-alunos acerca do que os levou a participar do curso *Reflexão*, como ilustro a seguir:

Aprender novos métodos e práticas da língua inglesa.

A necessidade de entender com mais profundidade meu papel como professora e obter subsídios para entender minha prática de ensino.

Antes de iniciarem o curso *Reflexão*, as expectativas criadas pelos professores-alunos focam, também, o aprimoramento da sua *prática*, como nos excertos abaixo:

Descobrir novas metodologias; otimizar a prática pedagógica; como organizar e planejar as aulas.

Melhorar minha prática.

Observar e refletir acerca de novas práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa.

Que este curso ampliaria meus horizontes e que me traria recursos para melhorar minha prática de ensino.

A oportunidade de reflexão oferecida pelo curso de formação contínua abordado nesta pesquisa é apontada como um motivo que levou os professores-alunos a continuá-lo. Para

eles, a reflexão os ajudará a aprimorar sua *prática*. Essa interpretação pode ser ilustrada com os excertos a seguir:

A proposta de repensar minhas práticas e interpretar melhor os objetivos e conteúdos relevantes na aprendizagem da língua inglesa.

A curiosidade de saber até onde o curso nos fará chegar, ou seja, refletir e agir, mudar nossa prática. E ainda, o desejo de continuar estudando, estar no meio acadêmico e ter um certificado da PUC.

A ajuda na reflexão da situação atual da prática em sala na rede.

A capacidade de aprender e refletir um pouco mais sobre a minha prática pedagógica e estar num local com o qual você se identifica e pode conversar com colegas que pertencem a mesma área profissional e percebem os problemas presentes no ensino público e buscam uma forma de melhorá-lo.

Portanto, entendo que a busca por aprimoramento da maneira como ministram suas aulas, ou seja, da sua *prática* pedagógica é o que leva os professores-alunos a se inscrever e a dar continuidade, isto é, isso é o que instiga sua participação no curso *Reflexão*.

3.1.1.1.3 Interação

Os professores-alunos atribuem sua participação, no curso de formação contínua abordado nessa pesquisa, à busca por melhorias da prática em sala de aula, mas não se limitam a isso. Eles ainda esperam interagir com seus colegas do curso e também de profissão, com o desejo de se ajudarem, e com isso, aprimorarem sua prática pedagógica, como é possível observar nos excertos a seguir:

A minha participação é atribuída ao fato de o curso corresponder as minhas expectativas de qualificar minhas aulas, estar melhor preparada para entender meu aluno e ter a oportunidade para que eu possa refletir sobre a prática de ensinar e mudá-la a partir desta reflexão. Atribuo também ao fato de poder compartilhar minhas dificuldades com colegas de trabalho que também querem se melhorar enquanto profissionais.

Participação positiva e procuro trocar experiências com meus colegas com o propósito de auxiliar nas aulas.

Interação é, então, outro sub-subtema que emerge dos textos dos professores-alunos e que constitui o subtema *aprimoramento profissional*. Considerando que o curso abordado nessa pesquisa promove espaços em que é possível compartilhar experiências e, com isso, construir conhecimento de forma compartilhada e desenvolver a prática em sala de aula, os professores-alunos expressam os motivos que os levaram a participar do curso *Reflexão*, como ilustro com os excertos a seguir:

A vontade de aprender mais, evoluir como profissional e levar cada vez mais o meu melhor para meus alunos. Além disso, ter a oportunidade de interagir com outros professores também é muito válida, pois podemos aprender uns com os outros e multiplicar onde trabalhamos.

A escola onde eu dou aulas de inglês me indicou para o curso e fiz a inscrição para melhorar meu desempenho no trabalho e aperfeiçoar o meu inglês. Além disso, tenho muito interesse em trocar experiências com os colegas do curso e realizar um intercâmbio para aperfeiçoar a língua falada e com este curso espero fazer contatos que possam me ajudar a realizar este sonho e necessidade.

Para refletir sobre a importância da língua inglesa na vida escolar e trabalhar em grupo para discutir os aspectos de aprendizagem dos alunos.

A vontade de poder trocar experiências com professores de diferentes regiões.

Antes mesmo de iniciarem o curso *Reflexão*, os professores-alunos já esperavam encontrar nele *interação*, pois a convivência com outras pessoas pode permitir a assimilação de fatos e assuntos que sejam relevantes e permitam atingir objetivos.

A participação no curso acontece, também, devido à possibilidade de *interação* com outros professores-alunos, como ilustram os excertos abaixo:

Adorei a experiência de troca de informações sobre a reflexão sobre a ação, (...)

Aprimorar, renovar, trocar experiências, complementar, (...)

A capacidade de aprender e refletir um pouco mais sobre a minha prática pedagógica e estar num local com o qual você se identifica e pode conversar com colegas que pertencem a mesma área profissional e percebem os problemas presentes no ensino público e buscam uma forma de melhorá-lo, (...).

Interação ainda é vista, pelos professores-alunos, como ponto positivo para sua participação no curso, como nos trechos a seguir:

Abertura ao diálogo (contamos nossas experiências), as explicações em relação aos diversos termos com clareza e uma troca de idéias bastante produtiva.

A oportunidade de discutir o universo do ensino de língua inglesa com variados tipos de pessoas, com visões e experiências que são ao mesmo tempo diferentes e similares.

A troca de experiência com os colegas e a percepção da importância do planejamento para alcançar os objetivos tangíveis.

Troca de experiências com colegas, como lidar com alunos e com todas as dificuldades na área de ensino em escola pública. Estou encontrando respostas.

A troca de experiência entre os professores; os excelentes professores; assuntos novos que me interessam muito.

Encontro nesse curso a possibilidade de trocar informações com os colegas e a professora, bem como esclarecer dúvidas que até este momento não obtinha resposta.

A possibilidade de relatar suas experiências, de trocar informações e de discuti-las com colegas que atuam na mesma área, mas em localidades distintas e distantes umas das outras, permite ao professor-aluno aprimorar-se profissionalmente, já que encontram respostas e esclarecem suas dúvidas.

Portanto, *interação* apresenta-se como sub-subtema de aprimoramento profissional pelo fato de os professores-alunos valorizarem as oportunidades, criadas pelo curso, que possibilitam o intercâmbio de experiências com os colegas que trazem, em sua bagagem de experiências pessoais, dificuldades semelhantes e/ou soluções a serem compartilhadas. Entendo que, para esses professores-alunos, a *interação* possibilita o seu aprimoramento profissional, o que justifica a sua busca e configura a sua participação no curso de formação contínua investigado.

Para sintetizar minha interpretação, apresento o diagrama referente ao tema *busca* e as subdivisões a ele relacionados:



Diagrama 2: Tema busca

3.1.2 Insatisfação

Entendida nesta pesquisa como sentimento de descontentamento, decepção, contrariedade e/ou desprazer causado por algo ou alguém, *insatisfação* é o outro tema que estrutura o fenômeno da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua no primeiro semestre. *Salário* e *prática* foram os subtemas relacionados ao tema *insatisfação*, como apresento a seguir:

3.1.2.1 Salário

De acordo com os professores-alunos, a sua insatisfação com o *salário* que recebem é uma das causas que os motiva a participar de cursos que promovem a sua formação contínua. Eles participam do curso *Reflexão* não só por estarem em busca de se aprimorar profissionalmente, mas também com a intenção de melhorar seus currículos e de terem a oportunidade de concorrer a novas vagas de emprego que ofereçam maiores salários ou que lhes dê melhor condição de trabalho, como podemos observar abaixo:

Estou lutando por um salário mais digno por que só dando aulas em escola pública, definitivamente, não dá mais. Quero ganhar dinheiro, mas preciso melhorar meu inglês. Gosto do que faço, mas gostaria de fazer algo diferente também.

À vontade de conhecer e dar respostas a perguntas como: será que faço um bom trabalho? Será que há outros caminhos que me levam a alcançar meus alunos? Minha insatisfação com

meus vencimentos pode ser superada com uma melhora de currículo e novas perspectivas de trabalho?

Nos trechos acima, fica evidente que esses professores-alunos participam do curso de formação contínua devido à necessidade de aumentar sua renda, pois estão insatisfeitos com os valores relacionados aos seus vencimentos como professores da rede pública de ensino. Contudo, eles não relatam a possibilidade de deixar a rede. Eles alegam gostar do que fazem e buscam melhorar seu trabalho, seu conhecimento lingüístico no idioma estrangeiro com o qual trabalham e, também, seu currículo com a finalidade de que novas oportunidades de trabalho possam vir complementar sua renda.

3.1.2.2 Prática

Além de participarem do curso *Reflexão* por estarem insatisfeitos com seus salários, os professores-alunos alegam *insatisfação* com a sua *prática*. Muitos deles se encontram perdidos, cheios de dúvidas sobre o que fazer e como fazer, além de terem que trabalhar com alunos desmotivados em relação a aprendizagem de outra língua, o inglês. Essa insatisfação com a prática que os leva a participar do curso *Reflexão*, pode ser ilustrada, portanto, com os excertos abaixo:

A busca de respostas e a frustração que sinto em sala, pela falta de interesse dos alunos, ou seja, a busca em melhorar minha prática em sala me leva a me inscrever no curso.

A angústia pela busca de mudanças significativas profissional e pessoalmente me fez procurar o curso.

Quando me inscrevi no curso, não tinha nenhuma ou quase nenhuma expectativa em relação à educação, mas tinha muitas expectativas que o curso fosse me proporcionar, principalmente, motivação para continuar trabalhando.

A insatisfação com a prática demonstra que os professores-alunos participam do curso *Reflexão* com o intuito de encontrar respostas para suas aflições acerca de atitudes a serem tomadas para que as transformações almeçadas sejam alcançadas e eles se transformem em profissionais melhores e mais bem capacitados.

Assim, *salário* e *prática* constituem os subtemas associados ao tema *insatisfação*, como destaque no diagrama a seguir:

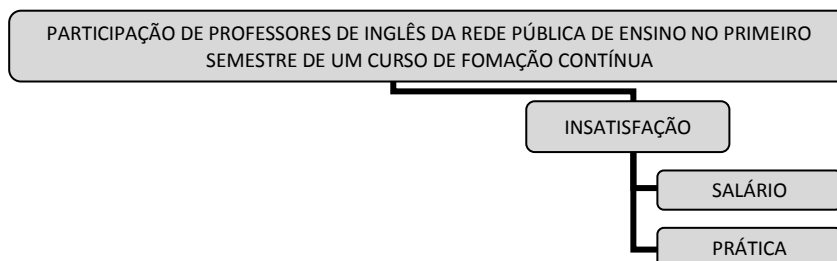


Diagrama 3: Tema insatisfação

Ao olhar para o conjunto de temas e subtemas apresentados nesta seção, a conclusão pelo seguinte diagrama, que ilustra o fenômeno da *participação de professores de inglês da rede pública de ensino no primeiro semestre de um curso de formação contínua*:

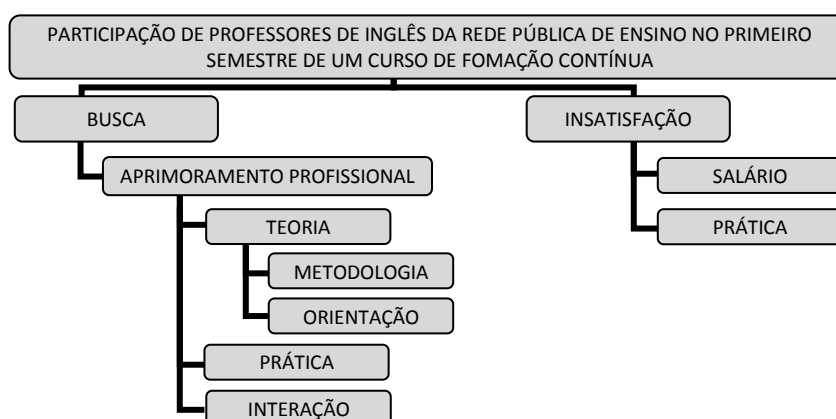


Diagrama 4: Configuração do fenômeno no primeiro semestre do curso *Reflexão*.

3.2 O FENÔMENO VIVIDO NO SEGUNDO SEMESTRE

Esta pesquisa contou com o relato de 15 professores-alunos do segundo semestre do curso *Reflexão*, acerca de suas experiências vividas no decorrer de dois semestres, para a descrição e interpretação do fenômeno da *participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua*, que se estrutura da forma que segue:

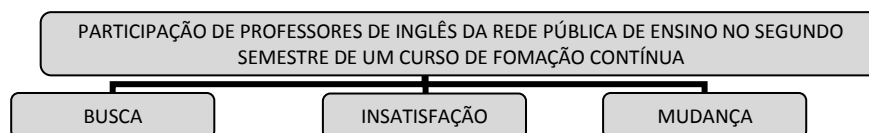


Diagrama 5: Estrutura temática parcial do fenômeno no segundo semestre.

Neste momento, a participação em um curso de formação contínua configura-se a partir dos temas *busca*, *insatisfação* e *mudança* que emergiram dos textos dos professores-alunos. Nas próximas seções, apresento cada tema, juntamente com suas subdivisões.

3.2.1 Busca

O tema *busca* emerge, novamente, dos relatos dos professores-alunos no segundo semestre do curso *Reflexão*, similarmente ao que identifiquei nos relatos dos professores-alunos do primeiro semestre do curso. Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a participar do curso *Reflexão*, os professores-alunos evidenciaram *busca*. Exemplos dessa interpretação são observados nos excertos a seguir:

A busca de novos conhecimentos.

A busca por algo que pudesse enriquecer os meus conhecimentos e as minhas aulas também.

As expectativas de busca de aprimoramento.

Como alunos do curso, esses professores-alunos se viam em *busca*, talvez, de alguma coisa que eles próprios ainda não sabiam o que seria, mas tinham a consciência que era preciso buscar. Dois registros dessa interpretação podem ser observados abaixo:

Alguém buscando algo novo, desconhecido.

(...) eu me via como alguém que busca e participava para conquistar essa busca.

Busca é um fator que os motiva a continuar o curso, como descreve o professor-aluno abaixo:

Ainda as expectativas de busca de conhecimentos.

O tema *busca* constitui-se de dois subtemas: *aprimoramento* e *solução*, os quais passo a apresentar na sequência, relacionando também seus respectivos sub-subtemas.

3.2.1.1 Aprimoramento

O subtema *aprimoramento* evidencia-se, recorrentemente, nos textos dos professores-alunos, a partir de considerações que eles fazem acerca do que os levou a participar do curso *Reflexão*, como ilustram os excertos a seguir:

A oportunidade de aprimorar meus conhecimentos.

A necessidade de descobrir novos caminhos para a minha prática em sala de aula e me descobrir.

A vontade de me aperfeiçoar, a vontade de ensinar melhor, logo, melhorar meu currículo, acrescentando esta experiência.

Acredito que nós, professores, precisamos sempre nos aperfeiçoar e reciclar conhecimentos. Eu não fazia nenhum curso há mais de um ano e este curso foi uma oportunidade para me manter aprendendo.

O curso tem um tema que é muito importante para o professor de línguas, porque na minha opinião ser professor é um saber que tem que ser construído com as experiências, com palestras, enfim um aprender constante, contínuo.

Os professores-alunos se inscrevem no curso *reflexão* por sentirem necessidade de aprimorar, aperfeiçoar, enriquecer e renovar seus conhecimentos tanto no campo da teoria quanto da prática.

A idéia de estudo contínuo aparece pela primeira vez nos textos dos professores-alunos que vêm nessa estratégia a oportunidade de se manterem atualizados em relação a questões de ensino-aprendizagem, o que se evidencia como mais um fator que os leva a participar do curso.

O tema *aprimoramento* é configurado por dois subtemas, *profissão* e *língua*, que emergem dos relatos dos professores-alunos, os quais, passo a apresentar a seguir.

3.2.1.1.1 Profissão

O sub-subtema *profissão* se subdivide em *teoria* e *prática*. *Teoria* emerge dos relatos dos professores-alunos, como expectativas gerais que eles têm antes de iniciarem cada semestre, como se observa nos relatos abaixo:

Aprofundar mais os conhecimentos teóricos.

Que fossem abordadas as teorias de ensino e aprendizagem e as diversas concepções de linguagem.

Que seria mais uma extensão universitária, mas percebi que começamos discutindo muito a proposta curricular com as novas cartilhas.

Espero ter contato com novas idéias e conceitos. Evoluir como pessoa e profissional.

A *teoria* a que estes professores-alunos se referem é a de ensino-aprendizagem, principalmente, mas eles também esperam discutir, no curso, conceitos sobre linguagem. Essas expectativas objetivam a busca por um aprimoramento da sua profissão.

Antes de iniciarmos qualquer atividade, é comum (isso depende de cada pessoa, claro) criarmos expectativas em relação ao que vai, ou não acontecer. Somente no decorrer daquilo que no propomos fazer é que se descobre se as expectativas criadas são ou não superadas ou atendidas. No caso dos professores-alunos do segundo semestre do curso *Reflexão*, suas expectativas são alcançadas e, segundo eles, é esse o motivo que os leva a dar continuidade ao curso, a criar novas expectativas e a participar até o final.

Prática, por sua vez, relaciona-se ao sub-subtema *profissão*, e emerge dos relatos no momento em que os professores-alunos se referem aos motivos que os levaram a continuar o curso no segundo semestre, como ilustram os relatos abaixo:

Interesse em melhorar minha prática pedagógica.

O interesse em melhorar as minhas aulas, de maneira mais interessante e atraente para os alunos.

Melhorar a qualidade das minhas aulas.

Os professores-alunos têm interesse em melhorar sua *prática* pedagógica e/ou a maneira de ministrar aulas, o que significa que eles desejam conquistar, no curso, o aprimoramento da sua profissão. A continuidade no curso, então, se dá devido ao fato de estarem adquirindo o conhecimento almejado que os leva a aprimorar sua prática, e conseqüentemente a sua profissão, como era esperado. Em seus relatos, é possível encontrar evidências de que o conhecimento construído é colocado em prática, e isso motiva, ainda mais, os professores-alunos a continuarem no curso, conforme ilustram os excertos abaixo:

No módulo B aprendi e estou aprendendo coisas que pude utilizar em sala de aula e que me beneficiaram muito.

Várias coisas me levam a continuar o curso: quero muito melhorar minha prática de ensino e me sobressair aos colegas de trabalho; o crescimento profissional na área entre outros.

Aprender e ensinar.

O que estou aprendendo, estou colocando em sala de aula.

O que aprendi até agora foram bastante úteis para as minhas aulas e acredito que o que virá também será.

A minha vontade de melhorar como professora e repensar na minha prática.

Em síntese, nota-se que as questões teóricas e práticas que se relacionam ao aprimoramento da profissão dos professores-alunos referem-se à sua decisão de participar do curso *Reflexão*.

3.2.1.1.2 Língua Estrangeira

Além de buscar aprimoramento, de teoria e da prática para sua profissão, os professores-alunos buscam aprimoramento da *língua estrangeira*, que se configura em outro sub-subtema e se estrutura em *gramática* e *fonologia*. Na visão dos professores-alunos, o aprimoramento da língua estrangeira está diretamente relacionado à aprendizagem de *gramática*.

Antes de iniciar o primeiro semestre do curso *Reflexão*, os professores-alunos relataram que tinham expectativas de aprender *gramática* relativa à *língua estrangeira*, ou seja, o inglês, mas isso não acontece, pois eles participam de um curso voltado ao aprimoramento da formação profissional que não objetiva oferecer aprimoramento linguístico. Entendo que, talvez, a falta de conhecimento da proposta do programa do qual faz parte o curso em que se inscreveu, bem como seus objetivos gerais e específicos, levem o professor-aluno a criar expectativas equivocadas. Os excertos a seguir ilustram esta interpretação:

Tinha expectativas de aprender mais gramática.

Esperava que a abordagem fosse mais centrada nos quesitos gramaticais e fonéticos.

Antes de começar o curso eu esperava que fosse aprender mais sobre a língua inglesa, que teria aulas de gramática, por exemplo.

Eu esperava que o curso me oferecesse aulas de inglês onde eu pudesse praticar estruturas gramaticais e também pronúncia.

Já no segundo semestre do curso *Reflexão*, os professores-alunos relatam ter suas expectativas iniciais superadas, pois vêm no módulo *Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação*, a oportunidade de aprender e praticar mais a língua inglesa como esperavam. Assim, *fonologia*, configura-se como mais um aspecto relacionado ao subtema *língua estrangeira*, como é possível observar nos relatos a seguir:

Minhas expectativas foram superadas, o resultado foi surpreendente, já que as aulas ministradas pela professora de fonologia têm sido excelentes.

Tenho encontrado muitas explicações, o estudo da fonética tem me encantado.

Estou adorando as aulas de fonética, pois não as tive na faculdade.

Tinha expectativas de aprender pronúncia já que não tive na faculdade, mas achei muito difícil os símbolos fonéticos e o tempo desse curso foram só 4 aulas.

Estamos no módulo 3: fonologia. Estou fazendo com que meus alunos pesquisem no dicionário a pronúncia das palavras ensinando a ler os símbolos.

Vale ressaltar que, os professores-alunos afirmam que o tempo destinado a cada módulo é muito pequeno, principalmente ao de *fonologia*, pois se trata de um assunto, na opinião deles, complexo e que merece mais explicações, treino e também, estudo.

Questões relacionadas à *gramática* e *fonologia* deixaram claro que os professores-alunos ainda vêem a necessidade de estudar esses conteúdos, ou seja, questões específicas de funcionamento e de estrutura língua inglesa, reforçando, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial como discuto no primeiro capítulo.

Assim sendo, o tema *busca* compreende aspectos que possibilitem o aprimoramento da *profissão* no campo da *teoria* e da *prática*, a fim de que o professor-aluno seja um profissional mais bem capacitado a exercer suas funções. O tema *busca* ainda compreende o aprimoramento da *língua estrangeira*, tanto na área da *gramática*, quanto na da *fonologia*, que possam lhe conferir maior domínio e segurança no momento de utilizá-la em qualquer contexto que tiver que fazê-lo.

3.2.1.2 Solução

A *busca* dos professores-alunos do segundo semestre do curso *Reflexão* não se configura somente por *aprimoramento*, mas também por *solução*, que se evidencia como o outro subtema que estrutura o fenômeno investigado. Para eles, *solução* configura-se como receita e/ou fórmula mágica a ser obtida no decorrer das aulas. O subtema *solução* emerge dos textos no momento em que os professores-alunos relatam que expectativas tinham antes do início do curso, como ilustram os relatos a seguir:

De ter uma “receita mágica” para o meu trabalho em sala de aula.

Como todo curso novo, sempre iniciamos com muitas expectativas, à espera de “fórmulas mágicas”.

As receitas e fórmulas mágicas podem ser entendidas como algum tipo de material a ser obtido no curso que pudesse ser usado com seus alunos, a fim de proporcionar a *solução* de problemas que esses professores-alunos vinham enfrentando em suas aulas, conforme ilustro abaixo:

Achava que teria materiais para trabalhar com os alunos.

De encontrar propostas inovadoras de como trabalhar inglês na sala de aula.

Pensava que tinha encontrado a solução para os meus problemas em sala de aula.

Essa expectativa parece se explicar pelo desejo que os professores-alunos tinham de receber pacotes com atividades, as quais eles pudessem reproduzir e distribuir a seus alunos em suas aulas. Eles esperavam ainda obter orientações de como proceder em determinados casos, como acontece em cursos que oferecem treinamento para se utilizar algum tipo de material ou livro, como em alguns cursos de línguas.

Em contrapartida, o curso *Reflexão* oferece algo muito mais valioso, ou seja, a possibilidade de desenvolver estratégias que levem o professor-aluno a refletir sobre sua prática a fim de entendê-la e aprimorá-la, conseguindo, assim, que cada um confeccione o seu próprio material didático de acordo com a sua realidade escolar e com as necessidades dos seus alunos.

Em síntese, a *busca* do professor-aluno pelo aprimoramento da sua profissão e da língua estrangeira com a qual ele trabalha, bem como de soluções que possam ser utilizadas em sala de aula, os leva a participar do curso *Reflexão*. Para concluir essa seção, apresento, parcialmente, o diagrama que estrutura o tema aqui abordado:

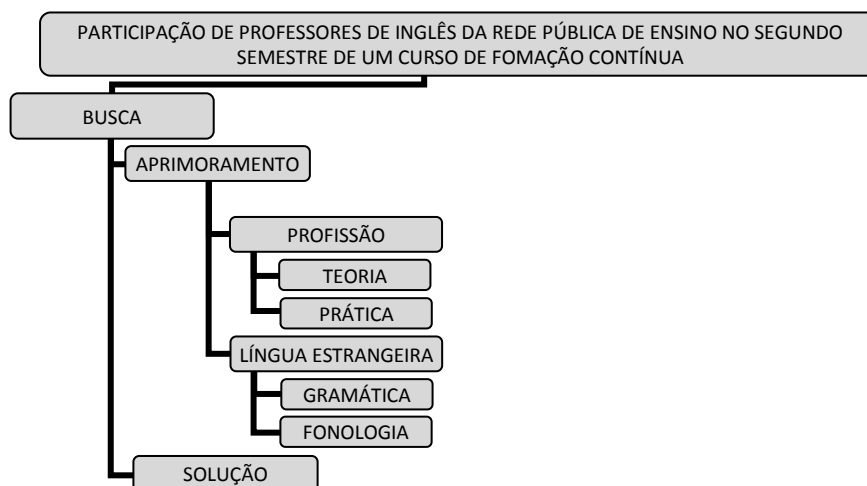


Diagrama 6: Tema busca

A seguir, apresento e ilustro o tema *insatisfação*, emergente dos registros textuais coletados dos professores-alunos, integrantes do segundo semestre do curso *Reflexão*.

3.2.2 Insatisfação

O tema *insatisfação* emergiu dos textos de professores-alunos que relataram os fatores que os levaram a participar do curso *Reflexão*. Mesmo tendo se dedicado ao estudo da língua inglesa durante um determinado tempo, eles não se sentem capacitados para exercer sua profissão de forma competente, como é possível observar no excerto abaixo:

O que me levou a fazer o curso foi minha constante insatisfação profissional. Estudei inglês por muitos anos, mas muitas vezes não me sentia capacitada a trabalhar nas escolas da rede pública. Uma amiga me falou sobre o curso e decidi fazê-lo.

Estou no curso por que estou insatisfeito, pois não me sinto competente para encarar determinada classe com meu nível de inglês.

Ao interpretar os excertos apresentados, pude entender que a *insatisfação* relatada pelos professores-alunos é proveniente do sentimento de incapacidade que eles relatam sofrer para trabalhar com a sala de aula. Seu desempenho lingüístico também é um fato que chama a atenção. Entendo ainda que o tipo de formação pela qual eles passaram possa ser a causadora dessa *insatisfação* descrita por eles, motivando-os, assim, a participar do curso *Reflexão*.

Profissão e língua estrangeira evidenciam-se, portanto, dos relatos dos professores-alunos, como subtemas de *insatisfação*, os quais apresento a seguir:

3.2.2.1 Profissão

Os professores-alunos do curso *Reflexão*, como em alguns relatos, não se sentem satisfeitos com sua profissão, pois não sabem o que devem fazer para chamar a atenção de seus alunos para a importância de se aprender a língua estrangeira atualmente. O excerto a seguir ilustra essa situação:

Me sinto triste com minha profissão: ganho pouco e ainda tenho dificuldades em fazer meus alunos se interessarem pelas aulas de inglês, fico perdido sem saber o que fazer, por isso resolvi fazer o curso. Quero me tornar um profissional eficiente, cativar meus alunos, e quem sabe ganhar um aumento! ☺

3.2.2.2 Língua Estrangeira

Por terem se dedicado por um longo tempo ao estudo de uma língua estrangeira, nesse caso o inglês, e mesmo assim não se sentirem seguros para ministrar aulas para algumas turmas, os professores-alunos deixam claro, em seus relatos, uma grande insatisfação com seus conhecimentos acerca da língua estrangeira, com a qual trabalham, bem como o domínio da mesma para atuarem com segurança em seu trabalho. O excerto a seguir ilustra essa interpretação:

Resolvi participar do curso por que espero melhorar meu inglês. Fico apavorada se tenho que dar aulas para turmas do colegial, pois não tenho domínio da língua inglesa como penso que deveria. Não sei onde errei, só sei que escolho salas do fundamental para não passar aperto.

A seguir, apresento parte do diagrama que representa graficamente o tema apresentado nesta seção:

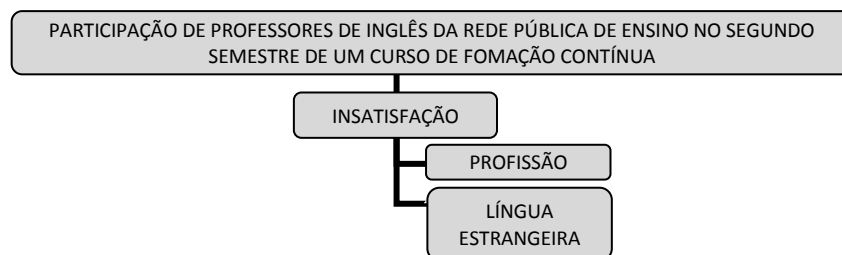


Diagrama 7: Tema insatisfação

Na próxima seção, procedo à apresentação do tema *mudança* e seu subtema *atitude*, emergentes dos textos dos professores-alunos e os ilustro ao final.

3.2.3 Mudança

O tema *mudança* emerge dos textos dos professores-alunos e chama a atenção por ocorrer já no segundo semestre, demonstrando que a participação no curso *Reflexão*

proporciona certa transformação. Evidências desse tema podem ser observadas nos comentários feitos por um professor-aluno ao abordar suas expectativas antes de iniciar o segundo semestre do curso *Reflexão*, como no excerto abaixo:

Antes de iniciar o curso eu esperava mudar algumas atitudes e observar pontos não aproveitáveis no meu dia-a-dia.

Outros relatos demonstram que, dois meses após iniciar o segundo semestre do curso *Reflexão*, é possível observar alterações nas expectativas iniciais dos professores-alunos. O conteúdo do curso, as oportunidades que ele oferece e a metodologia adotada, proporcionam *mudança* na prática dos professores-alunos, como é possível observar nos excertos abaixo:

Com certeza as minhas expectativas iniciais para o PUC B estão sendo alteradas, porque não foi exatamente o que encontrei, porém foram oportunidades, meios de reflexão sobre a minha prática, o que provocou mudanças em mim quanto as minhas aulas. Por fim, acabou me motivando o desejo de querer aprender mais e mais, afinal, todo o aprendizado é útil, pois quando queremos, eles podem provocar mudanças grandes.

Essas expectativas estão alteradas, porque eu quero diferenciar as minhas aulas, dando mais ênfase à participação do aluno na oralidade, portanto quero pegar alguns livros na biblioteca e mudar as aulas, quem sabe, improvisar uma peça em sala de aula para meus alunos que são de 5º a 8º séries do ensino fundamental.

Os excertos apresentados deixam claro que os professores-alunos, ao decidirem participar do curso *Reflexão*, resolveram também se abrir ao novo e permitir que isso viesse ao encontro das suas necessidades e anseios. A partir de então, eles foram percebendo que a *mudança* estava acontecendo e que eles só teriam que direcioná-la e aplicá-la da melhor forma, como já demonstram estar fazendo. Assim, é possível observar que a sua prática foi o alvo para o qual eles apontaram sua nova bagagem. Desse modo, apresento, a seguir, o subtema *prática*.

3.2.3.1 Prática

Prática se apresenta como subtema de *mudança* e nos permite perceber que o conhecimento compartilhado no primeiro e no segundo semestre do curso está sendo incorporado pelos professores-alunos à prática docente de cada um deles, seja em seu

comportamento em relação aos seus próprios alunos, seja em sua prática em sala de aula, como observamos nos relatos abaixo:

Hoje se o aluno está pronto para uma discussão/atrito fico mais tranqüilo e reflito mais na minha atitude. Não grito, berro ou fico batendo boca como fazia antes.

Como disse, entendo melhor o processo de aprendizagem dos alunos, uns aprendem mais, outros menos por motivos diversos. Aprendi a ouvi-los mais e dar mais atenção às suas dificuldades.

Procuro conhecer a realidade de meus alunos.

Levantamento de dados – pesquisa PUC A – sobre o que os meus alunos gostariam de aprender. E a partir daí dei um novo rumo às minhas aulas, me preocupo se eles estão entendendo, para isso passo de mesa em mesa, pois na pesquisa eles deixaram claro que tinham vergonha de perguntar na frente dos amigos. Ao perceber que eles erravam a pronúncia eu só repito ao invés de corrigir, dessa forma eles não ficam inibidos ao falarem inglês.

Quando um aluno não realiza uma atividade proposta, manifestando-se de maneira refratária ou rebelde, não mais apenas o repreendo, mas o conduzo para conversa em particular, ponho em prática, elementos vistos no módulo “aprendizagem significativa”. Obtive resultados muito significativos. Um exemplo: o aluno Mateus da 8^o série, não mais cabulou as aulas, realiza as atividades e, surpreendentemente, tem estendido tal conduta às outras disciplinas. Sem dúvida, uma vitória.

Quando preparei o planejamento bimestral já fiz com cuidado de analisar os objetivos gerais e específicos, as habilidades e avaliação mais condizente com os objetivos.

Além de ter observado que houve conquistas evidentes na *prática* dos professores-alunos, que passaram a incorporar à sua prática, novas técnicas e procedimentos, aprendidos durante o curso *Reflexão*, que facilitam sua vida profissional e os incentivam a melhorar sempre, percebi que os professores-alunos relatam terem reformulado também sua atitude em relação à forma que tratam seus alunos.

A seguir, apresento parte do diagrama que representa o tema abordado nesta seção:

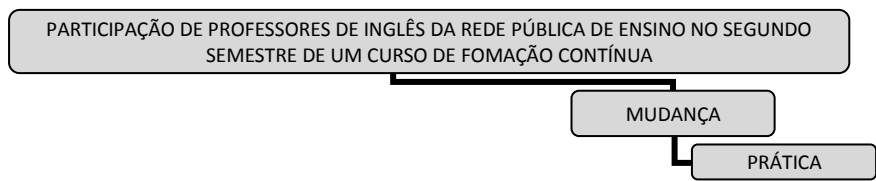


Diagrama 8: Tema mudança

Em resumo, o fenômeno da participação dos professores-alunos no segundo semestre do curso *Reflexão* estrutura-se nos temas *busca*, *insatisfação* e *mudança* conforme representa o diagrama a seguir:

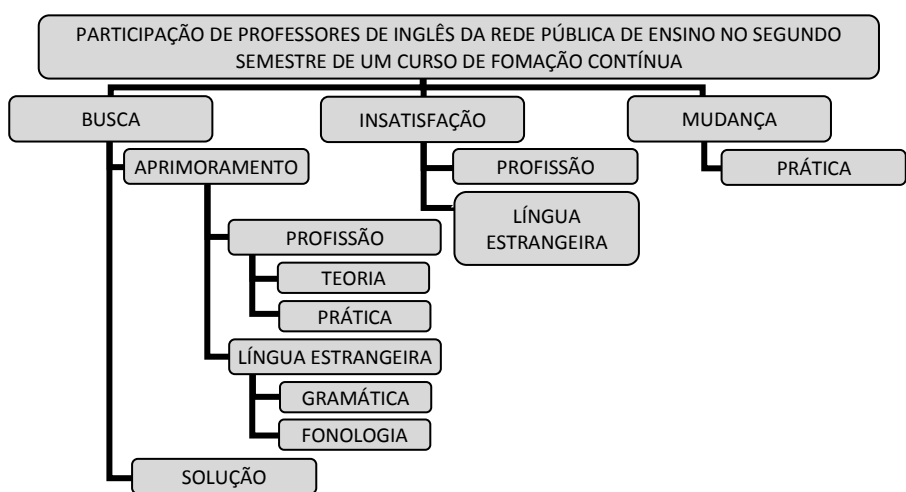


Diagrama 9: Configuração do fenômeno no segundo semestre do curso *Reflexão*.

3.3 O FENÔMENO VIVIDO NO TERCEIRO SEMESTRE

Para a investigação do terceiro semestre do curso *Reflexão*, contei com doze professores-alunos que já tinham passado por dois semestres. Todas suas experiências vividas foram textualizadas e interpretadas a fim de se estruturar a essência do fenômeno *da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua*.

O fenômeno, no terceiro semestre, apresentou-se estruturado por dois temas: *busca* e *mudança*. A fim de ilustrar o fenômeno, apresento abaixo o diagrama que o estrutura neste momento do curso:

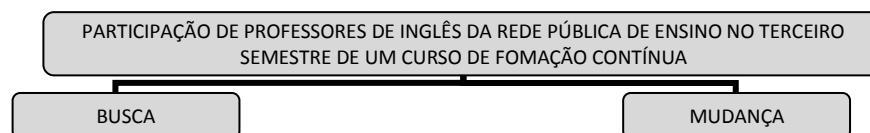


Diagrama 10: Estrutura temática parcial do fenômeno no terceiro semestre.

Nas próximas seções, apresento cada um dos temas separadamente.

3.3.1 Busca

Ao serem questionados a respeito do que os levou a participar do curso *Reflexão*, os professores-alunos, pela terceira vez consecutiva, relataram ser a *busca*, como ilustro com o excerto a seguir:

Pelo aprimoramento de conhecimentos e a busca constante de um bom desempenho profissional.

Ao relatarem as expectativas que tinham antes de iniciar o curso *Reflexão*, os professores-alunos abordam a *busca* por aprimoramento da sua prática. Essa interpretação pode ser ilustrada como excerto a seguir:

Como já disse sentia uma necessidade muito grande de uma base teórica, eu me formei há muito tempo e só iniciei como professora em 2005, foi um choque muito grande tantas novidades, gêneros, letramento etc., tive que buscar isso.

A *busca* ainda é o que leva os professores-alunos a continuarem o curso, como mostra o excerto abaixo:

A busca pelo aperfeiçoamento, a reflexão sobre a minha própria prática.

A participação dos professores-alunos está atribuída a *busca* por aperfeiçoamento, aprimoramento da sua prática profissional, como nos excertos a seguir:

A busca pelo aperfeiçoamento e a vontade de melhorar a minha prática em sala de aula.

Uma característica própria, que é a de estar buscando conhecimento para o aprimoramento enquanto profissional e ser humano

A *busca* é o que leva os professores-alunos ao curso *Reflexão*, os faz criar expectativas, os faz continuar e ainda qualifica sua participação. Esse tema apresentou-se, mais uma vez, com grande peso nas textualizações e estruturou-se por um subtema, *aprimoramento profissional*, o qual passo a apresentar na seção seguinte, juntamente com suas subdivisões.

3.3.1.1 Aprimoramento da Prática

O subtema *aprimoramento da prática* emerge dos textos dos professores-alunos que declararam o motivo principal que os levou a participar do curso *Reflexão*, como ilustram os excertos abaixo:

A possibilidade de trabalhar com a própria prática, relacionando conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira na escola pública brasileira, possibilitando o desenvolvimento de estratégias que levem a refletir sobre sua prática, reformular e possa entender o papel ativo dos professores e alunos, a perspectiva de ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os professores-alunos se sentem motivados a participar do curso, por verem a necessidade de entender sua prática para melhorá-la. Conforme se observa nos excertos abaixo, eles criam expectativas de que o curso lhe proporcione o aprimoramento da sua prática:

Obter subsídios para a prática pedagógica. Melhorar a capacidade de “enxergar” a sala de aula.

Continuar e aprofundar o conhecimento das novas metodologias para uma melhor prática em sala de aula.

As minhas expectativas eram de continuar nesse processo de reflexão e começar a transformar a minha prática.

Como desenvolver estratégias para trabalhar com a prática.

Entendo que, para esses professores-alunos, a possibilidade de trabalhar com a sua própria prática, relacionando a ela os conceitos teóricos interiorizados durante o tempo do curso, lhes faz muito bem. Essa atitude permite que eles vejam com outros olhos a problemática da sala de aula e lhes possibilita uma intervenção mais adequada na sua prática a fim de obterem melhores resultados com seus alunos e consigo mesmos.

A busca pelo aprimoramento da prática ainda se apresenta nos relatos dos professores-alunos ao serem questionados sobre sua continuidade no curso *Reflexão*, como ilustram os excertos a seguir:

Vontade de melhorar minha prática e poder oferecer ferramentas mais eficazes aos meus alunos.

A possibilidade de tornar-me um professor reflexivo-crítico com a perspectiva de ser um multiplicador e de reformular minha prática em direção à melhoria da educação no país.

A busca pelo aperfeiçoamento e a vontade de melhorar a minha prática em sala de aula.

Os professores-alunos se inscrevem no curso por considerarem que o *aprimoramento da prática* se faz necessário. Assim, antes de iniciarem os módulos, eles esperam encontrar novas teorias e/ou metodologias que os ajudem a enriquecer sua prática. Ambicionam, também, o *aprimoramento da prática*, seja por meio da reflexão que é oferecida no curso, seja pelo intercâmbio de experiências com os colegas. O subtema *aprimoramento da prática* estrutura-se, portanto, nos sub-subtemas *teoria, reflexão e intercâmbio de informações*, apresentados a seguir.

3.3.1.1.1 Teoria

O sub-subtema *teoria* emerge dos textos dos professores-alunos esperançosos de que o curso lhes forneça subsídios para se aprimorarem teoricamente. Eles participam do curso *Reflexão* com a intenção de conhecer novas teorias, como ilustra o excerto a seguir:

Conhecer as novas metodologias e teorias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Antes de iniciarem o curso *Reflexão*, suas expectativas relacionavam-se com o aprimoramento da sua prática por meio de conceitos teóricos provenientes das aulas, como podemos observar nos excertos a seguir:

Minhas expectativas eram entender melhor os PCNs e orientações curriculares para o ensino médio em língua inglesa.

Continuar e aprofundar o conhecimento das novas metodologias para uma melhor prática em sala de aula.

Adquirir conhecimento e método para melhor atuar em aula, não apenas olhar.

Conhecer as teorias de ensino aprendizagem e me entender como professora.

Ao interpretar os excertos apresentados, identifiquei que a construção de conhecimento teórico se faz muito importante para os professores-alunos do terceiro semestre do curso *Reflexão*, pois eles vêem a necessidade de adquirir conhecimento teórico a fim de relacioná-lo a sua prática e, assim, torná-la melhor, aprimorá-la.

3.3.1.1.2 Reflexão

Para os professores-alunos do terceiro semestre do curso *Reflexão*, a busca por aprimoramento da prática não se dá somente no campo da teoria, mas também da *reflexão*, um novo sub-subtema emergente dos textos. Assim sendo, os professores-alunos se inscrevem no curso a fim de refletir sobre sua prática com a finalidade de entendê-la e aprimorá-la, como é possível observar nos excertos abaixo:

Meu objetivo era refletir sobre minha práxis.

A curiosidade e necessidade de refletir o meu papel como educadora e melhorar minha didática.

Levar à uma efetiva reflexão sobre a prática pedagógica individual e entender melhor os fundamentos dos cadernos do professor.

Tinha expectativa de que o curso me levasse à reflexão de se meus procedimentos estavam corretos e como deveria intervir para torna-los mais efetivos.

Entender sua prática pedagógica, compreender se o que se faz em sala de aula está adequado e mudar de atitude caso não esteja, por meio de um processo reflexivo, leva os professores-alunos a participarem do curso. Suas expectativas iniciais se alteram a cada módulo que avançam e a *reflexão* envolve cada momento, como ilustram os excertos abaixo:

Minhas expectativas iniciais mudaram, a partir do momento que percebi que o curso ajudaria muito fazendo com que eu realmente refletisse nos procedimentos que desenvolvia em sala de aula. Especificamente quanto a língua inglesa, mantive o uso através de textos e conversação o que foi de grande ajuda.

A cada mudança de módulo percebo que meu desempenho na sala de aula torna-se mais tranquilo. Acredito que é decorrente das reflexões realizadas durante as aulas.

As expectativas foram alteradas a partir do momento que me proporcionou uma reflexão crítica sobre o ensino aprendizagem de inglês a luz dos Parâmetros curriculares nacionais e se manteve envolvendo troca de experiências, leituras e discussões.

Percebi que o curso está mais voltado a mudança de uma postura de trabalho, propicia a nossa profunda reflexão acerca de como, por que e o que ensinar nas aulas de inglês.

As minhas expectativas eram de continuar nesse processo de reflexão e começar a transformar a minha prática.

A *reflexão* sobre o que fazer ou não em sala de aula, sobre o quê, como e por quê ensinar, e sobre as ações praticadas por professores de inglês a fim de transformá-las, tudo isso é o que leva os professores-alunos a buscar o aprimoramento da sua prática profissional a cada momento reflexivo do curso.

Ao resgatar sua participação no curso *Reflexão*, os professores-alunos do terceiro semestre relataram uma evolução no processo reflexivo desde o início. Em cada semestre do curso, os professores-alunos demonstraram uma progressão em relação à sua atitude reflexiva sobre a sua prática.

Passando pelos três semestres, sua visão vai se ampliando e seus relatos fornecem um panorama geral do que a *reflexão* foi capaz de fazer em sua vida pessoal e profissional, como ilustram os excertos a seguir:

Visão no primeiro semestre:

Não tinha muito embasamento teórico e não refletia sobre minhas ações em sala.

De repente, comecei a questionar tudo, diante de tantas reflexões.

Refletindo sobre as necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública e à luz dos PCNs uma reflexão sobre o ensino - aprendizagem.

Visão no segundo semestre:

Com mais embasamento teórico e mais reflexiva.

Sempre refletindo sobre a minha aula ou sobre o dia em sala de aula. Às vezes sobre o conteúdo, sobre o rendimento dos alunos, sobre a minha postura.

Visão no terceiro semestre:

Crítica. Adquiri uma maior reflexão acerca da minha prática.

Após analisar sua participação em cada semestre do curso *Reflexão*, os professores-alunos avaliam também se houve alguma alteração em sua postura. Fato interessante é que a maioria deles relata que sua participação sofreu alguma mudança positiva devido ao processo de *reflexão* pelo qual passaram e que os levou a descobertas significativas, como ilustram os excertos a seguir:

Descobri que houve um progresso em relação ao meu papel como educadora e em minhas reflexões.

Houve uma progressão positiva. Acredito que a aquisição de novos conhecimentos me fez sentir mais capacitada.

Percebo que tive um crescimento profissional considerável.

O curso foi eficaz no sentido de entender minha prática, analisar os pontos fracos e fortes e ter ferramentas para fazer as mudanças necessárias.

Com os conhecimentos adquiridos, descobri formas melhores de passar conhecimento para os alunos. Entender melhor suas ansiedades, necessidades e dificuldades. Com isso pude direcionar melhor o que é preciso ser ensinado.

Descobri que hoje estou melhor, pois adquiri muitas formas de cativar os alunos.

Quando terminei a faculdade e comecei a trabalhar, encontrei muitas dificuldades, senti-me perdida. Hoje após ter participado dos três módulos, sinto-me mais segura e confiante em relação aos conteúdos.

Vejo que cresci muito, sinto-me mais confiante.

Descobri que o professor deve estar aberto para mudanças e buscar sempre novas possibilidades a fim de tornar o processo de ensino – aprendizagem mais eficaz.

O processo reflexivo adotado pelos formadores do curso, desde seu início, é capaz de transformar, modificar, aprimorar a prática de todo e qualquer professor-aluno que esteja disposto a participar de um curso reflexivo que promova esse tipo de formação contínua, pois é necessário estar aberto à desconstrução para que a reconstrução de novos conceitos e de uma nova identidade seja realizada na vida daqueles que decidirem participar.

3.3.1.1.3 Intercâmbio de Experiências

Assim como a teoria e a reflexão, o *intercâmbio de experiências* também proporciona o aprimoramento da prática, por meio dos relatos de colegas e formadores do curso, durante as aulas. Os excertos abaixo ilustram essa questão. Neles, os professores-alunos relatam suas expectativas iniciais em relação ao curso:

Aprender ou discutir experiências para trabalhar melhor com meus alunos.

Eu esperava a troca de experiências e vivências que uns aprendem com os outros.

Aprendi mais trocando experiências com os colegas e a professora. Acredito que hoje entendo mais porque ensino de tal forma o que não pode ser feito.

Trocar experiências, conhecer teóricos, aprender, observar aspectos diferentes, me conhecer.

Ao descreverem sua participação no curso *Reflexão*, os professores-alunos retomam o *intercâmbio de experiências* com os colegas e formadores, como ilustram os excertos abaixo:

Procurei ser participativo, intervindo e respondendo as questões quando achei necessário e capaz para isso. Tentei absorver tudo quanto foi possível, sempre atento e observando as experiências dos professores como também dos colegas, pois todos podem ganhar em vivência, aprendendo uns com os outros.

Não sou de falar muito, porém presto bastante atenção na aula e, principalmente, nos relatos de experiências.

A vontade de aprender, de melhorar como educador e ser humano me faz participar do curso. A possibilidade de também trocar experiências com os colegas é ÚNICA e insubstituível e o corpo docente como já falei é de um conhecimento e companheirismo único e prazeroso.

O *intercâmbio de experiências* também emerge dos relatos acerca dos aspectos positivos encontrados no curso, como ilustro a seguir:

Embasamento, troca de experiências, auxílio no olhar sobre as Orientações, reflexão do dia a dia.

Troca de experiências entre colegas e professores.

Trocas de experiências. Perceber que as dificuldades são gerais.

Primeiramente, esta parceria Cultura Inglesa – PUC e Governo do Estado de São Paulo. Trabalhar as questões do papel do ensino de inglês na escola pública. Análise da prática em sala de aula. Troca de experiências.

Como pude observar, vários são os aspectos positivos abordados pelos professores-alunos, mas o *intercâmbio de experiências* é o que mais se destacou em seus textos por se configurar de grande importância para que o aprimoramento da prática seja alcançado.

Mesmo antes de iniciar o curso, os professores-alunos buscam compartilhar suas experiências com seus pares. A forma com a qual eles se comportam durante o curso condiz com uma conduta de quem tem a intenção de absorver conhecimento a partir do intercâmbio de experiência uns com os outros. O resultado final só pode ser o do objetivo alcançado, pois as ações de antes e no decorrer do curso, em relação ao intercâmbio de experiências, encaminham os professores-alunos a uma ampliação dos seus conhecimentos, o que leva ao aprimoramento da sua prática.

A seguir, apresento o diagrama que ilustra o tema *busca*, bem como suas subdivisões:

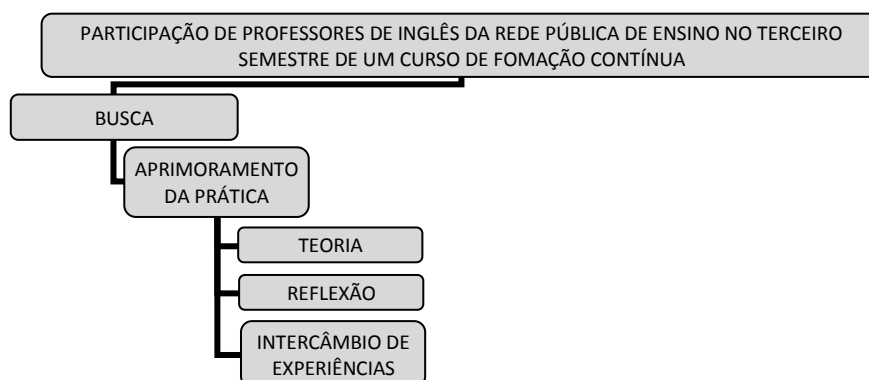


Diagrama 11: Tema busca

A seguir, apresento e ilustro o tema *mudança*, emergente dos textos dos professores-alunos do terceiro semestre do curso *Reflexão*.

3.3.2 Mudança

O tema *mudança* evidencia-se nos textos do professores-alunos que relatam significativas transformações em sua atitude profissional e também em relação à sua vida pessoal, no que diz respeito à convivência com outras pessoas. Ao relatar sua visão, o professor-aluno destacado abaixo detalha o processo pelo qual passou no decorrer dos três semestres do curso e as mudanças que foram acontecendo nesse período:

(No primeiro semestre) Foi uma confusão muito grande na minha cabeça, em determinadas aulas eu me sentia a pior das professoras, não conseguia nem dar aulas direito, tudo o que eu ensinava não fazia mais sentido para mim.

(No segundo semestre) Já me sentia bem melhor, gostei muito da parte de pronúncia e do módulo com a prof. Maximina, sem falar que a Vera é ótima.

(No terceiro semestre) Como observadora e aprendiz, há pouco espaço para a professora nos ensinar como poderíamos mudar um pouco mais o nosso modo de ver nosso processo como professores, é difícil tanta gente critica o professor. Descobri que o professor deve estar aberto para mudanças e buscar sempre novas possibilidades a fim de tornar o processo de ensino – aprendizagem mais eficaz.

A partir desse relato seqüenciado, é possível notar que o curso causa um efeito de mudança progressiva quanto ao papel do profissional. O professor-aluno descobre que as mudanças fazem parte do processo que torna o ensino-aprendizagem mais eficaz. Como resultados dessa interpretação, *prática* e *atitude* se evidenciam como dois subtemas relacionados ao tema *mudança*.

3.3.2.1 Prática

Prática é o primeiro subtema que emerge dos textos e se relaciona ao tema *mudança*. Suas evidências podem ser encontradas nos relatos em que os professores-alunos descrevem as mudanças que eles podem visualizar em sua prática no terceiro semestre do curso *Reflexão*. Os excertos a seguir ilustram essa interpretação:

Uma das coisas que mudaram foi o meu modo de dar aulas, falava cada coisa, sem saber o porquê, reflexos do meu aprendizado. O que manteve? Minha vontade de continuar estudando, falta muito para aprender.

Hoje acredito que houve uma mudança significativa na forma como vejo o aluno e a aprendizagem.

Mudou o meu modo de lecionar, pois eu era tradicionalista, agora sócio-interacionista.

As mudanças ocorridas na *prática* dos professores-alunos são fruto da organização do curso, que os leva a examinar suas atitudes em sala de aula, por meio de processos reflexivos e, a partir disso, apresenta outras opções de como agir, dando-lhes a oportunidade de modificar o que faziam até então, a fim de obterem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Mudanças significativas da *prática* foram ilustradas na descrição de situações de sala de aula em que houve a incorporação de aspectos ou componentes do curso *Reflexão*, como nos excertos a seguir:

Várias situações, mas uma marcante foi a respeito do comportamento de um aluno. No início ele não abria o caderno, só andava pela sala e atormentava os colegas, após uma conversa com ele e mudando de estratégias, hoje ele está mais calmo e faz as atividades.

Não faço mais tradução para o aluno, oriento-o para que descubra a resposta do que precisa.

Desde que iniciei o curso vejo os alunos com outros olhos. Busco o conhecimento de mundo, não estava habituada a isso. Também aprendi a começar a preparar minhas aulas pelos objetivos, até então era pelo conteúdo. Muitas vezes vejo-me debatendo com os alunos temas trabalhados na classe e gosto de como me saio deles. Hoje tenho mais argumentos, respostas mais claras.

A *mudança* na *prática* do professor-aluno é observada no momento em que o que foi aprendido é colocado em prática. Na minha interpretação, a *mudança* da forma de atuar na *prática* é consequência do aproveitamento do curso *Reflexão* como um todo e do comprometimento revelado em relação à proposta crítico-reflexiva do curso.

3.3.2.2 Atitude

Atitude é o outro subtema que emerge dos textos, de forma associada à *mudança*. Mudanças de atitude também são alcançadas com o curso *Reflexão*, no que se refere à capacidade de conviver e/ou comunicar-se com outras pessoas, como se verifica nos relatos a seguir:

Adquirir condições de multiplicar o que aqui encontro e tornar as aulas que ministro mais eficazes. Além da mudança no meu modo de atuar, sinto mudanças pessoais, inclusive no relacionamento com os colegas apesar das diferentes práticas.

Acredito que a principal mudança pode ser atribuída à minha própria atitude, de ser mais responsável e dedicado. É claro que para isso as orientações dos professores foram de grande importância.

O que mudou foi com relação a minha postura diante aos alunos, se algum aluno me faz uma pergunta que não tenho resposta, me sinto segura o suficiente para dizer que não sei e que responderei posteriormente.

O professor-aluno passa a relacionar-se com seu colega de profissão, que atua de maneira diferente, com uma atitude aberta e disposta a compartilhar seus novos conhecimentos. Percebi, assim, que o que é aprendido com o curso *Reflexão* é multiplicado aos colegas a fim de melhorar a qualidade do ensino como um todo. Desse modo, os

professores-alunos deixam de pensar e agir individualmente e se tornam pessoas mais responsáveis e engajadas no propósito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O tema mudança, e seus subtemas, estão ilustrados no diagrama a seguir:

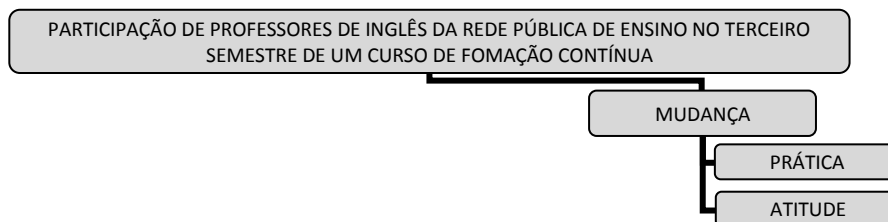


Diagrama 12: Tema mudança

No terceiro semestre, os professores-alunos participam do curso *Reflexão* por estarem em busca de aprimoramento profissional que lhes ofereça conhecimento teórico útil para sua prática. A reflexão e o intercâmbio de informações são responsáveis pela análise das atividades práticas dos professores-alunos e pelas mudanças ocorridas.

Ao finalizarem o curso *Reflexão*, os professores-alunos demonstram mudanças claras em relação a sua prática pedagógica e isso os faz perceber que a sua formação deve ser contínua e não depender somente de cursos, mas deles próprios para acontecer. Abaixo, apresento o diagrama que ilustra o fenômeno vivenciado pelos professores-alunos no terceiro semestre:

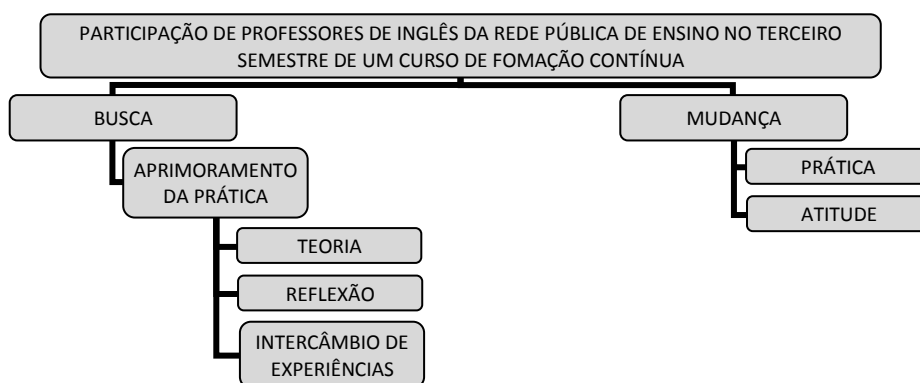


Diagrama 13: Configuração do fenômeno no terceiro semestre do curso *Reflexão*.

3.4 TRÊS MOMENTOS DE UM MESMO FENÔMENO

No decorrer da interpretação dos textos que relatam a experiência da participação de professores da rede pública de ensino em um curso de formação contínua, estruturei em temas o que os textos, de cada um dos três semestres, colocaram em evidência sobre o fenômeno investigado. Procurei ainda, encontrar semelhanças e diferenças entre um semestre e outro que me permitissem conectar os três ou verificar se estaria trabalhando com três fenômenos distintos. Para facilitar, portanto, o acompanhamento da minha argumentação, reproduzo, nesta seção, os diagramas que representam graficamente a estrutura temática do fenômeno investigado nos três semestres do curso *Reflexão*.

Durante a interpretação dos textos referentes ao primeiro semestre do curso *Reflexão* identifiquei dois temas, os quais se denominam *busca* e *insatisfação*. Um fato importante a ser lembrado aqui é a recorrência do tema busca em outros trabalhos que focaram suas investigações em fenômenos relacionados à formação de professores.

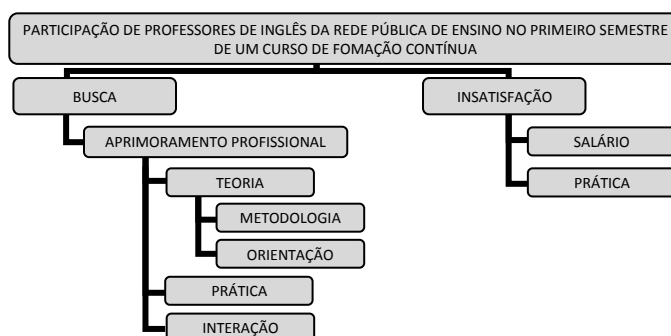


Diagrama 4: Configuração do fenômeno no primeiro semestre do curso *Reflexão*.

Busca é um tema que caracteriza fortemente a participação dos professores-alunos no curso *Reflexão*, pois ela já existe desde antes deles iniciarem o curso, ou seja, a *busca* é o que os leva a se inscreverem no curso. *Busca* ainda é o que faz com que eles continuem o curso. O desdobramento do tema *busca* origina o subtema aprimoramento profissional que se caracteriza em teoria, prática e interação. Esses três sub-subtemas demonstraram que a participação no curso acontece devido à necessidade, relatada pelos professores-alunos, de desenvolver conhecimentos teóricos, sejam eles sobre metodologia ou orientação, que possam ser aplicados e promover o aprimoramento da sua prática pedagógica para o ensino da língua inglesa. A possibilidade de interagir com seus pares e, com isso, compartilhar experiências é, também, relatada pelos professores-alunos, como uma possibilidade de aprimoramento profissional, configurando, assim, mais um sub-subtema.

Outro tema que estrutura o fenômeno da participação dos professores-alunos em um curso de formação contínua é a sua *insatisfação* com seus salários e com sua prática pedagógica. Isso os instiga a participar do curso.

Dos relatos dos professores-alunos do segundo semestre, emergiram três temas, *busca*, *insatisfação* e *mudança*. O tema *busca*, tão forte quanto no semestre anterior, emerge no segundo semestre com alguns detalhes novos. A *busca* se deu por aprimoramento profissional, que se



Diagrama 9: Configuração do fenômeno no segundo semestre do curso *Reflexão*

caracteriza no campo da teoria e da prática, e por aprimoramento lingüístico, que se estrutura em gramática e fonologia. Os professores-alunos ainda enfatizaram a *busca* por solução para o problema que enfrentam em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A *insatisfação*, que também emerge nos textos do primeiro semestre, aparece, no segundo semestre com características bem distintas; isto é, os professores-alunos relatam estar insatisfeitos com sua profissão e com a língua estrangeira que gostariam de dominar.

Mudança é o terceiro tema que estrutura o fenômeno da participação do professores de inglês em um curso de formação contínua no segundo semestre. Esse tema aparece nos textos dos professores-alunos, no segundo semestre do curso *Reflexão*, pois essa só pode ser observada depois de certo tempo de envolvimento no curso; ou seja, depois que o processo crítico-reflexivo oferecido pelo curso se torna evidente na vida dos professores-alunos, que, então, renovam sua antiga prática.

Do terceiro semestre do curso *Reflexão* emergiram os temas *busca* e *mudança* como estruturantes da configuração do fenômeno naquele momento. *Busca* emerge, novamente, como dos textos dos professores-alunos do primeiro e do segundo semestres, de uma maneira intensa, mas com uma nuance diferente, inicia a estruturação do fenômeno da participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua. O tema

busca configura-se, portanto, em um aprimoramento da prática, que se caracteriza por teoria, reflexão e intercâmbio de experiências.

Nesse semestre, o tema *mudança*, também reincidente nos textos do professores-alunos do segundo semestre, contudo mais elaborado, caracteriza-se pelos subtemas prática e atitude.

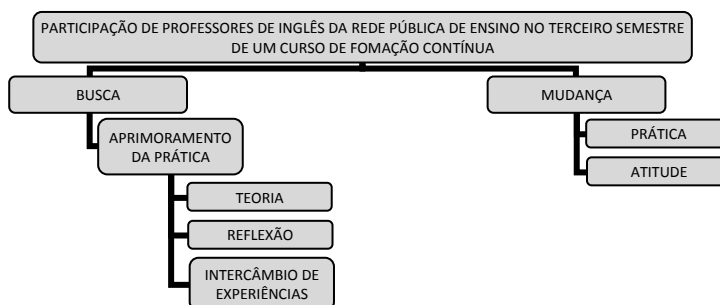


Diagrama 13: Configuração do fenômeno no terceiro semestre do curso *Reflexão*

Tendo retomado a configuração temática de cada semestre separadamente e tê-las estudado exaustivamente, não vejo a possibilidade de reunir todos os temas que surgiram durante a interpretação dos três semestres do curso *Reflexão*, para elaborar uma só representação gráfica e apresentá-la aqui, pois, se assim o fizer, estarei desconfigurando a natureza do fenômeno investigado.

Isso me permite concluir que o fenômeno investigado – *a participação de professores de inglês da rede pública em um curso de formação contínua* – é único, por apresentar recorrências de temas, como a *busca*, presente em todos os semestres configurando de uma maneira intensa o fenômeno investigado, e *mudança*, principalmente em relação à prática, evidenciado no segundo e terceiro semestres do curso.

Concluo também que o mesmo fenômeno foi vivenciado de três formas diferentes, pois, cada semestre foi vivido por um grupo diferente de professores-alunos que, com suas características próprias, suas peculiaridades, suas dúvidas, suas experiências, sua prática e sua real participação no curso, se encontravam, cada qual, em um momento diferente do curso investigado e, provavelmente, em um momento reflexivo também diferenciado.

Tendo apresentado aqui as minhas interpretações acerca do fenômeno da participação de professores de inglês da rede pública em um curso de formação contínua, passo as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar a pesquisa aqui apresentada, eu participava de cursos de especialização e aperfeiçoamento a fim de preencher um vazio em relação a minha atuação como professora. A minha participação nesse tipo de curso, nem sempre preenchia esse espaço e isso me fazia buscar um curso novo. Cansada de participar de cursos que não me proporcionavam o aprimoramento que eu desejava, decidi parar.

Esse intervalo de tempo, em que não participei de nenhum curso, me fez perceber que a minha vontade de adquirir conhecimento não havia parado junto comigo, mas continuava e me fazia pensar em voltar aos cursos, contudo algumas perguntas começaram a me incomodavam: Por que fazer esses cursos? O que espero, realmente, encontrar neles? E a minha participação neles, como acontece? O que me leva a buscá-los? E os outros professores da rede pública, como eu, o que pensam? Por que são levados a participar? O que eles buscam? Temos as mesmas necessidades? Conversei, então com alguns professores de língua inglesa, mas obtive pouco, ou quase nenhum esclarecimento, pois, acredito que eles não se sentiam a vontade para discutir sobre essas questões.

A partir disso, minhas dúvidas passaram a me incomodar ainda mais e pude perceber que era hora de voltar a participar de cursos que poderiam continuar promovendo minha formação. Então em 2007, ingressei no curso de mestrado, como descrevi na introdução desse trabalho e desenvolvi a pesquisa – *a participação de professores da rede pública de ensino em um curso de formação contínua* – que acabo de apresentar.

Ao fazer minhas leituras para fundamentar teoricamente este estudo, pude perceber que o processo de formação de professores deve ser entendido, não só por mim, mas por todos os professores, como um contínuo, iniciando na graduação e permanecendo por toda a vida daquele indivíduo que se enveredou na carreira do magistério, assim como eu. Após ter descrito e interpretado o fenômeno que me propus investigar e identificado os temas apresentados no capítulo anterior, concluo que atingi o meu objetivo de pesquisa: descrever e

interpretar o fenômeno que investiguei. Acredito ainda que, não só o objetivo da pesquisa foi alcançado, mas também, o meu objetivo pessoal de conhecer e compreender como um curso de formação contínua para professores de inglês da rede pública precisa ser solidamente planejado e estruturado para que os objetivos para ele traçados sejam efetivamente alcançados e para que as demandas do público alvo sejam realmente atendidas.

Entendo também que o tema investigado nesta pesquisa se torna relevante, mesmo que de forma indireta, a todo e qualquer curso e/ou programa de formação que esteja interessado em conhecer acerca do fenômeno da participação de professores da rede pública de ensino em cursos de formação contínua. Acredito, ainda, que essa pesquisa traz, de alguma forma, contribuições para quem quer que esteja, hoje, engajado na organização de cursos de formação contínua direcionados a professores da rede pública de ensino, ou pretenda se enveredar a esse propósito, como acontece comigo.

De uma forma direta, esta pesquisa contribui para uma reflexão do grupo de educadores que atuam no curso *Reflexão*, contexto desta investigação, bem como para o grupo de professores-alunos nele envolvido, pois, entendo que terão a oportunidade de observar sua prática a partir de outro prisma e, quem sabe, reafirmar, reformular e/ou reestruturar suas aulas dadas no curso. Ainda nesse sentido, penso que pesquisadores, professores, alunos e a comunidade em geral, encontram, nesse trabalho, informações relevantes sobre as teorias adotadas como fundamentação e conceitos sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa, a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Ao finalizar a pesquisa, percebo que se faz necessário que os cursos de formação inicial transformem seus educadores com base no modelo reflexivo discutido no capítulo 1, para que esses, por sua vez, formem os futuros professores de nosso país, indivíduos capazes de exercer sua autonomia e poder oferecer a seus alunos do Ensino Fundamental e Médio, uma formação mais coerente com a atual realidade da educação. Entendo que os cursos de formação contínua, por sua vez, têm a missão de proporcionar espaços em que, os professores já formados sejam sensibilizados para a relevância da prática reflexiva e aprendam a refletir sobre suas atitudes e suas práticas, para se transformarem em profissionais realmente comprometidos com uma educação de qualidade. Digo transformar porque mudar os professores formados tradicionalmente, como eu fui, não é tarefa fácil, já que tendemos a

resistir ao novo e mesmo participando de cursos de formação contínua, podemos continuar a exercer a antiga prática.

Ao conseguir respostas para alguns questionamentos, tão logo surgem outros, como por exemplo, saber como se dá a participação de alunos nos cursos de formação inicial. Considero importante que investigações futuras foquem esse momento da participação dos futuros professores para uma possível comparação com os temas aqui estruturados.

Outro questionamento que me surge, agora, em decorrência do estudo que realizei, é saber o que leva a grande maioria de professores-alunos a não participar dos encontros periódicos organizados por um grupo de professores-alunos que já concluiu os três semestres do curso *Reflexão*. Esse grupo pediu permissão à coordenadora geral do curso, para que lhes fosse concedido um espaço para que continuassem a se encontrar para estudar, contudo, somente um pequeno grupo, por volta de quinze pessoas, se reúne para o fim descrito. Acredito que pesquisas mais pontuais com esse grupo rendeira informações muito valiosas, bem como com os outros professores-alunos que terminaram o curso *Reflexão* e decidiram não participar dessa nova etapa.

Acredito não serem estas as únicas indagações e que elas serão aprimoradas a fim de compreendermos, cada vez melhor, como se dá a formação contínua de professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1996). *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Diário Oficial.
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____ (2001). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF: MEC/CNE.
- _____ (2002). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE.
- BREDA, L. (2007). *Interação assíncrona entre professores e coordenação: espaço on-line para formação em serviço*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- BRITO, A. E. (2006). Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: Mendes Sobrinho, J. A. de C. e Carvalho, M. A. de (orgs.), *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CASTRO, S. T. R. (1999). *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado. LAEL/PUCSP.
- _____ (2000). *A formação do professor de inglês*. Ciências Humanas VI (6,1), pág 13-17.
- _____ (2001). Formação da competência do futuro professor de inglês. In: Leffa, V. J. (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- _____ (2002). *A construção de competência docente nas aulas de língua inglesa de um curso de letras*. Trabalho apresentado no VII Encontro de Iniciação Científica e III Mostra de Pós-graduação. Taubaté: Unitau.
- _____ (2003). A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: Barbara, L. e Ramos, R. C. G. (orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2004). *Questões de formação de professores de línguas da perspectiva da Lingüística Aplicada*. Estudos Lingüísticos. v. XXXIII.

- _____ (2006). Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Lingüística Aplicada. In: Castro, S. T. R. e Silva, E. R. (orgs.), *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- CELANI, M. A. A. (1984). Considerações sobre a disciplina ‘Prática de Ensino de Inglês’ nos cursos de licenciatura. In: Celani, M. A. A. *Ensino de línguas*. São Paulo: EDUC.
- _____ (1988). A educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, 40 (2), pág 158-163.
- _____ (2001). Ensino de língua estrangeira: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. J. (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- _____ (2002). Um programa de formação contínua. In: Celani, M. A. A. (org.), *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- CELANI, M. A. A. e COLLINS, H. (2003). Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo a desafios. In: Barbara, L. e Ramos, R. C. G. (orgs.), *Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez
- DESTRO, M. R. P. (1995). Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Cadernos CEDES: Educação continuada*, n. 36, pág 21-27.
- DILTHEY, W. (1994). The hermeneutics of the human science. In: Muller-Vollmer, K. (ed.), *The hermeneutics reader: Texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.
- DUTRA, D. P. (2003). Aspectos da formação continuada e inicial em línguas estrangeiras. *6º Encontro de Extensão da UFMG*. Anais/Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: PROEX/UFMG.
- FAZIO, B. S. R. (2008). *Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de inglês em cursos superiores de informática*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- FRANÇA, M. M. (2007). *O computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa para professores em formação*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- FREIRE, M. M. (1998). *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages reflections upon job activities*. Tese de Doutorado. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- _____ (2006). *Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital*. Seminário de Orientação oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2007a). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada*. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2007b). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa “A formação tecnológica de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico” (excerto). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GADAMER, H. G. (1975/1996/2002). *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes.

GÓMEZ, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

HERMANN, N. (2002). *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

HUSSERL, E. (1970). *The idea of phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff.

IFA, S. (2006). *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado. LAEL, PUCSP.

IMBERNÓN, F. (2000). *Formação docente profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora.

KOZIKOSKI, E. P. L. (2007). *A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. United States of America: CUP

MACHADO, P. E. F. (2007). *Diálogos com paradox: o percurso de um vídeo didático, de sua concepção à sua experiência por professores de inglês*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.

MAGALHÃES, M. C. C. (1997). O professor de línguas: um profissional reflexivo. *Boletim Apliepar* 31, pág 2-3.

MARIN, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES, Educação continuada*, n. 36, pág 13-20.

MARTINS, M. A. V. (2004). Reflexões acerca do formar professores. In: Rivero, C. M. L. e Gallo, S. (orgs.), *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc.

- MATTOS, F. P. de (2008). *O trabalho com projetos como construção complexa de conhecimento sobre o idioma alemão como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- MAYRINK, M. F. (2007). *Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. LAEL, PUCSP.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED.
- MOITA LOPES, L. P. da. (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NASCIMENTO, M. A. (2008). *O computador no ensino-aprendizagem: sua presença e as representações do professores e gestores da rede pública*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- NOGUEIRA, L. (2008). *A presença da grafia da CMC síncrona em textos escolares em língua materna*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- PAIVA, V.L.M.O. (2005). O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: Tomich, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC.
- PALERMO, J. F. (2007). http://professores_ingles/sites/avaliacao: avaliação de sites para/por professores de inglês. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- POLIFEMI, M. C. (2007). *Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo online para coordenadores*. Tese de Doutorado. LAEL, PUCSP.
- POW, E. M. (2003). *De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do professor e a sua identidade profissional*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUCSP.
- REALE, G. & ANTISERI, D. (2006). *História da Filosofia 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. São Paulo: Paulus.
- RICOEUR, P. (1986/2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1988). *Conflito das Interpretações*. Portugal: Rés.
- SANTOS, A. R. dos R. e MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (2006). A formação para a docência em Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In Mendes Sobrinho, J. A. de C. e Carvalho, M. A. de (org.), *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SCHÖN, D. A. (1995). Formação de professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- _____ (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SCHULTZ, A. & LUCKMANN, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Alberta: The Athol Press.
- VIANNA, I. O. de A. (2004). A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In Rivero, C. M. L. e Gallo, S. (org.), *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc.

ANEXO 1 – Estrutura e Normas do Programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática.*

**Associação Brasileira de Cultura Inglesa-SP e
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem –
LAEL/PUC-SP ¹**

Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês: estrutura e normas (2/2008)

1. Objetivo Geral do Programa

Promover o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês na rede estadual e municipal por meio de um programa de formação contínua (capacitação) que permite ao professor desenvolver-se em língua inglesa e, relacionando teoria e prática, refletir criticamente sobre sua constituição profissional e sua ação pedagógica em função das necessidades de contextos diversos.

1.1 Objetivos Específicos da PUC-SP e da Cultura Inglesa

Cultura Inglesa

O curso, ao longo dos 6 módulos, visa ao aprimoramento da comunicação em inglês, no que diz respeito à compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita, dentro de uma proposta de uso do inglês para fins de docência e aprimoramento profissional.

PUC-SP

Trabalhar com a própria prática, relacionando conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira em contextos diversos na escola pública brasileira, estabelecendo a reflexão crítica como possibilidade de transformação da própria prática e possibilitando aos professores refletir sobre seus contextos, buscar alternativas de ação e exercer o papel de multiplicadores.

¹ Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês: estrutura e normas (2/2008).

© Associação de Cultura Inglesa São Paulo (ACISP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL), 2008. Disponível em: <http://www.culturainglesasp.com.br/content/redepublica.mmp>. Acesso em: 16/10/2008.

2. Especificação do conteúdo por módulo e equivalência dos níveis da Cultura Inglesa

Os cursos oferecidos neste programa estão de uma certa forma relacionados a uma escala internacional dos dois primeiros níveis estabelecidos pela "Association of Language Testers in Europe" – ALTE (Associação de Avaliadores de Línguas da Europa). Esta escala, que originalmente tem 5 níveis, é usada para um amplo âmbito de línguas européias. Consultar www.alte.org para informações específicas.

Carga horária dos módulos 1 ao 6: **64 horas por módulo**. Os conteúdos dos módulos serão desenvolvidos gradual e holisticamente ao longo de 16 semanas.

Horário: às segundas e quartas ou às terças e quintas, no período da manhã*.

* Horário atrelado à necessidade da filial

Metodologia: aulas expositivas e interativas envolvendo técnicas de trabalho individual, em duplas e em grupos. Serão usados recursos de multi-meios.

Módulo 1 (Básico I)

Material: Total English Elementary – Student's book, Workbook & CD – Units 1 to 4

Situações sociais abordadas

1. Apresentar-se e dar informações pessoais (nome, número de telefone, nacionalidade, família);
2. Compreender e preencher um formulário simples com informações pessoais;
3. Descrever e escrever a rotina diária;
4. Identificar objetos;
5. Dizer o que as pessoas normalmente fazem nas férias;
6. Dizer o que as pessoas fazem no tempo livre;
7. Descrever habilidades e talentos;
8. Compreender e deixar uma mensagem simples ao telefone;
9. Tomar e justificar decisões simples;
10. Descrever dietas alimentares e estilos de vida;
11. Pedir comida num restaurante;
12. Comprar comida num mercado;
13. Descrever a casa;
14. Escrever e descrever o país.

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: comunicar-se em situações cotidianas, e.g. apresentar-se, falar sobre si mesmo, sobre esportes, pedir e trocar informações, descrever rotinas, falar ao telefone (combinar encontros), descrever localidades, viagens, fazer sugestões (aceitá-las e recusá-las), falar sobre preferências e experiências passadas;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: compreender conteúdo genérico e também reconhecer informações específicas em textos, e.g. diálogos e textos narrativos e descritivos curtos (orais e escritos), textos curtos da Internet, textos descrevendo cidades turísticas, folhetos de propaganda, etc;

Habilidade escrita: redigir frases simples contendo informações pessoais, profissionais, escolares, esportivas. Redigir pequenos textos tais como cartas informais e descrições breves.

Vocabulário

- Números ordinais e cardinais, meses, títulos de pessoas, dias da semana, profissões, modalidades esportivas, atividades de lazer, países, nacionalidades e descrição de casa;
- Clima, lugares, cômodos e objetos da casa, meios de transporte, vestuário, cultura popular, dados biográficos, alimentos, família, amizades, fazer sugestões, fazer pedido em restaurante, expressar preferências, conversas simples ao telefone e direções.

Estruturas Gramaticais

- Tempos Verbais: presente Simples, o verbo 'to be', 'can'/can't, o verbo 'have' (there is/are);
- Pronomes demonstrativos, artigo indefinido, pronomes sujeitos, adjetivos possessivos;
- Tempos Verbais: presente Contínuo para ações presentes e futuras, imperativo;
- Adjetivos, substantivos (contáveis e incontáveis), plural de substantivos, formas interrogativas (how much/how many), pronomes interrogativos (what, which, who), caso possessivo ('s, of), preposições de lugar (across from, next to, on, near, on the corner of).

Módulo 2 (Básico II)

Material: Total English Elementary – Student's book, Workbook & CD – Units 5 to 9

Situações sociais abordadas

1. Descrever mordias no Brasil e Inglaterra;
2. Falar sobre sua cidade;
3. Descrever a localização de lugares em uma cidade e como chegar até ele;
4. Falar sobre diferentes aspectos do dia-a-dia das pessoas;
5. Falar sobre ações simples no passado;
6. Entender informações gerais em um texto;
7. Descrever e identificar as pessoas e suas ações;
8. Descrever e comparar o vestuário brasileiro e inglês;
9. Fazer comparações entre as pessoas e objetos;
10. Apontar as diferenças de comportamento entre brasileiros e britânicos;
11. Dar opiniões sobre filmes e arte no geral;
12. Fazer convites e dar opiniões sobre eventos;
13. Expressar opiniões.

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: comunicar-se em situações cotidianas nas áreas social e profissional, pedir e trocar informações, descrever acontecimentos no presente simples e passado. Descrever pessoas, lugares e objetos;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: prever conteúdo genérico e também reconhecer informações específicas em textos (orais e escritos) - notas, recados, diálogos e textos narrativos curtos;

Habilidade escrita: redação de parágrafos (descrever lugares, habilidades, comparar a vida no Brasil e na Inglaterra), descrever eventos e cidades.

Vocabulário

- Localização dos lugares em uma cidade, como chegar aos lugares, atividades do

dia-a-dia, verbos no passado, vestuário, ações, adjetivos, opinião sobre eventos culturais.

Estruturas Gramaticais

- Tempos Verbais: presente contínuo, presente simples, passado simples;
- Locuções adverbiais para descrever lugares em uma cidade, "Let's" para fazer sugestões, advérbios de frequência, comparativos e superlativos.

Módulo 3 (Pré-intermediário I)

Material: Total English Pre-Intermediate – Student's book, Workbook & CD – Units 1 to 4

Situações sociais abordadas

1. Perguntar e falar sobre coisas que gostam;
2. Perguntar e falar sobre a rotina diária;
3. Escrever um e-mail informal sobre os últimos acontecimentos;
4. Falar sobre as necessidades de aprendizagem e habilidades;
5. Falar sobre experiências pessoais;
6. Escrever um cartão postal para um amigo;
7. Compreender os principais pontos de um folheto;
8. Reservar uma passagem aérea e/ou um quarto num hotel;
9. Falar sobre experiências pessoais passadas;
10. Falar sobre conquistas pessoais;
11. Falar sobre os planos futuros;
12. Escrever uma carta informal para um amigo;
13. Fazer planos com um amigo;
14. Comparar pessoas;
15. Escrever um bilhete de agradecimento;
16. Fazer perguntas polidas em situações do dia-a-dia.

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: descrever e narrar acontecimentos, falar sobre experiências passadas e planos na profissão;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: entender conteúdo genérico e também reconhecer informações específicas em textos narrativos curtos, textos descritivos, documentários, panfletos informativos (orais e escritos);

Habilidade escrita: redigir pequenos textos tais como narrativas breves.

Vocabulário

- Rotina diária, lojas e compras, esportes, experiências e conquistas pessoais, eventos importantes, adjetivos para descrever pessoas, comida e restaurantes, cinema.

Estruturas Gramaticais

- Passado simples, verbos modais (should, need to, have to), presente perfeito (since/for/ever/never), futuro (be going to, estrutura de presente contínuo, will/won't, might);
- Comparativo e superlativo, pronomes possessivos, do x make.

Módulo 4 (Pré-intermediário 2)

Material: Total English Pre-Intermediate – Student's book, Workbook & CD – Units 5 to 9

Situações sociais abordadas

1. Comparar e descrever pessoas, personalidade e aparência;
2. Fazer perguntas indiretas, buscando ser o mais educado possível em uma variedade de tópicos;
3. Comparar os níveis de formalidade na comunicação nas culturas britânica e brasileira;
4. Falar sobre os estágios da vida e comportamentos esperados;
5. Falar sobre você quando era jovem e sua história de vida e experiências;
6. Entrevistar seus colegas sobre seu passado;
7. Falar sobre doenças e dar conselhos;
8. Fazer simples previsões para o futuro;
9. Falar sobre você, seus gostos, família, rotina e passado;
10. Estar apto a fazer uma apresentação simples;
11. Descrever um lugar;
12. Estar apto a agradecer de maneira educada a um convite, mesmo que não possa comparecer.

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: descrever, comparar, entrevistar, narrar, falar sobre experiências passadas, planos, dar conselhos e agradecer;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: entender conteúdo genérico e também reconhecer informações específicas em textos narrativos curtos, textos descritivos, documentários, panfletos informativos (orais e escritos);

Habilidade escrita: redigir textos tais como notas de agradecimento, seu perfil na web, descrição de lugar, carta pedindo e dando conselhos.

Vocabulário

- Rotina diária, gostos, esportes, experiências e conquistas pessoais, eventos importantes, adjetivos para descrever pessoas, doenças, intenções para futuro, adjetivos para descrever lugar, vocabulário para escrever pequenos bilhetes.

Estruturas Gramaticais

- Presente simples, passado simples, used to, verbos modais (should, need to, have to), presente perfeito (since/for/ever/never), futuro (be going to, estrutura de presente contínuo, will/won't, might);
- Comparativo e superlativo, pronomes possessivos, do x make.

Módulo 5 (Intermediário I)

Material: Inside Out Intermediate – Student's book, Workbook & CD – Units 1 – 4

Situações sociais abordadas

1. Entrevistar pessoas formulando perguntas específicas sobre suas vidas (U. 1);
2. Manter um diálogo simples sobre assunto familiar (amigos e família) (U. 1);
3. Descrever hábitos e rotinas com maior riqueza de detalhes (U. 2);
4. Expressar sentimentos e opiniões sobre tópicos variados (U. 2);
5. Comentar e descrever relacionamentos pessoais (U. 3);

6. Identificar informações gerais no texto (U. 1, 3);
7. Descrever qualidades e defeitos de alguém próximo (U. 3);
8. Descrever a personalidade e aspectos físicos de pessoas conhecidas (U. 3);
9. Fazer comparações e estabelecer graus de diferença (U. 4);
10. Narrar eventos marcantes com maior riqueza de detalhes (U. 4);
11. Falar sobre experiências recentes e acontecimentos passados (U. 4);
12. Identificar informações específicas no texto (U. 1, 4).

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: comunicar-se nas áreas social e profissional, lidar com situações cotidianas, pedir e trocar informações, descrever acontecimentos, pessoas e lugares;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: entender idéias centrais e detalhes em textos factuais, tais como narrativas, diálogos, monólogos, entre outros;

Habilidade escrita: redigir textos variados, tais como cartas, narrativas e descrições.

Vocabulário

- Fórmulas e vocabulário específico sobre relacionamentos interpessoais, expressões idiomáticas, adjetivos para descrição de livros, filmes, personalidade, críticas, generalizações, adjetivos de gradação, comparativos.

Estruturas Gramaticais

- Tempos verbais: revisão do presente (simple, contínuo), futuro (*will, going to*), passado (simple, contínuo, perfeito, 'present perfect');
- Perguntas com objeto/sujeito, preposições (tempo, lugar), advérbios de frequência, adjetivos com *-ed/ -ing*.

Módulo 6 (Intermediário II)

Material: Inside Out Intermediate – Student's book, Workbook & CD – Units 5 – 10

Situações sociais abordadas

1. Definir e/ou descrever pessoas, objetos e lugares (U. 5);
2. Falar sobre hábitos passados (U. 5);
3. Descrever e comentar fatos e notícias recentes (U. 6);
4. Falar sobre formas de celebração de eventos importantes (U. 7);
5. Fazer, aceitar, recusar convites e dar desculpas (U. 7);
6. Extrair informações gerais do texto (U. 5, 7);
7. Falar sobre eventos mal-sucedidos e suas razões (U. 7);
8. Relatar conversas ocorridas no passado (U. 9);
9. Fazer previsões sobre acontecimentos futuros (U. 9);
10. Comentar atividades feitas recentemente e planos futuros (U. 10);
11. Descrever e comentar atitudes pertinentes ao local de trabalho/estudo (U. 10);
12. Extrair informações específicas de um texto (U. 5-10).

Habilidades Trabalhadas

Habilidade oral: comunicar-se nas áreas social e profissional; capacidade de lidar com situações cotidianas com fluência e vocabulário pertinentes;

Habilidade de compreensão oral e de leitura: entender idéias centrais e detalhes em textos contextualizados, tais como narrativas, diálogos, monólogos, entre outros;

Habilidade escrita: redigir cartas formais e informais, relatórios simples, descrições, narrativas e textos argumentativos simples.

Vocabulário

- Expressões idiomáticas e vocabulário específico na área de relacionamentos familiares, descrição de pessoas, seqüência cronológica de acontecimentos, negócios, fazer e recusar convites, dar e receber desculpas.

Estruturas Gramaticais

- Verbos irregulares, voz passiva, verbos modais para expressar obrigação/e dever;
- Orações relativas, 'would x used to', *phrasal verbs*, discurso indireto, preposições.

3. Especificação do conteúdo por módulo da PUC/SP Primeiro Semestre

Parte I a.e b. = 44 horas

Parte II a. e b. = 32 horas

Carga horária total: 76 horas

Objetivo Principal: *entender os processos de ensinar e aprender, estabelecendo relações entre esses processos e o contexto de atuação do professor da rede pública.*

Parte I.a: Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública

Objetivo Geral: proporcionar aos participantes, à luz dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês no que tange a questões do papel da língua inglesa no contexto educacional, bem como de objetivos, de necessidades e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo.

Objetivo Específico: o aluno deverá ser capaz, à luz dos PCN-LE, perceber e confrontar similaridades e diferenças quanto às questões que tangem: a) o papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro; b) a questão dos objetivos; c) necessidades de aprendizagem.

Especificação do conteúdo

- Contextualização: o papel da língua inglesa no contexto educacional;
- Papel da língua inglesa no ensino fundamental e médio: objetivos propostos versus objetivos pragmáticos;
 - Análise de necessidades: necessidades, desejos e lacunas: a importância do para quem se ensina;
 - Objetivos: conceitos; especificação de objetivos;
 - Conteúdos programáticos versus conteúdos propostos nos PCN-LE;
 - Habilidades comunicativas: necessidades e prioridades.

Carga horária: 28 horas

Parte I.b: Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática

Objetivos Gerais: rever, reformular e reconstruir a prática em sala de aula a partir da reflexão crítica e dos debates com seus pares.

Objetivo Específico: levar os participantes a trabalharem o “como” e os “porquês” de atividades e materiais didáticos utilizados para as aulas à luz das reflexões críticas elaboradas com relação aos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de inglês, historicamente situados.

Especificação do conteúdo

- Discussão sobre o que é linguagem, aprendizagem e ensino de línguas com o propósito de resgatar as representações dos alunos a respeito de sua prática;
- Apresentação e discussão de teorias de aprendizagem: “Behaviorismo”, “Cognitivismo” e “Sócio-interacionismo” a partir da prática dos alunos;
- Discussão sobre visões de linguagem: “Estruturalista”, “Funcional/Comunicativa”, “Interacional” e sua relação com as teorias de aprendizagem;
- Discussão dos principais métodos/ abordagens de ensino de língua estrangeira: “grammar translation”, “direct method”, “audio-lingual” e “comunicativo” a partir da prática dos alunos;
- Discussão dos métodos em relação às teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem;
- Elaboração de atividades e seleção de material didático a partir dos objetivos específicos elaborados na Parte A do módulo, à luz dos conceitos construídos nas discussões sobre os pontos principais.

Carga horária: 16 horas

Parte II a: Refletindo sobre a linguagem como prática social

Objetivos Gerais: tomando como ponto de partida a prática dos participantes, levá-los a uma reflexão sobre o uso social da linguagem com vistas à reconstrução da prática.

Objetivos Específicos:

- refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira no contexto da escola pública no Brasil;
- sobre o ensino das habilidades de fala, escrita, compreensão de linguagem oral e de leitura;
- sobre quais concepções de linguagem permeiam cada prática;
- sobre uma concepção de linguagem sócio-interacionista e como ela se revela na escolha e uso de materiais e re-elaborar uma aula dentro da visão sócio-interacionista.

Especificação do conteúdo

- Ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente do inglês, dentro do contexto da escola pública;
- Desenvolvimento das habilidades, retomando o plano de aula dos professores, sob a perspectiva dos PCN;
- O que é linguagem e como diferentes concepções de linguagem se revelam através da escolha de materiais e atividades;
- A visão sócio-interacionista da linguagem;
- A reconstrução da prática.

Carga horária: 16 horas

Parte II b: A auto-avaliação no processo reflexivo I

Objetivo Geral: sensibilizar o professor para perceber e analisar criticamente sua prática de sala de aula através de processos reflexivos.

Objetivo Específico: levar o professor a examinar suas ações em sala de modo a melhor entendê-la e tomá-la mais adequada frente às exigências sociais e parâmetros atuais (PCN).

Especificação do Conteúdo

- A constituição do professor de inglês através da sua autobiografia;
- Revisão sobre o processo reflexivo crítico e análise de aula dos próprios professores;
- Análise crítica e reconstrução da aula;
- Análise de aula real video-gravada à luz dos PCN-LE.

Carga Horária: 16 horas

Segundo semestre

Parte III a. e b. = 36 horas

Parte IV a. b. e c. = 40 horas

Carga horária total: 76 horas

Objetivo Principal: levar o aluno, partindo da experiência do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, a refletir criticamente sobre o ensino do componente sistêmico da linguagem e o uso de material didático no contexto da escola pública.

Parte III.a: Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar

Objetivos Gerais: levar o participante a se conscientizar sobre a importância do papel ativo do aprendiz no processo de aprendizagem assim como sobre a relevância do componente afetivo nesse processo.

Objetivos Específicos:

- refletir sobre o conceito de aprendizagem significativa conforme o aporte teórico da “abordagem Centrada na Pessoa” de Carl Rogers;
- identificar esse conceito em seu próprio processo de aprendizagem;
- compartilhar essas reflexões com o grupo;
- reconhecer em si e nos outros as “atitudes facilitadoras” do professor;
- propor um “novo fazer” à luz das reflexões.

Especificação do Conteúdo

- Estudo do conceito de Aprendizagem Significativa e a identificação de seus elementos em outras instâncias de aprendizagem (inclusive a sua própria);
- Estudo das Atitudes Facilitadoras do professor conforme propostas por Rogers e sua implementação em sala de aula.

Carga horária: 18 horas

Parte III b: Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação

Objetivos Gerais: propiciar aos participantes a investigação e reflexão sobre os aspectos significativos do sistema fonológico do inglês (para a comunicação), a partir da sua experiência de vida (conhecimento prévio) como aprendizes da L1 e L2, e do uso que faz dessas línguas. Paralelamente, o módulo se propõe estimular os participantes a registrar as percepções sobre o processo de aprendizagem, visando a um desenvolvimento contínuo, autônomo e uma possível ação junto a outros aprendizes.

Objetivos Específicos:

- desenvolver as percepções dos aspectos relevantes para a compreensão de textos orais, quer lingüísticos (acentuação na palavra e na sentença, pausas, padrões de entoação) quer paranlingüísticos (gestos, expressão facial, etc.);
- desenvolver compreensão e expressões orais focalizando padrões de sons, de acentuação e entoação do inglês, isoladamente, mas principalmente no discurso para que possam expressar-se com mais confiança, desenvoltura e clareza, no seu contexto profissional.

Especificação do conteúdo

- Uma experiência de aprendizado bem sucedida: como avaliá-la;
- Inglês com Língua Internacional: algumas implicações para professores e alunos não nativos;
- O papel da L1 no aprendizado da pronúncia;
- Fatores que interferem no aprendizado da pronúncia: aprendendo a aprender a pronúncia do inglês;
- Maximizando o uso do quadro fonêmico: interpretando os símbolos;
- Imprimindo sentido às vogais, consoantes e combinações de sons;
- Imprimindo sentido à correspondência entre letra e som;
- Imprimindo sentido à palavra: incentivando os alunos a pensar além dos sons individuais e pares mínimos; estrutura da sílaba; sílabas fortes e fracas; entoação e outras características da palavra;
- Imprimindo sentido à sentença: padrão de acentuação; entoação e outras características da sentença.

Carga horária: 18 horas

Parte IV a: Refletindo sobre textos e gramática

Objetivos Gerais: partindo da experiência docente dos professores participantes, o módulo visa à reflexão sobre o papel da leitura e gramática no Ensino Fundamental e Médio, e ao levantamento de alternativas que permitam trabalhá-las de modo mais articulado e, portanto, significativo.

Objetivos Específicos:

- discutir o conceito de texto e refletir sobre as linguagens envolvidas em diversas manifestações textuais;
- refletir sobre o conceito de leitura e sobre as representações que os professores têm sobre o que é essa habilidade e como esse processo é desenvolvido;
- levantar critérios para a seleção de textos;
- mapear as estratégias de leitura e discutir sobre como aplicá-las na aula de "compreensão de textos";
- refletir sobre o papel da gramática da língua inglesa e sobre as representações que os professores têm sobre seu papel e sobre "como" e "porquê" ensiná-la;
- refletir sobre a relação entre o enfoque dado à gramática e a visão de linguagem subjacente;
- elaborar atividades que explorem e articulem leitura e gramática de forma contextualizada e significativa para o aluno.

Especificação do conteúdo

- Enfoque dado à leitura e gramática nas aulas de inglês: resgate da prática docente
- Conceito de texto e discussão sobre as linguagens envolvidas em manifestações textuais diversas;

- Leitura: o processo, os objetivos pretendidos e a utilização de estratégias;
- Preferências textuais de alunos e professores: levantamento de critérios para a seleção de textos;
- Gramática: conceito, objetivos, abordagens e concepções de linguagem a elas subjacentes;
- Reflexão sobre modelos de atividades que associam leitura e gramática;
- O papel funcional da gramática e sua articulação com a leitura;
- Elaboração e discussão de atividades que articulem leitura e gramática.

Carga horária: 16 horas

Parte IV b: Fundamentos para análise e elaboração de material didático

Objetivos Gerais: propiciar aos participantes, a partir da experiência docente, um espaço para refletir sobre o papel do material didático no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, auxiliar na elaboração de critérios que permitam analisar materiais didáticos existentes e que propiciem alternativas para a elaboração de materiais mais relevantes para seus contextos de atuação.

Objetivos Específicos:

- discutir o conceito de avaliação e refletir sobre os parâmetros que o embasam;
- utilizar critérios de avaliação de material didático;
- avaliar materiais e perceber os fundamentos teóricos que os embasam;
- refletir sobre os materiais didáticos analisados;
- discutir vantagens e desvantagens de se utilizar os critérios propostos;
- discutir possíveis atividades que articulem mudanças resultantes da avaliação do material.

Especificação do conteúdo

- Reflexão inicial sobre as representações dos alunos a respeito do conceito de avaliação.
- O conceito de avaliação: pressupostos teóricos;
- Elaboração de uma lista de critérios de avaliação;
- Avaliação de livros didáticos a partir da lista elaborada;
- Avaliação de unidades de livros didáticos publicados no mercado;
- Avaliação de unidades elaboradas por professores da escola pública;
- Comparação de matérias: diferenças e semelhanças;
- Reelaboração de atividades analisadas.

Carga horária: 16 horas

Parte IV c: Auto-avaliação no processo reflexivo II

Objetivo Geral: possibilitar prática crítico-reflexiva das ações de sala de aula de inglês na escola pública, tendo por base os PCN-LE.

Objetivo Específico: instrumentalizar e possibilitar prática crítico-reflexiva de ações de sala de aula de inglês na escola pública com uso de vídeo-gravações de aulas dos participantes neste contexto.

Especificações de Conteúdo:

- Retomada do processo crítico-reflexivo;
- Análise de aulas vídeo-gravadas dos próprios participantes.

Carga horária: 08 horas

Terceiro Semestre

Parte V a. e b. = 32 horas

Parte VI a. e b. = 34 horas

Carga Horária: 76 horas

Objetivo Geral: refletir sobre o papel do multiplicador e criar oportunidades de elaborar, implementar, aplicar e avaliar unidades de ensino de inglês para a escola pública à luz dos princípios que embasaram o trabalho desenvolvido nos módulos anteriores.

Parte V a e b

Duas oficinas de preparação de materiais e atividades pelos participantes, para serem utilizados e avaliados em suas salas de aula, à luz dos princípios que norteiam uma visão crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem.

Carga horária: **32 horas**

Parte VI a. O papel do multiplicador

Objetivo Geral: desenvolver estratégias para que os futuros multiplicadores possam dar continuidade a seus processos reflexivos e multiplicar com outros colegas este mesmo processo.

Objetivos Específicos:

- avaliar criticamente ações com o objetivo de contribuir para a criação de possibilidades de maior participação e engajamento discursivo dos alunos através da língua inglesa;
- discutir as formas de conduzir a reflexão crítica;
- formar multiplicadores para atuarem como suporte para o desenvolvimento do trabalho com língua inglesa nas escolas.

Especificação do Conteúdo

- A visão de reflexão crítica do projeto;
- A linguagem para a reflexão;
- Papel do multiplicador;
- Formas de conduzir reflexão;
- Linguagem para a condução da reflexão.

Carga horária: 28 horas

Parte VI b: Multiplicação em ação

Objetivo Geral: propiciar reflexão sobre o curso como um todo a partir dos materiais elaborados na Parte VI a, aplicados ou não em sala de aula, avaliando-os à luz não só dos princípios que os nortearam, mas também à luz de novas contribuições decorrentes do Módulo O Papel do Multiplicador. Uma reflexão de encerramento do curso.

Objetivos Específicos:

- refletir sobre as unidades didáticas elaboradas na Parte VI a e perceber os fundamentos teóricos que as embasam, avaliando a seqüência de trabalho proposta e a coerência das atividades com o objetivo estabelecido;

- avaliar a adequação dos objetivos e das atividades propostas nas unidades didáticas ao público alvo;
- avaliar a coerência dos objetivos e conteúdos propostos no decorrer das unidades didáticas com o objetivo da unidade em si;
- avaliar as instruções dadas tanto para o alunos quanto para o professor;
- refletir acerca do papel dessas unidades didáticas como ferramentas de trabalho para a ação dos participantes como multiplicadores;
- refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem dos participantes durante o curso;
- discutir diferentes possibilidades para que participantes possam compartilhar essa experiência com outros professores, ao atuarem como multiplicadores, buscando uma nova maneira de ensinar inglês na escola pública.

Especificação do Conteúdo

- Retomada do conceito de avaliação de materiais didáticos com base nas visões de linguagem e de ensino-aprendizagem;
- Critérios de avaliação;
- Avaliação das unidades didáticas elaboradas na Parte VI a;
- Reelaboração de atividades analisadas;
- Reflexão acerca da contribuição de cada unidade para a formação do professor de inglês na escola pública;
- Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada participante durante o curso;
- Reflexão acerca das diferentes possibilidades de atuação como multiplicadores.

Carga horária: 16 horas

Referência Bibliográfica

- EVERY P. & EHRLICH, S. (1992). Teaching American English Pronunciation. OUP
- ALMEIDA, L. R. (2002). Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: Placco, V.M.N.S. et al. (org). *Psicologia & Educação – revendo contribuições*. São Paulo: Educ.
- BOWEN, T. & MARLS, J. (1992). The Pronunciation Book. Longman .
- CELCE MURCIA, M. & MATOS, F.G. (1998). "Learners Pronunciation Rights" Braz-Tesol Newsletter. September.
- CELCE-MURCIA; M & BRINTON & D.GOODWIN,J. (1996). Teaching Pronunciation a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages.Cambridge,UK. Cambridge University Press.
- CELANI, M. A. A. (Org). (2003). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras
- _____ (2003 b). Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R. (Orgs) *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras
- _____ (1997). *Ensino e Línguas Estrangeira: Olhando para o Futuro em Ensino de Segunda Língua – Redescobrimo as Origens*. São Paulo. EDUC
- DALE, P. & POMS, L. (1994). English Pronunciation for International Students. Prentice Hall Regents AE
- DAUER, Rebecca M. (1993). Accurate English: A Complete Course in Pronunciation. Regents/Prentice Hall AE
- DUARTE, V.C. (1996). *Aprendendo a Aprender. Experienciar, Refletir e Transformar: Um processo sem fim*. Tese de Doutorado. PUC-SP
- _____ (2003a). Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In:

FREIRE, M. (2000). O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: BORDIN, J. & ROSSI, E.P. *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes.

ELLIS, G. & SINCLAIR, B. (1989) *Learning to Learn English*. OUP.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (orgs.) (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge? Cambridge University Press.

GILBERT, J. (1993). *Clear Speech* (2nd. Ed.) CUP AE

GRANT, L. (1994). *Well Said : Advanced English Pronunciation*.

GRELLET, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1985/89). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1978/92). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

HOLEC, H. (1983). *Autonomy and Foreign Language Learning* Oxford: Pergamon Press

JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford, UK. Oxford University Press.

KENWORTHY, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.

LESSING, D. (1989). *Through the Tunnel*. In: ADKINS, A & SHACKLETON, M.

LIEFF, C. D. (2003). O Ensino da Pronúncia de Inglês numa Abordagem Reflexiva. In CELANI M. A. A., (org) *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 107-117.

LIEFF, C.D & POW, E. (2000). "Awareness in Pronunciation Instruction – taking a step further" in *As We Speak – vol 3, No 1* January.

LIEFF, C. D. & NUNES, Z.A. (1993). " English Pronunciation and the Brazilian Learner" in *Speak Out! The IATEFL Pronunciation SIGNewsletter*. August (1993)

MAHONEY, A. A. (1976). *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de Doutorado. PUC-SP.

MORSE, D. (1998). *Reflections : Can reflection be taught?* *Teacher Development Newsletter*. Nr. 38

ROACH, P. (2002). *English Phonetics and Phonology*. CUP

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

_____. (1985). *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAUL, A. M. (org.). (2000). *Paulo Freire e a Formação de Educadores? Múltiplos olhares*. Editora Articulação Universidade-Escola.

SINCLAIR, B. et al (ed). (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy Future Directions*. Longman

TRAVAGLIA, L.C. (1995) *.Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus*. Editora Cortez.

UNDERHILL, A. (1994). *Sound Foundations*. Heinemann.

_____. (1986). The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal*. Vol. 46/1. Oxford University Press.

YUS, R. (2002). *Educação integral – uma educação holística para o século XXI*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas.

Filme: Educating Rita – longa metragem – 110 minutos. Dirigido e produzido por Lewis Gilbert. Columbia Pictures – 1983. (O Despertar de Rita)

4. Regras gerais do programa

4.1. Presença

4.1.1. Limite de Faltas

Para o aluno ser aprovado ele deve ter no mínimo **90 % do total de horas constantes de**

cada instituição (máximo de 04 faltas). Caso ultrapasse o limite, o aluno será considerado reprovado (**válido a partir do primeiro semestre de 2004**).

4.1.2. Faltas Justificadas

Só serão justificadas as faltas ocorridas por conta de doenças infectocontagiosas.

4.1.3. Atrasos

O procedimento para cômputo de faltas referente a atrasos e/ou saídas antecipadas segue o seguinte critério:

- **½ hora , 4 vezes = 1 falta**
- **1 hora , 2 vezes = 1 falta**
- **15 minutos, 8 vezes = 1 falta**

5. Regras de Avaliação

5.1. Na Cultura: 2 provas e 4 redações. **Aproveitamento mínimo:** 60%.

5.2. Na PUC-SP: definidas pelos professores dos módulos.

6. Sistema de avaliação

O professor da rede pública pode ser **retido somente uma vez** ao longo do **curso todo**. Se retido, o aluno poderá refazer o módulo no semestre subsequente (não há mais "afastamento" por um semestre). Em caso de uma segunda reprovação, o professor não terá renovação automática de bolsa.

Se **reprovado** 2 vezes na Cultura, o aluno não poderá ir para a PUC-SP.

Tendo obtido média para aprovação, o professor não poderá cursar o mesmo módulo ou os anteriores uma segunda vez.

7. Cancelamento, Desistência e Afastamento

Ao cancelar a matrícula antes do início do curso e liberar a vaga, a situação será considerada **cancelamento**. O aluno **poderá retomar ao curso sem ônus** no que diz respeito à reprovação.

Ao cancelar a matrícula, com o curso já iniciado, o aluno será considerado **desistente**. Nesse caso, caracteriza-se uma **reprovação**.

Quando matriculado, mas sem nunca ter cursado ou feito o cancelamento da matrícula, o aluno será considerado como **desistente**. Nesse caso, também caracteriza-se uma **reprovação**.

8. Materiais Didáticos

A Cultura Inglesa se compromete a fornecer o livro do curso (*student's book*) a título de empréstimo. O certificado de conclusão do módulo será entregue mediante devolução do mesmo. O livro de exercícios (*workbook*) será de propriedade do aluno.

9. Certificados

Ao término de cada módulo e em sendo aprovado, na Cultura Inglesa, o aluno **deverá**

pessoalmente requerer o certificado de conclusão na filial na qual cursou os módulos. No que diz respeito à PUC, uma vez o aluno aprovado, os certificados serão emitidos automaticamente pelo COGEAE.

10. Perfil do público alvo

Pré-requisitos: ser habilitado como professor de inglês e obrigatoriamente ministrar aulas de inglês na rede pública.

11. Ordem dos cursos

O aluno deverá primeiramente fazer os módulos oferecidos pela Cultura Inglesa e somente depois fazer os módulos que a PUC oferece.

ANEXO 2 – Corpo docente do curso *Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*.

CORPO DOCENTE²

O corpo docente é formado por professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), por professores do Departamento de Inglês da PUC-SP e por professores de outras instituições, pesquisadores nessa área.

- *Adelaide Ferreira Margato* – Mestre em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora da UNIP.
- *Alzira da Silva Shimoura* – Doutora em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora do Centro Universitário Álvares Penteado.
- *Angela C. Themudo Lessa* – Doutora em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em LAEL da PUC-SP.
- *Elisabeth Pow* – Mestre em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora de inglês da Universidade de São Bernardo e professora do Curso de Aperfeiçoamento Teachers' Links.
- *Heloisa Collins* - Doutora em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em LAEL da PUC-SP e coordenadora do curso Teachers' Links.
- *Heloisa Martins e Ortiz* – Mestre em Lingüística Aplicada (PUC-SP), professora da Universidade Metodista de São Paulo.
- *Luciana Penna* – Mestre em Lingüística Aplicada (PUC-SP), Professora da Universidade Anhembi-Morumbi e da UNICID.
- *Maria Fachin Soares* – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), professora do Departamento de Inglês.

² Corpo docente do curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinado*.
© Maria Antonieta Alba Celani – Apresentação feita na abertura do curso, 2008.

- *Maria Aparecida Gazotti Vallim* – Mestre em Linguística Aplicada (PUC- SP), professora do Centro Universitário Álvares Penteado e da Faculdade Oswaldo Cruz..
- *Maximina Maria Freire* – PhD em Educação pela Universidade de Toronto, professora do Programa de Pós-Graduação em LAEL da PUC-SP e do Departamento de Inglês da PUC-SP.
- *Rosinda de Castro Guerra Ramos* – Doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em LAEL da PUC-SP e do Departamento de Inglês da PUC-SP.
- *Sueli Fidalgo* - Doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP), professora do Departamento de Inglês da PUC-SP.
- *Vera Lúcia Cabrera Duarte* – Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP), professora do Departamento de Inglês da PUC-SP.

A coordenação do curso está a cargo de *Maria Antonieta Alba Celani*, Doutora em Letras Anglo-Germânicas (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em LAEL da PUC-SP.

ANEXO 3 – Questionário Inicial.

**REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO:
O PROFESSOR DE INGLÊS APRENDENDO E ENSINANDO³**

Este questionário é nosso primeiro contato com você. É a partir dele que desenvolvemos nosso trabalho. Por favor, preencha todos os campos para que possamos ter mais informações sobre você. Não há respostas certas ou erradas; há a sua resposta.

DADOS PESSOAIS

Data: ___/___/___

Nome:

Endereço:

Cep:

E – mail próprio:

E – mail a escola:

Telefone:

Celular:

Tempo de atuação no magistério:

Nome da escola em que leciona:

Endereço da escola:

E – mail da escola:

Segmento em que leciona:

Ensino Fundamental () Séries:

Período: diurno () noturno ()

Ensino Médio () Séries:

Período: diurno () noturno ()

FORMAÇÃO

A. Assinale e detalhe os cursos que você já fez:

Curso	Nome do curso	Instituição	Ano em que concluiu	Área	Duração do curso
Graduação					
Aperfeiçoamento					
Extensão					
Pós-graduação lato sensu					
Mestrado					
Outros					

B. Em que estágio você entrou na Cultura inglesa?

Em que filial?

Dias de aula na PUC: Terça-Feira () Quinta-Feira ()

³ Questionário elaborado pela equipe do curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando.

© Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando, 2008.

VOCÊ COMO PROFESSOR (A)

A. Em relação a uma aula recente de inglês dada por você:

- qual o conteúdo trabalhado?
- como você o desenvolveu em sala de aula?
- quem escolheu esse conteúdo?
- por que esse conteúdo foi escolhido?
- para que esse conteúdo foi escolhido?

B. Comente um aspecto do seu fazer em sala de aula que você considere um ponto forte.

C. Que aspectos você gostaria de desenvolver para ser um professor ainda melhor? O que? Por quê?

D. Como você tem buscado desenvolver-se profissionalmente? Justifique sua resposta.

E. Como você reflete sobre sua prática em sala de aula?

VOCÊ E SEU ALUNO

A. O que você faz quando seu aluno age das maneiras abaixo? Porque você acha que seu aluno tem este tipo de comportamento?

Ação do aluno	Justificativa para ação do aluno	Ação do professor
Falta muito nas aulas		
Dorme em aula		
Não faz a lição de casa		
Não faz as atividades propostas em aula		
Demonstra indiferença		
Briga com os colegas		
Desacata os colegas		
Desacata você		

VOCÊ E SEU PROCESSO DE APRENDIZADO EM DO INGLÊS.

Comente sobre:

- Onde ele se passa (ou se passou) e qual foi o tempo de duração.
- O que foi mais marcante.
- Que papel esse processo desempenha na sua prática.

VOCÊ E A LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA

A. Quais aspectos da língua estrangeira você acredita ser importante desenvolver na sala de aula de ensino fundamental e médio?

- B. Você adota livro didático? Qual (quais) e quem o(s) escolheu?
- C. Se não foi você quem escolheu o livro, sabe por que ele foi escolhido?
- D. Você utiliza livros didáticos? Para que?
- E. O que você pensa sobre o uso de materiais extra em aula?
- F. Que atividades você poderia desenvolver / desenvolve a partir dos materiais complementares? Por que? Para que?
- G. Como foi elaborado o planejamento de Inglês em sua escola? Ele se baseia em algum livro didático?
- H. Como você faz o planejamento de suas aulas de inglês?
- I. Que tipos de texto você usa em suas aulas? Os que estão no livro didático? Extraídos de revistas? De outro tipo de livros?
- J. Para você, qual a diferença entre texto didático e texto autêntico? Pode-se trabalhar com ambos igualmente? Exemplifique sua resposta.
- K. O ensino da pronúncia é um componente de seu curso?
Sim () Não () Por quê?
- L. Se você respondeu Sim, diga resumidamente como você trabalha o aspecto pronúncia em sala de aula.
- M. Que tipos de materiais você seleciona:
- a) para o desenvolvimento da compreensão e produção oral?
 - b) para o desenvolvimento da compreensão e produção escritas?
- N. Quais as fontes para selecioná-los?
- O. Como você explora esses materiais?

VOCÊ E OS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

- A. O que você conhece sobre métodos de ensino de inglês como língua estrangeira?
- B. Você adota algum método de ensino de ingles? Sim () Não ()
- Se a resposta for afirmativa que método você adota em sua prática em sala de aula?
Por que adota esse método?
- Se a resposta for negativa, diga porque não adota um método específico.

C. Você desenvolve algum tipo de ação didática em suas aulas como resultado apenas de sua experiência e de seu conhecimento da realidade de sua escola e de seus alunos?

Sim () Não ()

Se a resposta foi afirmativa, dê um exemplo e explicita as razões.

Se a resposta foi negativa, exercite as razões.

VOCÊ E O PAPEL DA LINGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO

A. Comente a afirmação: "Eles não sabem nem português, para que aprender inglês".

B Como você vê o papel da língua estrangeira – Inglês - no Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola brasileira?

C. Comente livremente sobre seu trabalho, sobre a situação do ensino de língua estrangeira na escola brasileira, sobre o papel do professor de língua estrangeira ou sobre este trabalho conjunto que iniciamos hoje.

ANEXO 4 – Questionário Primeiro Semestre.

Primeiro Semestre

Nome: _____

- 1) O que levou você a se inscrever no *Reflexão sobre a Ação – o professor de Inglês aprendendo e ensinando*?
- 2) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos do *Reflexão*?
- 3) Essas expectativas iniciais foram alteradas? O que mudou e o que se manteve? Justifique sua resposta.
- 4) O que leva você a continuar o curso?
- 5) Como você se vê como aluno(a) do *Reflexão*?
- 6) Como você descreve sua participação nas aulas do *Reflexão*?
- 7) Que aspectos positivos você tem encontrado no curso?
- 8) O que o curso tem deixado a desejar?
- 9) A que você atribui sua participação no *Reflexão* até agora?

Questionário elaborado por Renata Almeida Martins.

© Martins, 2009.

ANEXO 5 – Questionário Segundo Semestre.

Segundo Semestre

Nome: _____

- 1) O que levou você a se inscrever no *Reflexão sobre a Ação – o professor de Inglês aprendendo e ensinando*?
- 2) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos da *Reflexão*, no PUC A?
- 3) Essas expectativas iniciais para o PUC A foram alteradas?
O que mudou? Justifique sua resposta.
O que se manteve? Justifique sua resposta.
- 4) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos da *Reflexão*, no PUC B?
- 5) Essas expectativas iniciais para o PUC B estão sendo alteradas?
O que está mudando? Justifique sua resposta.
O que está se mantendo? Justifique sua resposta.
- 6) O que leva você a continuar o curso?
- 7) Como você se via como aluno(a) do curso no PUC A? Explique sua resposta.
- 8) Como você se vê como aluno(a) do curso no PUC B? Explique sua resposta.
- 9) Confronte suas respostas às perguntas 7 e 8 e comente sua descoberta.
- 10) Como você descreve sua participação nas aulas no PUC A?
- 11) Como você descreve sua participação nas aulas no PUC B?
- 12) Em relação à sua participação, houve alguma alteração do PUC A para o PUC B? A que você atribui a manutenção ou alteração de sua participação?

13) Que aspectos positivos você tem encontrado no curso?

14) O que o curso tem deixado a desejar?

15) Você tem incorporado aspectos ou componentes do curso à sua prática docente?
() sim. Descreva detalhadamente uma situação de sala de aula que deixa evidente a incorporação do curso em sua prática.

() não, porque.

16) A que você atribui sua participação no *Reflexão* até agora?

Questionário elaborado por Renata Almeida Martins.

© Martins, 2009.

ANEXO 6 – Questionário Terceiro Semestre.

Terceiro Semestre

Nome: _____

- 1) O que levou você a se inscrever no *Reflexão sobre a Ação – o professor de Inglês aprendendo e ensinando*?
- 2) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos da *Reflexão*, no PUC A?
- 3) Essas expectativas iniciais para o PUC A foram alteradas?
O que mudou? Justifique sua resposta.
O que se manteve? Justifique sua resposta.
- 4) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos da *Reflexão*, no PUC B?
- 5) Essas expectativas iniciais para o PUC B estão sendo alteradas?
O que mudou? Justifique sua resposta.
O que se manteve? Justifique sua resposta.
- 6) Que expectativas tinha antes de iniciar os Módulos da *Reflexão*, no PUC C?
- 7) Essas expectativas iniciais para o PUC C foram alteradas?
O que está mudando? Justifique sua resposta.
O que está se mantendo? Justifique sua resposta.
- 8) O que leva você a continuar o curso?
- 9) Como você se via como aluno(a) do curso no PUC A? Explique sua resposta.
- 10) Como você se via como aluno(a) do curso no PUC B? Explique sua resposta.
- 11) Como você se vê como aluno(a) do curso no PUC C? Explique sua resposta.
- 12) Confronte suas respostas às perguntas 9, 10 e 11 e comente sua descoberta.

- 13) Como você descreve sua participação nas aulas no PUC A?
- 14) Como você descreve sua participação nas aulas no PUC B?
- 15) Como você descreve sua participação nas aulas no PUC C?
- 16) Em relação à sua participação, houve alguma alteração do PUC A para o PUC B e para o PUC C? A que você atribui a manutenção ou alteração de sua participação?
- 17) Que aspectos positivos você tem encontrado no curso?
- 18) O que o curso tem deixado a desejar?
- 19) Você tem incorporado aspectos ou componentes do curso à sua prática docente?
() sim. Descreva detalhadamente uma situação de sala de aula que deixa evidente a incorporação do curso em sua prática.

() não, porque _____
- 20) A que você atribui sua participação no *Reflexão* até agora?

Questionário elaborado por Renata Almeida Martins.
© Martins, 2009.