

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ LUIZ MEIRELES DA SILVA

**O PROFESSOR DE INGLÊS E SEU PERCURSO FORMATIVO: SABERES E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Linha de Pesquisa:

Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

TERESINA – PI

2014

JOSÉ LUIZ MEIRELES DA SILVA

**O PROFESSOR DE INGLÊS E SEU PERCURSO FORMATIVO: SABERES E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586p Silva, José Luiz Meireles da.
O professor de inglês e seu percurso formativo : saberes e desenvolvimento profissional / José Luiz Meireles da Silva. – 2014.
156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014.
Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

1. Formação de Professores. 2. Saberes Docentes.
3. Desenvolvimento Profissional. I. Título.

CDD 370.71

JOSÉ LUIZ MEIRELES DA SILVA

**O PROFESSOR DE INGLÊS E SEU PERCURSO FORMATIVO: SABERES E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Aprovado em: Teresina-Pi 26/ 02/ 2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Orientadora (UFPI)

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Examinadora Externa (UESPI)

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
Examinadora Suplente (UFPI)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai João José (in memoriam) e minha mãe Maria de Lourdes, pelos bons exemplos que me deram e pela compreensão da minha ausência em muitos momentos importantes de nossas vidas.

À minha esposa e companheira de jornada Edmée, pelo incentivo e por ter sempre acreditado em mim e compreendido meus momentos de isolamento e ausência.

Aos meus filhos Laís, Thiago e Carolina e à minha netinha Gabrielly, motivos da minha luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, saúde e disposição para enfrentar os momentos de dificuldades durante todo o percurso deste estudo.

Aos meus pais, João José e Maria de Lourdes, pela vida e pelos muitos conselhos para seguir o caminho dos estudos.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Edmée, pelo encorajamento e pelas palavras de incentivo nos momentos de desânimo, sempre acreditando na minha capacidade e torcendo pelo meu crescimento intelectual.

Aos meus filhos, Laís, Thiago e Carolina pela compreensão das ausências em muitos momentos de suas vidas e pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos meus irmãos (Carlos e Socorro) que se privaram de minha presença em alguns encontros festivos da família.

À minha netinha Gabrielly de 7 anos, que durante toda a sua vida me viu debruçado sobre os livros ou escrevendo no computador, no período da Graduação, da Especialização e do Mestrado, sem dispor de livre nos finais de semana para brincar e estudar inglês e espanhol com ela.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela paciência e a compreensão diante de meus limites e dúvidas, pelas valiosas considerações, contribuições e sugestões apresentadas durante toda a construção desse trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI, especialmente ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pelo profissionalismo e pelas contribuições no meu processo formativo e pela presença surpresa no dia da defesa, à Profa. Dra. Antonia Edna Brito, pelas contribuições tanto na qualificação como fora dela, por estar sempre disposta a nos escutar e ajudar, à Profa. Dra. Bárbara Maria de Macêdo Mendes, pela alegria com que sempre nos recebeu e à Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, minha orientadora, que me mostrou e me guiou no fascinante mundo da pesquisa científica com paciência, dedicação e muita competência. Meus eternos agradecimentos a todos vocês.

Ao amigo e também professor de Língua Inglesa, Sidclay Maia, cujos incentivos e contribuições muito influenciaram para a minha entrada nessa árdua e prazerosa caminhada. Thanks a lot, buddy!

À amiga Sandra Marina, pelo apoio e incentivos constantes.

Às Secretárias do PPGEd, especialmente à Fernanda Lustosa, pelas dicas e orientações sobre os trâmites documentais e pelas palavras de incentivo ao longo de todo o percurso e pela presença na defesa.

A todos os colegas da 20ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, pelos momentos de reflexão acerca dos conteúdos estudados e pelos conhecimentos compartilhados durante toda essa trajetória, bem como aos colegas do grupo de estudo pelas contribuições e aprendizagens coletivas, especialmente à Aline, pela ajuda com a Plataforma Brasil.

Às professoras Antonia Edna e Marly Gondim, pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e pelas relevantes contribuições nesta etapa decisiva da pesquisa.

À Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes, e à Profa. Dra. Antonia Edna Brito, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca de defesa e pelas significativas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos colegas professores interlocutores desta pesquisa, sem os quais este estudo não teria sido possível. Minha imensa gratidão pela generosidade de dedicar parte do seu precioso tempo refletindo e compartilhando suas histórias de vida e seus percursos formativos, compreendendo a importância deste trabalho para a formação e crescimento de todos nós. Vocês foram imprescindíveis para a execução desta pesquisa. Thank you all!

À direção do Instituto de Idiomas Yázigi-Piauí, na pessoa do Diretor Geral Sr. Ítalo Elmo Guimarães Silva, por flexibilizar o meu horário de trabalho possibilitando assim, o meu retorno aos estudos e a realização desse sonho.

À Isabela Lima, pela grande ajuda na parte gráfica deste trabalho.

Finalmente, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho ou fizeram parte da minha trajetória pessoal ou profissional e me ajudaram a vencer mais uma etapa dessa longa e fascinante caminhada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Memoriais de Formação	32
Figura 2 – Plano de Análise	35
Quadro 1 – Perfil formativo e profissional dos interlocutores da pesquisa	38
Quadro 2 – Perfil biográfico dos professores interlocutores	91
Gráfico 1 – Eixos de Análise	97

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se junto ao programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPI, investiga o percurso formativo, o desenvolvimento profissional e os saberes do professor de língua inglesa de uma escola de línguas que também atua na educação básica em escolas da rede pública e particular na cidade de Teresina- PI. Nesse sentido, seu objeto de estudo é o percurso formativo e profissional do professor de inglês na perspectiva de apreensão de seus saberes e de seu desenvolvimento profissional. Delineia como objetivo principal investigar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa que atuam em um instituto de línguas e na educação básica há mais de 15 anos. Como objetivos específicos propõe caracterizar os saberes da formação inicial e continuada produzidos e mobilizados pelos professores no decorrer da profissão; e analisar os percursos de desenvolvimento profissional dos interlocutores, apoiando-se teoricamente em Nóvoa (1995, 2000); Tardif (2006); Lima (2003, 2011); Imbernón (2010ab); Freire (1999, 2002); Perrenoud (2002); García (1999); Celani (1996, 2001, 2003); Almeida Filho (2005,2007ab); Leffa (2000, 2001); Gauthier et al (1998); Paiva (1996, 2003, 2006); Aguiar (2002, 2012). Trata-se de uma pesquisa na modalidade qualitativa narrativa que tem como orientação metodológica o método autobiográfico / história de vida (CONNELLY; CLANDININ, 2000; NÓVOA, 2010; PINEAU, 2006; BOLÍVAR, 2002; SOUZA, 2006ab; DOMINICÉ, 2010; PASSEGGI, 2008ab; LIMA, 2003, 2011; BRITO, 2003, 2007; entre outros). Esta modalidade de pesquisa proporciona importantes contribuições para a formação de professores reflexivos, conscientes de seus saberes e fazeres, autores de suas próprias representações pelas experiências vividas. A escrita narrativa leva o sujeito a uma tomada de consciência com relação às suas ações por permitir um mergulho no seu eu pessoal e profissional. O método autobiográfico tem como foco principal a vida e o desenvolvimento profissional dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e suas identidades docentes. Para a produção de dados empregou o memorial de formação por entender que este instrumento tem uma função reflexivo-formativa na medida em que seu processo de elaboração e reelaboração proporciona aos professores colaboradores refletir sobre suas trajetórias formativas, sobre suas práticas e sobre os saberes, principalmente os da experiência, adquiridos e mobilizados no contexto de suas vivências profissionais. A leitura e releitura das narrativas nos memoriais viabilizou a organização dos dados em três eixos: Percursos formativos: narrativas do caminho; saberes docentes: narrativas em destaque; e desenvolvimento profissional: narrativas de trajetos. Para demandar a análise de dados emprega a técnica da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) e Franco (2007). Como resultados principais, as análises empreendidas apontaram que os professores-colaboradores dão sinalizações de investimentos na formação continuada e conseqüentemente, no seu processo de desenvolvimento profissional o qual assume a conotação de evolução e continuidade, entendimento que supera e amplia a tradicional justaposição formação inicial e continuada.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Saberes Docentes. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This study developed in the program of Post-Graduation in Education PPGEd/UFPI, investigates the formative path of the English language teacher in a language school who also work in basic education in public and private schools in the city of Teresina-PI. This way, its object of study is the training and professional pathways of the English teacher in the perspective of apprehension of his knowledge and his professional development. The main objective is to investigate the training and professional pathways of English teachers who work in a language institute and in basic education for over 15 years. As specific objectives it proposes to characterize the knowledge of initial and continuing education produced and mobilized by teachers throughout the profession; and analyze the conceptions and the pathways of professional development of the interlocutors, theoretically supported by Nóvoa (1995, 2000); Tardif (2006); Lima (2003, 2011); Imbernón (2010ab); Freire (1999, 2002); Perrenoud (2002); Garcia (1999); Celani (1996, 2001, 2003); Almeida Filho (2005, 2007ab); Leffa (2000, 2001); Gauthier et al (1998); Paiva (1996, 2003, 2006); Aguiar (2002, 2012). This is a qualitative narrative research whose methodological guidance is the autobiographical method / life story (CONNELLY; CLANDININ, 2000; NÓVOA, 2010; PINEAU, 2006; BOLIVAR, 2002; SOUZA, 2006ab; DOMINICÉ, 2010; PASSEGGI, 2008ab; LIMA, 2003, 2011; BRITO, 2003, 2007; among others). This type of research provides important contributions to the formation of reflective teachers, aware of their knowledge and practices, authors of their own representations by their experiences. The written narrative brings the subject to an awareness regarding their actions by allowing a dip in his personal and professional self. The autobiographical method is mainly focused on the life and professional development of teachers, their careers and professional careers, their memories, their experiences and their teaching identities. For data production used the memorial for understanding that this instrument has a reflective-formative function because its process of preparation and reworking provides the teachers to reflect on their formative paths, on their practices and on the knowledge, mainly the experience knowledge acquired and mobilized in the context of their professional experiences. The reading and rereading of the narratives in the memorial made possible the organization of data in three axes: training pathways: narratives of the way; teaching knowledge: narratives featured; and professional development: narratives of paths. To demand data analysis it employs the technique of content analysis, according to Bardin (2011) and Franco (2007). As major results, the analysis showed that the teachers-subject give signals of investment in continuing education and consequently in their professional development process which assumes the connotation of evolution and continuity, and understanding that surpasses and expands the traditional juxtaposition initial and continuing education.

Keywords: Teachers Training. Teaching knowledge. Professional Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Objeto de estudo e questão-problema	14
Justificativa pelo interesse na pesquisa	16
Objetivos da pesquisa	16
CAPÍTULO I - APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: configurações narrativo-biográficas	19
1.1 Pesquisa narrativa: autobiografia e sua dimensão formadora	20
1.2 Produção de dados	27
1.2.1 Memorial de formação: uma escrita institucional de si	28
1.3 Análise de dados e sua processualidade	33
1.3.1 Técnica: Análise compreensiva e interpretativa de conteúdo	33
1.4 Cenário da pesquisa	36
1.5 Sujeitos da pesquisa	36
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PESQUISA: formação, saberes e desenvolvimento profissional	41
2.1 Formação inicial e continuada: escrituras teóricas	41
2.2 Formação do professor de língua inglesa: descrevendo um perfil	54
2.3 Saberes docentes na base da profissão: aquisição e produção	65
2.4 Desenvolvimento profissional: um processo em construção	82
CAPÍTULO III - MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: revelações e compreensões analíticas	90
3.1 Pequenas biografias: perfil pessoal e profissional de professores de Inglês.....	91
3.2 Eixos Temáticos de Análise	96
3.2.1 Eixo 1: Percursos formativos: narrativas do caminho	98
3.2.2 Eixo2: Saberes docentes: narrativas em destaque	112
3.2.3 Eixo 3: Desenvolvimento profissional: narrativas de trajetos	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Roteiro do Memorial de Formação	154
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Você não sabe o quanto eu caminhei
Prá chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei.
(A estrada - Cidade Negra – 1999)

A trajetória pessoal, acadêmica e profissional que cada um de nós percorre como professor a partir das relações sociais que estabelecemos com as instituições educativas, com os alunos, com os pares e com a comunidade com a qual convivemos no nosso dia a dia, constitui-se de muitos obstáculos mas também de grandes realizações. Ao longo dessa estrada nos diversos espaços pessoais e profissionais, construímos e mobilizamos saberes (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) que constituem o referencial que fundamenta nossa prática e que constitui nossa identidade profissional. É por meio desses saberes pessoais, profissionais, curriculares e disciplinares que nós professores acionamos na memória as vivências e as marcas que nos produziram e nos produzem como profissionais da educação.

Conceber o professor como um profissional do ensino requer que pensemos em alguém, em constante busca da aprendizagem, que aprende continuamente e assim se desenvolve profissionalmente. Esse desenvolvimento profissional é visto por García (1999) como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados pelos professores, desde a formação inicial até o exercício continuado da docência que combina vários formatos de aprendizagem e que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

O presente estudo investiga o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa e a construção de seus saberes na perspectiva de apreender como se processou e se processa sua trajetória de desenvolvimento profissional docente, aspectos que conhecidos, visitados e revisitados pelos contributos das narrativas autobiográficas produzidas por esses interlocutores, o que inclui considerar o conjunto de experiências vivenciadas no contexto social e cultural, que começa na família, continua na escola, na universidade e no ambiente de

trabalho. Desta forma, as trajetórias de vida e formação dos interlocutores são reveladas nos diferentes tempos, espaços e contextos de cada um, o que consideramos um caminho para compreensão dos aspectos relacionados aos saberes que mobilizam no seu percurso formativo bem como relativos à construção de seu desenvolvimento profissional docente.

Entendemos como percurso formativo e profissional de professores o tempo e as ações envolvidos desde a formação inicial à formação continuada, o que comporta discussões acerca dos saberes produzidos e mobilizados nessa caminhada de estudos e de prática profissional. A formação inicial enquanto a base dos saberes da formação do professor e, por conseguinte, a sementeira que prepara o terreno para o processo de desenvolvimento profissional do professor.

A investigação do percurso formativo de professores de língua inglesa, a mobilização de saberes e a repercussão desses aspectos no processo de desenvolvimento profissional requerem uma forma singular de olhar e ver além do que está dito, conforme a percepção de cada sujeito, os modos singulares com que cada um se implica no seu processo de formação pela ótica de quem o vivenciou e como o vivenciou, do que aprendeu e produziu em termos de conhecimento, do que cresceu profissionalmente.

Assim, as narrativas autobiográficas centradas nas histórias de vida dos interlocutores assumem-se como subjetivas e valorizam essa subjetividade que faculta compreender a realidade particular formativa de cada um, dando-lhes voz e vez para falar de experiências marcantes vivenciadas nas suas trajetórias de formação ao longo da vida e que são, em grande parte, fontes dos saberes que influenciam sobremaneira a construção da sua identidade e os modos de ser professor. Por meio dessas narrativas o autor/ator é remetido “[...] a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando a si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”, como refere Souza (2006b, p. 14).

As histórias de vida, portanto, colaboram na reconstrução e na compreensão do vivido de cada professor, na reconstrução dos acontecimentos vivenciados no registro de experiências, aspectos que são captados por meio de relato oral ou escrito (autobiografia), em que os fatos mencionados passam a ter sentido na globalidade do percurso de vida. Para Goodson (2000) é importante a inclusão, na pesquisa, da voz do professor. Acredita que esta é uma das formas de fortalecimento desses profissionais. Pesquisadores como Nóvoa (1995), Pineau (2006), Dominicé (2010) e outros reconhecem a importância de se dar mais atenção para a vida dos professores e sobre o sentido que eles imprimem ao seu trabalho, aos seus percursos. Nessa perspectiva, é como refere Nóvoa (1995, p. 15) “[...] a literatura pedagógica

foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento profissional dos professores”. Este fato recolocou os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, o que referenda a nossa opção investigativa.

Dessa forma, nos colocamos também como sujeito da pesquisa, pois passamos a fazer parte das histórias contadas pelos interlocutores tal como afirma Larrosa (2004, p. 38): [...] quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. E assim nos sentimos parte dessas histórias, parte da vida desses professores, o que nos leva a questionar e a refletir sobre nossas próprias trajetórias formativas, sobre nosso desenvolvimento pessoal e profissional. As experiências vivenciadas também fazem parte das nossas vivências. Rememorar o que fizemos no passado, o que estamos fazendo no presente e o que projetamos fazer no futuro após reflexão crítica sobre essas três dimensões, são passagens que fazem nossa (a minha e dos meus interlocutores) posto que parte da caminhada percorremos juntos, enfrentando os mesmos desafios e compartilhando as mesmas realizações e vitórias.

Objeto de estudo e questão-problema

O interesse por esse objeto de estudo delineou-se a partir da nossa trajetória como professor de inglês há mais de três décadas, mediante convivência com professores e alunos no cotidiano escolar do ensino básico e em escolas de línguas. Diante dessa realidade, a presente investigação se constitui, tendo como **objeto** de estudo o percurso formativo e profissional do professor de inglês, na perspectiva de apreensão de seus saberes e de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a perspectiva é apreender como o professor de inglês constrói saberes docentes no seu processo formativo e na sua prática profissional e como esses saberes implicam no seu processo de desenvolvimento profissional. Pretendemos não somente investigar esse objeto de estudo, mas também produzir conhecimento a esse respeito, divulgando-o e socializando-o para a comunidade em geral, notadamente para a comunidade que integra os professores de língua inglesa.

A profissão do professor exige saberes especializados em face da complexidade do trabalho docente e como referem Gauthier et al (1998), o ensino é um ofício feito de saberes, o que implica entender que o talento, o bom senso, a experiência ou a cultura, por si só, não são suficientes para alguém exercer o magistério, saberes nos mais diversos matizes são necessários, são exigidos aos professores que os mobilizem, que os produzam, que os

difundam entre seus pares e entre seus alunos, uma vez que esta movimentação é que dá o “tom” da profundidade e da qualidade do fazer docente profissional do professor. Assim, partimos do seguinte **problema**: como o professor de língua inglesa constrói e mobiliza saberes no seu percurso formativo e profissional e quais as implicações destes saberes no seu desenvolvimento profissional? E reforçamos com as seguintes **questões**: 1) Como o professor de língua inglesa constrói e mobiliza saberes docentes na formação inicial, na formação continuada e ao longo da profissão? 2) Como esses professores constroem e concebem seus percursos de desenvolvimento profissional?

A fim de responder a essas questões, nos fundamentamos em autores que discutem a formação de professores, como Nóvoa (1995, 2000); Brito (2003, 2007); Freire (1999, 2002); os saberes docentes como Tardif (2006); Gauthier et al (1998); Pimenta (2005ab); o desenvolvimento profissional docente como Lima (2003, 2011); García (1999); Day (2001); a formação do professor de língua inglesa como Celani (1996, 2001, 2003); Almeida Filho (2005, 2007ab); Leffa (2000, 2001, 2003); Paiva (1996, 2003, 2005ab) entre outros. Quanto ao aspecto metodológico, contribuíram para a confecção do estudo autores como Connely; Clandinin (2000), Souza (2006ab), Nóvoa (2010), Bolívar (2002) Chizzotti (2006), Lima (2003, 2011), Brito (2003, 2007) e outros.

Justificativa pelo interesse na pesquisa

A opção por investigar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa, como **objeto** de estudo, justifica-se pela pretensão de ampliar a discussão acerca deste tema, haja vista a escassez de pesquisas no Piauí, tratando dessa questão, bem como contribuir com reflexões acerca do processo formativo e profissional de professores de língua inglesa. Portanto, também, com este estudo, a pretensão de produzir e socializar conhecimentos sobre formação inicial e continuada de professores (especialmente de professores de língua inglesa), sobre construção dos saberes docentes, em especial, do saber experiencial e sua implicação no desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, faz-se necessário acessar a compreensão de como os saberes docentes são produzidos no percurso formativo e profissional dos professores e como implicam em seu desenvolvimento profissional.

Objetivos da pesquisa

Na busca de respostas às questões do estudo, definimos como **objetivo geral**: Investigar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa na perspectiva de apreensão de seus saberes e de seu desenvolvimento profissional e, em decorrência, definimos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar os saberes da formação produzidos pelos professores interlocutores no decorrer da profissão; e analisar os percursos de desenvolvimento profissional dos interlocutores do estudo.

Definimos como interlocutores da pesquisa 07 professores que atuam em uma escola de línguas na cidade de Teresina-PI, há mais de 15 anos e que, também, possuem experiência docente em escolas públicas e particulares na educação básica na cidade de Teresina-Pi. Essa abordagem tem como foco principal a vida e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e suas identidades docentes.

A pesquisa tem como **tema** o professor de inglês e seu percurso formativo: saberes e desenvolvimento profissional e para sua realização, define como interlocutores professores de um Instituto de Línguas da cidade de Teresina - PI, localizado no Riverside Shopping, utilizando os seguintes critérios de escolha dos sujeitos: 1) – Ser licenciado em Letras/Inglês; 2) – Atuar como professor de língua inglesa há mais de 15 anos; 3) - Possuir experiência docente como professor de língua inglesa na educação básica em escolas públicas e/ou privadas; e 4) – Aderir voluntariamente à pesquisa.

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa narrativa que tem como orientação metodológica o método autobiográfico ou história de vida fundamentados em Nóvoa, 2010; Bolívar, 2002; Souza, 2006ab; Chizzotti, 2006; Connely; Clandinin, 2000; Lima, 2003, 2011; Brito, 2003, 2007), entre outros. Essa abordagem tem como foco principal a vida e o desenvolvimento pessoal dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e suas identidades docentes.

Empregamos como instrumento de coleta de dados o memorial de formação na perspectiva de compreendermos por meio das narrativas dos partícipes do estudo uma tomada de consciência sobre sua formação, seus saberes e seus fazeres docentes construídos durante todo a sua trajetória de vida, tanto pessoal quanto profissional. Para a análise de dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2011) e Franco (2007) que refere-se ao estudo do significado das mensagens, conectados com os três eixos de análise propostos pelo estudo: 01) Percursos formativos: narrativas do caminho; 2) Saberes docentes: narrativas em destaque; e, 3) Desenvolvimento profissional: narrativas de percursos.

Baseado nesta proposição, organizamos o presente trabalho em cinco seções, denominadas Introdução; Capítulo I - Aporte metodológico da pesquisa: configurações narrativo-biográficas; Capítulo II – Pressupostos teóricos da pesquisa: formação, saberes e desenvolvimento profissional; Capítulo III – Memoriais de formação: revelações e compreensões analíticas e considerações finais.

A **Introdução**, situa o estudo, apresenta e justifica o tema, discorrendo a problematização do referido estudo, encerrando-se com a apresentação dos objetivos que direcionam o desenvolvimento da investigação.

O Capítulo I - Aporte Metodológico da Pesquisa: configurações narrativo-biográficas, cumpre sua função de direcionar e fundamentar a movimentação da investigação. Nesta seção descreve a orientação metodológica do trabalho, os aspectos da pesquisa narrativa por meio da autobiografia, baseado em autores como Nóvoa, (2010); Connely; Clandinin, (2000); Lima, (2003, 2011); Brito, (2003, 2007); Souza, (2006ab), entre outros. Apresentamos os sujeitos e o contexto da pesquisa, o memorial como instrumento de coleta de dados, em pontuações acerca do processo de produção e análise dos dados.

O Capítulo II - Pressupostos Teórico de Pesquisa: formação, saberes e desenvolvimento profissional, introduz e discute a formação inicial e continuada de professores, os saberes docentes e o desenvolvimento profissional, colocando em foco os professores de língua inglesa e sua formação a partir de diálogos com autores que discutem esse tema como Celani (1996, 2001, 2003); Almeida Filho (2005, 2007ab); Leffa (2000, 2001, 2003); Paiva (1996, 2003, 2006) e outros.

O capítulo III - Memoriais de formação: revelações e compreensões analíticas, traça caminhos e o desenvolvimento da análise dos dados produzidos pelos memoriais, realçando a compreensão do objeto de estudo no entorno da pesquisa. Finalmente, apresentamos a conclusão da pesquisa nas **Considerações Finais**, onde apontamos as constatações e as reflexões pertinentes ao estudo em pauta, destacando que o percurso formativo do professor de inglês é pautado na prática da sala de aula, na construção e mobilização de saberes e na reflexão crítica na/sobre a ação.

Desta forma, esperamos que o presente estudo traga contribuições para a reflexão sobre percurso formativo e suas implicações no desenvolvimento profissional docente; incentive os estudos sobre formação de professores de Língua Inglesa, ainda pouco explorados em nosso Estado, desejando que outros pesquisadores se aprofundem em pesquisas nessa área. Na sequência, apresentamos a primeira seção do trabalho, que trata do aporte metodológico desenvolvido ao longo deste estudo.

CAPÍTULO I
APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA:
configurações narrativo-biográficas



CAPÍTULO I

APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: configurações narrativo-biográficas

[...] escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar, na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador (PASSEGGI, 2008a).

Escrever não é certamente uma atividade simples e fácil que pode ser desempenhada por qualquer pessoa, seja pela falta de hábito da escrita, seja pela falta de tempo, especialmente dos professores, devido à quantidade de tarefas e obrigações decorrentes da profissão, que tornam essa atividade bastante complexa exigindo dos sujeitos a mobilização de esforços pessoais e intelectuais, além de tempo para reflexão. É, portanto, como refere Passeggi (2008b, p. 120) “Expôr para o outro, e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos, e a nós mesmos, em nosso discurso interior ou entre amigos, não é tarefa fácil, ainda menos quando se trata de escrevê-las para os pares em posição de avaliação”.

A pesquisa biográfica em educação tem seu fundamento principal articulado ao processo de biografização e ao processo de formação, visto que as ações e operações implicadas na atividade de biografização representam alicerce para compreensão da formação porque a partir do biógrafo, os sujeitos / os professores significam suas trajetórias, suas aprendizagens (na família, na escola, no trabalho, na vida), desde os informais àqueles mais formais.

Esse tipo de pesquisa, por conseguinte, articula questões relacionadas ao agir e ao pensar humanos que, segundo Delory-Momberger (2012), organizam e edificam a experiência vivida pelo sujeito a partir de uma lógica narrativa. Isto é, cada um de nós, a todo momento está vivendo (construindo a sua história, que pode vir a ser: “[...] a história de um instante, história de uma hora, de uma jornada, história de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 182). A compreensão que emerge é que a atividade biográfica se apresenta sob diversos matizes, não se restringindo somente ao discurso, às oralidades ou às escritas, mas também ao mental e ao comportamental, vislumbrando a compreensão e a estruturação das experiências e ações do homem na relação com o vivido nos seus percursos formativos inclusive e no contexto do mundo que o cerca.

Logo, no âmbito da compreensão biográfica inclui-se a pesquisa narrativa enquanto uma forma de investigação científica que focaliza a experiência humana (CONNELY; CLANDININ, 2000; BENJAMIN, 1994). Pesquisa narrativa entendida como:

[...] as variedades de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas” (CATANI et al, 1997, p. 25).

Nesse capítulo delineamos o viés metodológico da pesquisa, caracterizamos os processos de produção e de análise dos dados, apresentamos as características do locus principal da pesquisa bem como o perfil dos professores colaboradores do estudo. Apresentamos, também, os procedimentos de produção e análises dos dados cuja metodologia se baseia na análise de conteúdo de Bardin (2011), e Franco (2007).

1.1 Pesquisa narrativa: autobiografia e sua dimensão formadora

Iniciamos essa seção indagando: O que é pesquisa? Para que se pesquisa? Como se aprende a pesquisar? Encontramos respaldo para este questionamento em Demo (1987) que diz que a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotáveis, não uma situação definitiva, diante da qual não haveria o que descobrir. Para Gatti (2008) a pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Se pesquisa para explorar a realidade por meio de uma atividade que se volta para soluções de problemas práticos ou teóricos com base de esclarecimentos dos processos científicos. Com relação ao aprender a pesquisar, Richardson (1999) argumenta que só se aprende a fazer pesquisa, fazendo.

Partindo desse pressuposto é que nos propomos a pesquisar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa e a construção do desenvolvimento profissional, e consoante com o objeto de estudo optamos pela pesquisa qualitativa numa abordagem narrativa com o apoio do método autobiográfico ou história de vida, segundo Nóvoa (2010); Bolívar (2002); Souza (2006ab); Chizzotti (2006); Connely; Clandinin (2000); Dominicé (2010); Pineau (2006, 2010); Lima (2003, 2011); Brito (2003, 2007); Passeggi (2008ab), entre outros, vislumbrando perceber como os professores colaboradores se desenvolvem profissionalmente a partir de seus processos de formação e de atuação docente.

Situamos esta investigação no âmbito da pesquisa qualitativa, por considerar que esta abordagem refere-se, segundo Strauss; Corbin (2008) ao estudo da vida das pessoas, de experiências vividas, de comportamentos, emoções e sentimentos.

A escolha pela abordagem (auto)biográfica ou histórias de vida se deve ao fato de ela se apresentar como metodologia na formação de professores pela possibilidade que estas proporcionam e pelo papel de relevância que elas assumem na formação. O sujeito utiliza a autorreflexão para planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal haja vista que as narrativas retratam situações que podem servir como parâmetro para análise e compreensão da prática docente e das relações vivenciadas no dia a dia da escola. Essa abordagem permite aos professores uma interação entre as dimensões pessoal e profissional fazendo com que eles se apropriem dos seus processos formativos, por meio de um balanço retrospectivo dos caminhos percorridos, das pessoas e dos fatos que marcaram esse caminho. Para Lima (2011), essa abordagem tem como foco principal a vida e o desenvolvimento pessoal dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e sua identidade docente.

No contexto da pesquisa educacional, os estudos voltados para a compreensão de aspectos inerentes à formação e à prática dos professores utilizam cada vez, combinam com as histórias de vida, as biografias educativas e as narrativas autobiográficas como projeto de formação e de produção de conhecimento (STRAUSS; CORBIN 2008).

Implica compreender que a abordagem (auto)biográfica ou histórias de vida não desvincula o sujeito da pesquisa de sua realidade circundante, assim como deixa clara a sintonia sujeito-objeto de estudo, mundo real e subjetividade dos interlocutores. Essa modalidade investigativa tem como marca diferenciadora seu propósito de não redutibilidade dos aspectos que a interferem, ou seja, trabalha com o princípio da conectividade em que todos os seus elementos constitutivos mantêm-se interrelacionados em seus significados e ações.

Nesse sentido, esta abordagem valoriza a subjetividade dos sujeitos e reforça um vínculo mais estreito entre o investigador e o investigado, fazendo que eles explorem suas dimensões pessoais e levem em consideração a dimensão humana dos sujeitos, suas emoções, vivências, experiências, sentimentos, enfim, suas trajetórias de vida.

A abordagem autobiográfica ou história de vida, de acordo com Chizzotti (2006) agrega uma variedade de modalidades de pesquisa e trata de um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida, e que pode apresentar muitos significados, dependendo dos objetivos e pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador.

O atrativo principal da narrativa é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, em formas relevantes e cheias de sentido. Ou seja, a narrativa e a vida caminham juntas e tem a marca do narrador.

Assim, a narratividade que preside a contação de uma história, de uma vida e de seus percursos, por exemplo, faz segundo Benjamin (1994), com que esta seja preservada do esquecimento, criando possibilidades para ser contada novamente e de outras maneiras. Portanto, narrar a experiência não é acreditar que aprendemos com ela ou teremos um modelo a ser seguido. Narrar a experiência pressupõe tê-la, de algum modo, vivenciado. Desta forma os professores passam a ser narradores, ou cronistas, como prefere Benjamin (1994, p. 123) “[...] cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que foi um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

A pesquisa narrativa possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, permite entender sentimentos e representações dos professores acerca do seu processo de formação, por meio de diferentes modos de narração, de discursos biográficos desenvolvidos no trabalho docente no espaço profissional (SOUZA, 2006b).

Desse modo, o entendimento sobre a pesquisa narrativa, segundo Connely e Clandinin (2000), é de que esta tipologia, vem cada vez mais sendo empregada nos estudos sobre a experiência educativa e tem uma longa história intelectual tanto dentro como fora da educação. O maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é no fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas historiadas de forma individual e social. Desta forma, a narrativa é entendida como a estrutura fundamental da experiência humana (CONNELY; CLANDININ, 2000).

Somos por natureza sujeitos contadores de histórias, e isso constatamos na vida cotidiana quando nos encontramos com amigos ou familiares em reuniões informais ou comemorações. Porém, com a chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) - i-phones, tablets, smartphones, internet, – não tem sobrado muito tempo para uma conversa com nossos amigos e/ou familiares, cada um fica ligado no seu mundo digital e desligado do mundo real, o que de certa forma, tem contribuído para o silenciar das histórias pessoais, das narratividades do caminho.

Nesse ponto, vale citar Benjamin (1994) que defende a tese de que a arte de narrar histórias está com os dias contados devido principalmente ao campo da informação que tem se ampliado e diversificado exponencialmente. Refere, a esse respeito, que “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” e acrescenta: “[...] cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos

pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Entende, pois, que as experiências transmitidas pelas pessoas caracterizam a fonte às quais cada um recorre para entabular, contar sua história. Na sua compreensão, considerar essa dimensão da narrativa, é conferir-lhe esse status especial, notadamente pela contribuição que confere ao processo de comunicação entre as pessoas. A propósito, Connely e Clandinin (2000) demonstram a importância desse tipo de pesquisa em educação no escrito a seguir:

A razão principal da utilização da narrativa neste tipo de pesquisa se deve ao fato de o ser humano ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano sente o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros (CONNELY; CLANDININ, 2000, p. 2).

Dessa forma, ao ouvir a voz dos professores-colaboradores expressa nas narrativas autobiográficas a partir de suas experiências de vida pessoal e profissional, buscamos apreender como esses professores vivenciam e sentem o mundo que os rodeia, a partir de momentos de reflexão sobre o ser professor de profissão e o saber-ensinar. Essa leitura também nos faz refletir sobre nossa própria trajetória e nosso próprio desenvolvimento profissional como refere Larrosa (2004, p. 38) “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Ou seja, a vida do pesquisador e do pesquisado se misturam, fazendo com que o primeiro se coloque no centro do problema como refere Timm, (2010, p. 51):

Ao escrevermos em histórias de vidas, precisamos ter presente que não estamos simplesmente reproduzindo ditos de quem pesquisamos, estamos, isto sim, olhando uma vida de nosso jeito, de tal forma que não somente a ele é possível ver-se no texto, mas também, nós mesmos, podemos nos enxergar nesse texto.

Desse modo, a narrativa como metodologia de investigação em educação no Brasil inclui a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etc. As fontes utilizadas na pesquisa narrativa podem ser documentos pessoais como fotografias, diários, agendas, cartas, etc. e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiografias ou biografias. Diante da variedade de fontes, optamos pelas narrativas

autobiográficas ou histórias de vida por meio da escrita de memoriais de formação. Acreditamos tratar-se de uma alternativa para lidar com questões como percursos formativos, saberes docentes e desenvolvimento profissional onde os professores podem apresentar por meio de narrativas autobiográficas, a própria experiência com o ensino da língua inglesa nas suas mais vívidas formas. Pelas narrativas os professores reconstróem suas experiências, suas próprias práticas e seus percursos formativos constituindo, assim, um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

As autobiografias ou histórias de vida possibilitam apreender experiências que marcaram significativamente a trajetória escolar dos professores interlocutores e por isso mesmo, permite compreender melhor as implicações dessas experiências no processo de formação docente. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000) pontuam que estudos sobre as histórias de vida escolar de professores/as concluíram que todas as autobiografias mencionam que experiências vivenciadas antes do curso de formação profissional inicial para a docência levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influenciam também na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores.

Os estudos sobre história de vida de professores surgiram no final dos anos 80, ou mais precisamente em 1988 com o lançamento do livro *O método (auto)biográfico e a formação* organizado por Nóvoa e Finger que juntamente com outros autores como Ferraroti, Dominicé, Josso, Pineau e Chené, lançaram as bases para a consolidação dessa abordagem de investigação.

Seguindo-se a esses autores, outros estudos envolvendo a pesquisa autobiográfica foram produzidos em várias partes do mundo (especialmente em países de língua francesa), contribuindo para o fortalecimento da abordagem biográfica de vida na pesquisa educacional. O foco dessa abordagem está na vida e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, suas carreiras, seus percursos formativos, sua profissionalização, suas memórias e experiência docentes.

A esse respeito, Lima (2011, p. 38) pontua a importância do método autobiográfico para a formação docente por meio de um processo crítico-reflexivo:

É intrínseco à natureza do método autobiográfico o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva do sujeito, evidenciando um processo de formação desenvolvido em histórias de vida, pelas narrativas que produz e pela reflexividade que envolve, são consideradas instrumentos de formação no contexto da pesquisa em educação.

Pineau (2006) destaca três períodos do movimento das histórias de vida: um período de eclosão (anos 80), momento de publicação dos primeiros livros que tratam do tema; um período de fundações (anos 90), momento de desenvolvimento dos laços produtivos e criação de associações e redes internacionais; e um período de desenvolvimento diferenciado (anos 2000), em que já pode-se detectar diferenças entre os grupos que iniciaram o movimento, os contribuidores e os inovadores/re-formadores.

Souza (2006a) enfatiza que as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões: os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e as entrevistas biográficas (orais ou escritas). Sobre a escrita da narrativa, como uma atividade reflexiva, afirma que esta “[...] mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas” (SOUZA, 2006a, p. 101). Assim, o ato de narrar a própria história por intermédio do texto escrito, possibilita ao sujeito organizar sua narrativa num constante diálogo interior a partir dos momentos de formação e de conhecimentos, “como se estivesse contando para si suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006a, p. 14).

Assim, para fundamentar o campo das histórias de vida, decidimos por fazê-lo colocando em realce, como justificativa inicial, as sete argumentações de Goodson (2000) em favor dessa modalidade metodológica de pesquisa qualitativa. O autor expõe essas argumentações dizendo que os dados sobre a vida dos professores são fatores importantes para as investigações educacionais, essenciais para a análise do desenvolvimento curricular.

O primeiro argumento é de que os dados pessoais e idiossincráticos presentes nos discursos dos professores são muito pertinentes para a interpretação de sua linha de conduta e prática. Nessa perspectiva, registra como primeiro argumento a personalidade e a idiossincricidade dos dados e sua representatividade em pesquisas no âmbito educacional. Esses dados são essenciais para análise do desenvolvimento curricular, para a leitura e interpretação da linha de conduta dos professores-interlocutores. Nesse sentido reafirma: “[...] a consistência do discurso dos professores sobre as suas próprias vidas relativamente ao processo de interpretação da sua linha de conduta e prática tem sido notável” (p.71).

O segundo argumento aponta para a constituição da pessoa que somos, o que supõe considerar nosso lastro experiencial como elementos significativos na prática profissional. Na verdade é como refere,: “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são

obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (GOODSON, (2000, p. 71).

O terceiro argumento alude sobre o estilo de vida dos interlocutores, no caso, dos professores no cotidiano de suas vidas, seja no interior de escolas, seja nas suas vivências extraescolares, nos dois casos, esses fatores interferem em seus formatos de ensinar, logo, na sua prática educativa. “A incidência no ciclo de vida ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino” (GOODSON, (2000, p. 71). Segundo esse autor é a sustentação do quarto argumento, o que supõe a compreensão detalhada da vida do professor. Ou seja, dependendo do ciclo de vida no qual o professor se encontra, será possível compreender a forma como ele age.

No quinto e no sexto argumento, respectivamente, aponta que as etapas referentes à carreira, às decisões relativas à carreira só podem ser analisados no próprio contexto no qual acontecem e argumenta que há incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores, que podem afetar a sua percepção e prática profissionais.

No sétimo argumento, salienta que os estudos referentes às trajetórias de vidas docentes podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo relacionar a história de vida com a história da sociedade, “esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 2000, p.75).

Portanto, por meio do método história de vida o professor na sua subjetividade narra suas experiências pessoais e profissionais com toda a liberdade, dando sentido e significados aos seus atos e oportunizando ao pesquisador conhecer com riqueza de detalhes parte de sua trajetória, a exemplo do que pontua Abrahão (2006, p. 150) “contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o (os) acontecimento (s) narrado (s). Narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida [...]”.

Entendemos na concepção da autora que, ao narrarem suas histórias, as pessoas estão, de certo modo, partilhando/revelando parte da sua vida individual e social imbricada nos acontecimentos que marcaram sua trajetória passando antes por um filtro seletivo. Alguns fatos são omitidos, outros são ressignificados, ou seja, o valor atribuído a eles no momento em que ocorreram não é o mesmo valor atribuído hoje, no momento de descrevê-los.

Entre tantos aspectos que caracterizam a (auto)biografia acrescentamos que esta se refere à questão de produção de conhecimentos experienciais, dos sujeitos adultos em formação ou mesmo daqueles que já completaram sua formação acadêmica inicial, o fato é que, em ambas as situações, ocorre o exercício reflexivo do sujeito acerca de suas

aprendizagens. A autobiografia, portanto, não apenas descreve a trajetória de vida do sujeito como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional.

No seu relato, o sujeito repensa e reinventa sua vida, tomando consciência dos fatos e, portanto, podendo imaginar possibilidades de atuações futuras diferentes. Ademais, a escrita narrativa tem efeito formador por si próprio, porque coloca o ator num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, sentidos e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida e sendo assim, vislumbra possibilidades formativas construídas a partir de experiência de vida (BOLÍVAR, 2002).

O entendimento é, pois, que a narrativa é um modo de organização legítimo para que os interlocutores exponham seus saberes e experiências, construam instâncias de trocas e maneiras pessoais de dizer sobre esses saberes, sobre sua atividade docente cotidiana a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Pretendemos, assim, ouvir o que os professores-colaboradores têm a dizer por meio das narrativas sobre seus percursos pessoais e profissionais, reconhecendo os fatores que o fizeram ser o professor que é hoje.

Nesse sentido, a narrativa propicia aos professores o desenvolvimento da reflexão e da ressignificação dos seus saberes e de seus percursos pessoais e profissionais articulando o passado, o presente e o futuro como refere Labov (1972, p. 378) “Quando as pessoas narram suas experiências, podem não só relatar e recontar essas experiências e os eventos, sob um olhar do presente. Elas podem também projetar atividades e experiências para o futuro”.

Confirma-se, pelo exposto, as potencialidades dessa modalidade investigativa, bem como suas dimensões formadoras junto ao sujeito professor, que no exercitar o movimento de autobiografar-se, vivencia a reflexão em torno de seu percurso formativo e profissional e simultaneamente, constrói saberes, (re)construindo-se processualmente, continuamente.

1.2 Produção de dados

Iniciamos esta seção evocando Chizzotti (2006) ao referir que o ato de coletar dados qualitativos supõe interatividade e interação do pesquisador. Ou seja, implica, no primeiro caso, a dinamicidade do processo, as idas e vindas do pesquisador para que se efetivem as diversas etapas da investigação. No segundo caso, falamos da afinidade interativa entre pesquisador e pesquisados. De certa forma, foi mediante esse entendimento que procedemos à

produção dos dados narrativos, no sentido de promover a pesquisa com o aporte necessário para compreensão do objeto de estudo perspectivado.

A produção dos dados da pesquisa iniciou em Maio de 2013 quando nos reunimos pela primeira vez e se prolongou até Outubro de 2013 quando nos reunimos para comemorar o recebimento dos memoriais.

Optamos pelo emprego de textos narrativos, denominados memoriais de formação, explorando a escrita autobiográfica, na construção de histórias pessoais e profissionais dos interlocutores, que viajarão no tempo rememorativo para contar, para narrar sua experiência de formação intelectual e profissional, o que caracteriza o memorial “como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (SEVERINO, 2001, p. 175), dos testemunhos de seus autores.

Na acepção adotada, trata-se da produção de dados narrativos revelando as “travessias” formativas e de desenvolvimento profissional dos professores de inglês participantes da investigação que adotaram o gênero textual memorial de formação para registro de seus percursos que marcam e caracterizam os meandros de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

1.2.1 Memorial de formação: uma escrita institucional de si

O memorial no contexto desta proposta de estudo institui-se como instrumento que viabiliza a produção de dados relativos ao percurso formativo do professor de inglês, seus saberes e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, vem sendo largamente utilizado por pesquisadores nacionais e internacionais como Passeggi (2008ab), Souza (2006ab), Lima (2003, 2011), Abrahão (2006), Brito (2003, 2010), Nóvoa (2010), Pineau (2010), entre outros.

Mas o que vem a ser um memorial de formação, no contexto da investigação qualitativa narrativa? Qual a sua representatividade como meio de produção de dados? Esses questionamentos se explicam ou encontram ressonância em autores como Bolívar (2002) que caracteriza o memorial como um conjunto de materiais de vida profissional e pessoal que tem recordações da experiência. Lima (2003) o conceitua como um documento escrito, de natureza subjetiva, através do qual as histórias de vidas foram traçadas (e trançadas), incluindo nesta trama a síntese de princípios educacionais fundamentadoras da prática profissional. E, ainda, em Severino (2001, p. 175) que assim o define:

O memorial constitui, uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Essas compreensões indicam que o memorial é uma narrativa que resulta da experiência retomada a partir de fatos importantes que nos vêm à lembrança. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão e autoconhecimento da própria trajetória de vida, que por meio da memória, faz com que as percepções do passado se misturem com as do presente e ocupem todo o espaço da consciência. Requer, assim, uma retomada de experiências passadas, de lembranças e recordações também retomando informações que dão novos sentidos ao presente do sujeito narrador. A maneira como percebemos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências que ao contrário da vivência, é refletida, pensada, e pode tornar-se algo consciente que construirá uma nova maneira de olharmos e pensarmos o mundo.

O ato de contar histórias, de acordo com Benjamin (1994), faz com que estas sejam preservadas do esquecimento pois elas se perdem quando não são conservadas. Para este autor “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Desta forma cria possibilidades para ser contada novamente e de outras maneiras. O sentido dessa história só será possível no olhar do outro, na relação com outras histórias. O autor pontua que todos somos historiadores, produzimos histórias, pois todos produzimos memória – uma tessitura feita a partir do presente que nos empurra em relação ao passado – numa viagem fundamental para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro.

Desta forma, a decisão pela pesquisa narrativa centrada nas histórias de vida pessoais de professores tem um propósito, o de dar voz e vez ao professor, pela rememoração de suas experiências pessoais e profissionais. É como refere Goodson (2000) sobre a importância de se dar voz ao professor, escutando-o e vendo-o como pessoa e não apenas como profissional:

Passando a ouvir a voz do (a) professor (a) nos aproximamos das referências, possibilitando compreender os múltiplos movimentos que temos neste território – o da docência e o da formação de professores. São múltiplos e singulares os processos, ao mesmo tempo, com algumas matrizes comuns, mas viabilizando, sempre, que os registros sejam refletidos sobre os sentidos produzidos e, mesmo, da necessidade de poderem ser reinventados (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

Os memoriais representam uma forma de dar voz aos professores fazendo-os refletir sobre as nuances que teceram seu percurso formativo, ao relatarem suas histórias de vida e formação, suas experiências pessoais e profissionais e suas aprendizagens no cotidiano escolar. O memorial de formação neste estudo, teve como objetivo registrar o percurso formativo dos professores de inglês, a construção dos saberes profissionais e as implicações destes no desenvolvimento profissional docente, dando-lhes oportunidade para fazer um exercício reflexivo do seu percurso formativo, possibilitando-os, assim, dar um novo sentido às suas experiências pessoais e profissionais. Os memoriais como aportes investigativos, para Passeggi (2008a), apresentam-se como fontes inesgotáveis para a pesquisa educacional posto que são testemunhos vivos de professores, pesquisadores.

A opção pelo memorial de formação se deu pelo fato de tratar-se de um instrumento importante na produção de dados relacionados a percurso formativo, saberes docentes e desenvolvimento profissional, objeto de investigação da nossa pesquisa. Desta forma, o memorial, no âmbito dessa pesquisa, objetiva fazer um registro sintético do percurso formativo e profissional dos professores-interlocutores na perspectiva de apreender como eles construíram e vêm construindo esse percurso.

A fim de orientar na escrita do memorial, organizamos um roteiro orientador abrangendo aspectos relacionados às questões de pesquisa, que foi apresentado aos professores-colaboradores no primeiro encontro em Maio de 2013, estruturado a partir de quatro tópicos principais, enquanto sugestão para direcionamento das narrativas autobiográficas escrita dos interlocutores: Dados pessoais; Percursos formativos; Escolha e início da carreira; Percursos de desenvolvimento profissional (ANEXO A).

A escrita do memorial segundo Brito (2010), não exige um formato estrutural pré-definido, facultando ao narrador autonomia para defini-lo, e se expressar à sua maneira sobre os aspectos que considera mais significativos de seu percurso formativo e profissional. Assim, cada sujeito tinha liberdade para escrever seu memorial da maneira que lhe fosse mais conveniente, desde que contemplasse as orientações dadas.

Partindo desse pressuposto, optamos pelo memorial digital pois desta forma, eles poderiam escrever em seus notebooks ou tablets e enviar de onde estivessem e quando pudessem utilizando-se dos benefícios tecnológicos digitais. Definimos, em comum acordo, um prazo para a entrega dos memoriais (agosto de 2013), e nesse ínterim eu estaria à disposição para esclarecer, apoiar e motivá-los na produção dos mesmos. Isso aconteceu com

frequência pelo fato de trabalharmos na mesma escola e estarmos sempre nos encontrando. Desta forma, num trabalho de parceria, pudemos ver a construção dos memoriais parágrafo a parágrafo e ao mesmo tempo fazer uma reflexão sobre nossa própria trajetória formativa e profissional, que está imbricada na trajetória deles.

Não obstante as facilidades promovidas pela tecnologia, percebemos depois de alguns meses, que mesmo assim, alguns professores ainda escreviam de forma muito sintética. A justificativa, sempre que me encontravam, era de que estavam sem tempo, pois o trabalho docente em duas ou mais escolas acrescido das atividades de planejamento, correção, além das reuniões pedagógicas, não deixavam muito tempo livre para escrever suas narrativas. Sabemos que escrever não é uma atividade fácil e simples, demanda do sujeito um grande esforço pessoal dada à falta de tempo e do hábito de escrever.

Daí a importância deste dispositivo de formação, por constar nele valiosas informações sobre os percursos formativos dos professores e talvez de mudanças de prática depois do processo reflexivo pelo qual passaram. Nascimento (2010, p. 101) pontua que o memorial de formação “carrega em si um grande potencial transformador”, uma vez que possibilita, ao sujeito que narra, uma compreensão/interpretação do que acontece enquanto experiência formadora.

Vemos, portanto, o memorial como um instrumento imprescindível para constituição e formação docente haja vista que por ele o professor se expressa e se desvela, refletindo sobre suas experiências formadoras e as consequências dessa formação na sua prática docente. As escritas narrativas, presentes no memorial de formação, propiciam ao narrador refletir e apropriar-se das experiências formativas que atravessam sua vida e suas trajetórias de formação, e favorecem o pensamento reflexivo crítico que dá um novo significado aos conhecimentos e aprendizagens adquiridos.

Para Kenski (1996) o uso do memorial é uma proposta de rememoração que pode trazer pistas importantes sobre aspectos da vida profissional. Para os educadores em efetivo exercício da docência, como é nosso caso, é uma maneira de pensar o trabalho docente, pois:

A análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão, na vida profissional, de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. Esse conhecimento possibilita ao professor tomar medidas no sentido de superar determinados problemas, reformular concepções pessoais sobre a sua maneira de ensinar, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos etc. além de resgatar a imagem do bom professor, construída a partir dos contatos efetuados durante toda a sua trajetória escolar. (KENSKI, 1996, p. 106 – 107).

É, portanto, da natureza do memorial de formação encadear acontecimentos relacionados à experiência do processo formativo, da prática profissional da vida em geral. Narra os acontecimentos sem necessariamente obedecer a uma sequência cronológica e linear. O narrador pode escolher um fato mais recente e, a partir dele, abordar os demais fatos que a ele se relacionam. O importante é o modo como se narra, é a sequência da memória, não dos fatos. Espaços geográficos diferenciados em suas vivências se imbricam com o que lhes afetou no passado, rememorado nos dias de hoje, com implicações no amanhã. É essa, na verdade, a dinâmica do memorial de formação.

Em outubro de 2013, nos encontramos com todos os sujeitos da pesquisa em um restaurante da cidade para comemorar com um jantar, a escrita definitiva dos memoriais. Nessa oportunidade, aproveitamos para mais uma vez agradecer a todos pelo empenho, esforço e dedicação que todos tiveram para escrever suas histórias, suas experiências pessoais e profissionais, demonstrando, às vezes de maneira implícita, sentimentos e emoções em cada linha e deixando transparecer no não-dito, que essa viagem memorialística lhes fez muito bem na medida em que favoreceu a reconstrução das experiências, do processo formativo e isso, com certeza, os fez refletir sobre suas práticas docentes de ontem, de hoje e de amanhã. Apresentamos, também, os memoriais impressos e com capas personalizadas (conforme figura 1), e reafirmamos que os dados neles contidos seriam usados exclusivamente na pesquisa mantendo o anonimato dos sujeitos.

Figura 1 - Memoriais de formação



Fonte: Arquivo do pesquisador

1.3 Análise de dados e sua processualidade

A análise dos dados é parte indispensável para checagem dos conhecimentos referentes a informações produzidas pelos interlocutores da pesquisa por meio do memorial. Para isso, optamos pelo emprego da técnica da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) e Franco (2007), por se tratar de uma técnica que explora a pluralidade e a riqueza dos dados e por entender que ela oferece indicações práticas para realizar a análise do material contido nas narrativas autobiográficas dos professores-interlocutores, cujo percurso formativo é objeto do nosso estudo. O conjunto de técnicas de análise das narrativas dos sujeitos do estudo forma a análise de conteúdo, cuja operacionalização requer um trabalho criterioso de análise por parte do pesquisador. Apresentamos a seguir os passos para efetivação dessa etapa da pesquisa, seguindo as orientações das autoras citadas.

1.3.1 Técnica: Análise compreensiva e interpretativa de conteúdo

Para proceder ao exercício analítico dos dados narrativos advindos dos memoriais, ou seja, do conteúdo produzido pelos professores-colaboradores da pesquisa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2011) compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Subsidiariamente, empregamos o contributo de Franco (2007) que também se reporta a análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor empreendido ao método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. Para esta autora,

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2007, p. 14).

Esta técnica de análise utiliza, como vemos, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens e trabalha com a materialidade

linguística por meio das condições do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. É papel do pesquisador, compreender o pensamento do sujeito por meio do conteúdo expresso no texto, bem como interpretar os sentidos e significados que o texto apresenta. Bardin (2011) diz que se trata de uma técnica de análise de textos que parte de uma perspectiva qualitativa, analisando os ditos e não ditos, as construções e as referências em um dado texto.

Assim, a partir de uma análise compreensiva e interpretativa do conjunto das narrativas autobiográficas contidas nos memoriais, pudemos apreender momentos e experiências marcantes vivenciadas nos percursos formativos dos professores de língua inglesa, sujeitos desta pesquisa.

Franco (2007, p. 23-24) alerta sobre o conteúdo das comunicações quando diz que “a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações”. Portanto, é importante que se realize “uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos”

Para proceder à análise de dados percorremos três momentos baseados em Bardin (2011), que os denominam fases da análise de conteúdo: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material e 3. Tratamento e interpretação dos resultados. A primeira fase consiste na organização do material, da escolha dos documentos a serem analisados, na formulação de hipóteses ou questões norteadoras, na elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final dos dados. Iniciamos o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados.

Nessa etapa, que entendem como o primeiro contato com os dados produzidos pelos interlocutores por meio das narrativas autobiográficas, procedemos a uma leitura superficial dos memoriais com a intenção de conhecer o teor das narrativas produzidas pelos interlocutores, aspecto que Bardin (2011, p. 96) chama de “leitura flutuante”, com a qual estabelecemos contatos com os documentos a serem analisados e conhecemos os textos e as mensagens neles contidos. Com a leitura preliminar das narrativas contidas nos memoriais foi possível perceber a similaridade dos percursos formativos dos professores-interlocutores no que diz respeito às experiências pré-formativas, ao amor pela docência e à larga experiência dedicada ao ensino de inglês em escolas de línguas e na educação básica.

A segunda etapa – exploração do material - consistiu na decodificação, classificação e categorização dos dados para posterior interpretação. Momento em que os dados brutos foram transformados de forma organizada e agregadas em unidades, que permitiram uma descrição das características inerentes a seu conteúdo. Compreende a escolha de unidades de

registro, e a escolha de categorias. A categorização é, segundo Franco (2007, p. 57-58) “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Seu entendimento é que a criação de categorias representa o ponto crucial da análise de conteúdo e que “[...] formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”.

A consolidação dessa etapa envolveu leituras mais aprofundadas e seletivas dos memoriais com a finalidade de selecionar as informações fundamentais, articuladas ao objeto da investigação. Foi o momento de ler nas entrelinhas, no não-dito, pois como refere Authier-Revuz (1990, p. 26) “[...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. Nessa fase estabelecemos os três eixos temáticos de análise, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Plano de Análise

EIXOS DE ANÁLISE	FONTE
EIXO I - PERCURSOS FORMATIVOS: NARRATIVAS DO CAMINHO	MEMORIAL DE FORMAÇÃO
EIXO II - SABERES DOCENTES: NARRATIVAS EM DESTAQUE	
EIXO III - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: NARRATIVAS DE TRAJETOS	

A terceira etapa refere-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação dos dados obtidos. Na interpretação, as inferências são sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. Nesta última etapa, por meio de uma leitura conclusiva, os dados foram transformados, em resultados de acordo com os eixos de análise estabelecidos.

Esta fase é implementada pela articulação das narrativas com os referenciais teóricos da pesquisa, no sentido de responder as questões subjacentes à pesquisa e de construir conhecimento científico sobre o objeto pesquisado. A representatividade da análise de dados se evidencia no momento em que o pesquisador deixa sua marca, seu estilo de escrita, o que

requer habilidade de sua parte, porque como diz Bertaux (2010, p. 89), “As narrativas de vida não liberam de uma vez todos os seus sentidos” e a questão da análise não se trata de extrair de uma narrativa de vida todos os significados que ela contém, mas somente aquelas que são pertinentes ao objeto de pesquisa.

Com a leitura e análise das histórias de vida dos professores investigados, foi possível compreender seus percursos formativos e profissionais, caracterizando seus saberes produzidos nesses percursos, bem como analisando os percursos de desenvolvimento profissional desses professores.

1.4 Cenário da pesquisa

O lócus principal de desenvolvimento desta proposta de estudo é uma escola de línguas que integra uma rede de mais de 400 escolas espalhadas em todos os estados brasileiros. A rede foi fundada em São Paulo, em 1950, por dois estudantes brasileiros recém-formados em Letras. No Piauí essa rede é a pioneira na condição de escola especializada no ensino de línguas estrangeiras tendo inaugurado sua primeira filial em 1969. Oferece cursos de inglês para crianças a partir de 06 anos de idade nos turnos manhã, tarde e noite, inclusive nos sábados. Oferece, também, cursos de espanhol para jovens e adultos, incluindo ainda, em seus serviços prestados à comunidade, no estado do Piauí, programas de intercâmbio para vários países. Encontra-se localizada na Avenida Ininga 1201, lojas H3 a H-13, no Shopping Riverside, na zona leste da cidade de Teresina. Possui no seu quadro administrativo-pedagógico um diretor geral, dois coordenadores pedagógicos, 25 professores, e pessoal técnico-administrativo. Na sua estrutura física conta com 25 salas de aula, recepção, sala de estar, secretaria, banheiros, Centro de Recursos com livros, DVDs e computadores para prática de atividades relacionadas ao curso ou acesso à internet, sala de professores, salas de vídeo com TV interativa; lojinha de brindes e caixa.

Justificamos nossa escolha pelo referido instituto de línguas em razão de dois aspectos, entre outros, que consideramos relevantes, o primeiro, porque majoritariamente, os sujeitos investigados exercem a docência nessa escola e, segundo, pelo fato de que, também, integro esse grupo de professores de línguas estrangeira e que, de igual modo, possuo extensa folha de serviços prestados à instituição mencionada.

1.5 Sujeitos da pesquisa

A realização desta pesquisa só foi possível graças à participação de 06 professores de Língua Inglesa que trabalham em uma escola de línguas, que aderiram voluntariamente à pesquisa, compartilhando suas histórias de vida e formação. Todos contam com mais de 15 anos de experiência em escolas de línguas e na Educação Básica em escolas públicas e privadas na cidade de Teresina-PI. Esse instituto de línguas possui um corpo docente formado por 25 professores, mas somente 06 preenchem requisitos mínimos estabelecidos para os virtuais interlocutores dessa proposta de pesquisa: ser graduado em Letras/Inglês; ter, no mínimo, 15 anos de experiência docente na mencionada escola e, em associação, ter experiência em escolas públicas e/ou particulares e aderir voluntariamente. O 7º sujeito da pesquisa é o próprio pesquisador, que diferentemente dos demais professores, não possui Licenciatura em Letras/Inglês, mas em Pedagogia.

Temos interagido com esse grupo de professores desde maio de 2013 quando nos reunimos pela primeira vez para falarmos sobre esta proposta de estudo. No primeiro encontro, os professores-colaboradores tomaram conhecimento dos propósitos relativos à pesquisa e receberam todas as informações e esclarecimentos necessários. Nessa oportunidade, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que expressa a importância da colaboração desses professores, assim como a possibilidade de desistência da participação no estudo, a qualquer tempo que julgarem necessário.

Na oportunidade desse primeiro encontro que tivemos com os professores interlocutores da pesquisa esclarecemos, também, sobre a natureza da pesquisa e da importância da escrita do memorial, documento, em que produzirão os dados/informações, exercitando o recurso da reflexibilidade retrospectiva, revendo fatos, rememorando.

Destacando-se que essa autorreflexão promove o autoconhecimento e autoformação do sujeito-professor, seja pelo esforço pessoal de explicitar as nuances mais significativas de seus processos de formação e desenvolvimento profissional, seja pela tomada de consciência de si, que esse exercício promove nos sujeitos.

Computamos esse primeiro momento como positivo em virtude da adesão de todos que se encaixavam no perfil delineado, do entendimento e do compromisso pela escrita do memorial, a propósito, pareceu-nos que houve até certo entusiasmo geral diante da perspectiva de fazerem uma viagem memorialística sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para preservar a identidade dos professores-colaboradores da pesquisa, daremos codinomes de professores fictícios e reais retirados de filmes cujo cenário é a escola: Professora **Louanne**, do filme *Mentes Perigosas*, interpretado por Michelle Pfeiffer;

Professora **Katharine**, do filme O sorriso da Mona Lisa, interpretado por Júlia Roberts; Professora **Gruwell**, do filme Escritores da Liberdade, interpretado por Hilary Swank; Professora **Anne Sullivan**, do filme O milagre de Anne Sullivan, interpretado por Anne Bancroft; Professor **William**, do filme Clube do Imperador, interpretado por Kevin Kline; Professor **John Keating**, do filme Sociedade dos Poetas Mortos, interpretado por Robin William e Professor **Ron Clark**, do filme O triunfo, interpretado por Matthew Perry.

Para melhor caracterização desse grupo de professores colaboradores, apresentamos o Quadro 1 – denominado Perfil Formativo e Profissional dos Interlocutores da Pesquisa.

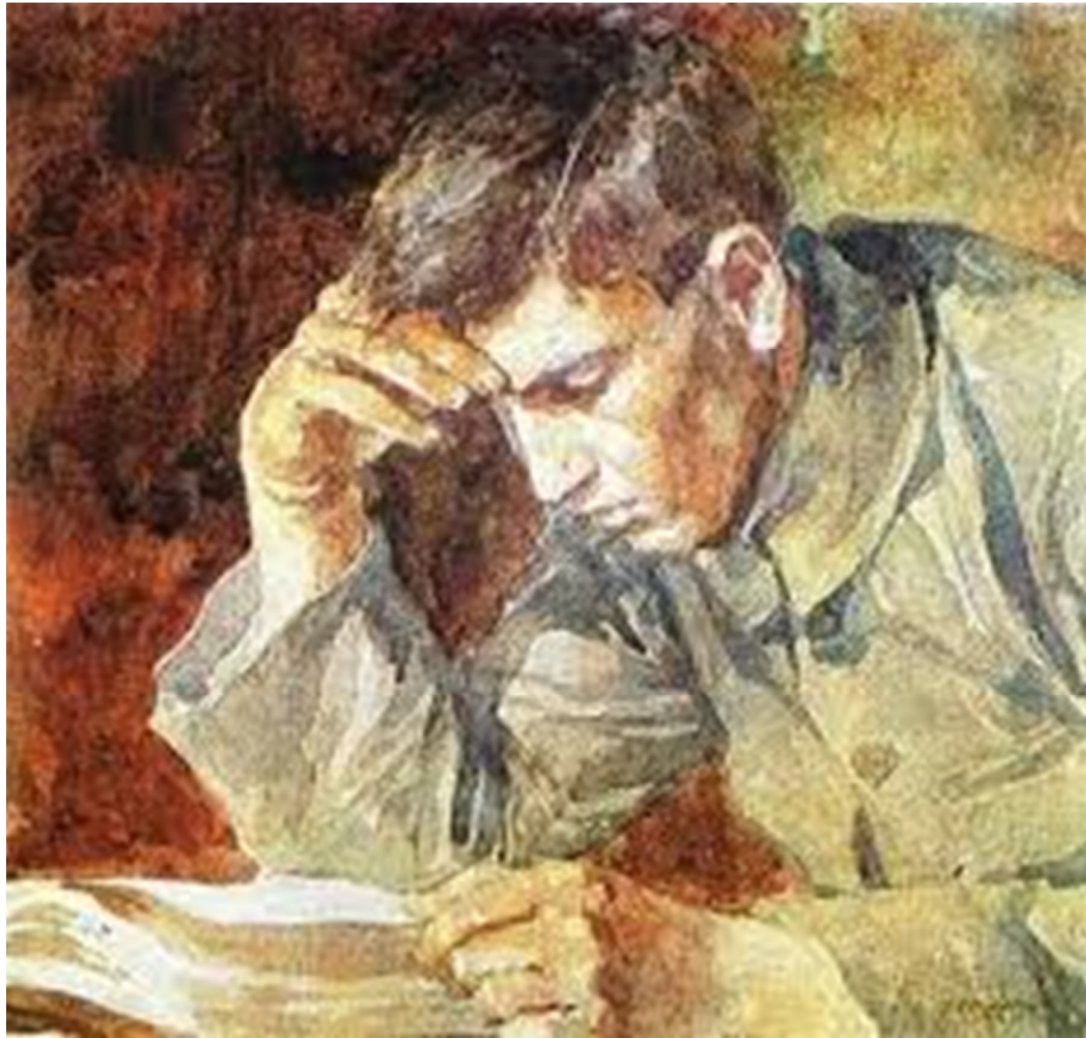
QUADRO 1 – PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS INTERLOCULORES DA PESQUISA

CODINOMES	FAIXA ETÁRIA	SEXO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Professor Ron Clark	36 –45 anos	M	Graduação em Letras/Inglês	23	Cursos de línguas Ensino Fundamental e Médio
Professora Anne Sullivan	25 –35 anos	F	Graduação em Letras/Inglês Especialização em Língua Inglesa	21	Cursos de línguas Ensino Fundamental, Médio e Superior
Professora Louanne	46 –55 anos	F	Graduação em Letras Português Inglês / Francês Especialização em Língua Inglesa	32	Cursos de línguas Ensino Fundamental, Médio e Superior
Professora Katharine	36 –45 anos	F	Graduação em Letras/Inglês	21	Cursos de línguas Ensino Fundamental e Médio
Professor John Keating	46 –55 anos	M	Graduação em Letras Inglês/francês/espanhol Especialização em Língua Inglesa e Espanhola Mestrado em Linguística Aplicada Doutorado (em curso)	32	Cursos de línguas Ensino Fundamental, Médio e Superior
Professora Gruwell	46 –55 anos	F	Graduação em Letras/Português Letras/Inglês	27	Cursos de línguas Ensino Fundamental e médio
Professor William	46-55 anos	M	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão e Supervisão Escolar Mestrando em Educação	35	Curso de línguas Ensino Infantil e Fundamental

Fonte: Dados de pesquisa

Os dados do quadro 01 indicam que dentre os professores-interlocutores 04 (quatro) estão na faixa etária entre 46-55 anos, 02 (dois) entre 36-45 anos e apenas 01 (um) está na faixa de 25-35. 04 (quatro) professores são do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. 06 (seis) dos sujeitos da pesquisa têm Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês, e 01 (um) apresenta Licenciatura em Pedagogia, sendo que 02 (dois) apresentam uma segunda Licenciatura em Francês e Espanhol. Quatro apresentam cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo três em Língua Inglesa e um em Gestão e Supervisão Escolar. Um tem Mestrado em Linguística Aplicada e está cursando Doutorado em Literatura Hispano Americana, na Universidade de Letras de Buenos Aires, e um está cursando Mestrado em Educação na UFPI. O conjunto dos 07 professores revela larga experiência docente (média de 27 anos). Trata-se, portanto, de professores experientes, que atuam em escolas especializadas de línguas, escolas públicas e particulares da educação básica, faculdades privadas e universidades estaduais e federais, revelando ser comprometidos com a carreira e com o seu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PESQUISA:
formação, saberes e desenvolvimento profissional



CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PESQUISA: formação, saberes e desenvolvimento profissional

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991)

O pensamento de Freire (1991), nos faz refletir sobre a complexidade da formação e do ser educador, e nos leva à compreensão da incompletude desse processo, que exige investimento ao longo da vida. É por meio da formação continuada, do estudo permanente, e da reflexão, que o professor/educador vai se construindo, se fazendo e se formando, superando assim, suas possíveis fragilidades e incertezas. A formação é, portanto, como refere Nóvoa (2010, p. 185) “[...] sempre um percurso de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidade) e do saber-ser (atitude). Ser professor, portanto, é uma atividade de aprendizagem constante e diária em que são requeridos saberes (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) específicas.

O capítulo em tela contém discussões nessa direção, traça, portanto, uma rápida incursão na literatura contemporânea evidenciando aspectos identificadores e demarcadores dos processos de formação inicial e continuada, do professor de inglês, inclusive, dos saberes e do desenvolvimento profissional docente.

2.1 Formação inicial e continuada: escriturações teóricas

A realidade educacional, a exemplo da realidade econômica, cultural e social da nação brasileira tem se evidenciado desafiadora e exigente, diante da dinamicidade dos fenômenos que caracterizam cada uma delas. Trata-se de uma realidade que demanda profissionais competentes, investidos de um componente crítico-reflexivo e com espírito empreendedor e transformador, sem necessariamente, ser “herói ou heroína”, apenas sintonizados com as exigências e com as novas configurações do mundo do trabalho, que, em decorrência, exige novas/atualizadas aprendizagens teóricas e práticas.

A contemporaneidade vive momentos de grandes mudanças em todos os setores, sendo que no âmbito educacional estas mudanças, segundo Hargreaves (2004), provocam nos docentes o sentimento de incerteza frente às tarefas e responsabilidade a serem desenvolvidas, posto que o trabalho de um docente jamais se esgota, sempre se pode fazer mais, sempre existe a possibilidade de maior eficácia no desempenho de suas funções.

Diante dessa compreensão de mudanças e incertezas, faz-se necessário formar professores que saibam lidar e conviver com essa realidade que exige saberes diversificados resultados dos processos formativos formal e não-formal ao longo da vida.

As mudanças implementadas no contexto da educação, devem perpassar pelo professor que está diretamente ligado aos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no cotidiano escolar. Desse professor exige-se consciência de sua realidade circundante, sólida fundamentação teórica e formação crítica que lhe permita intervir e mudar a realidade na medida da necessidade. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reconhece que a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia, e que este papel será ainda mais decisivo no século XXI onde é esperado dos professores a contribuição para preparar os jovens, não somente para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (DELORS et al, 2001).

Esse mesmo relatório ressalta que a educação deve estar organizada em quatro pilares fundamentais: aprender a aprender, ou seja, adquirir cultura geral e ampla, evidenciando a necessidade de educação permanente; aprender a fazer, ou seja, desenvolver competências amplas para o mundo do trabalho; aprender a viver juntos, ou seja, cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, que integra todos os aprenderes, favorecendo ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.

Para tanto é recomendável que a prática profissional do professor esteja intimamente ligada aos processos de formação inicial e continuada, considerados fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica competente. Esse entendimento reforça a ideia de que nem um e nem outro deve ser confundido com uma vasta acumulação de conhecimentos adquiridos nos estudos formais e informais, mas como processos permanentes de estudos e de vivências experienciais, sem contudo, desconhecer que a formação inicial tem seu tempo delimitado no âmbito da academia.

A formação do professor, seja na modalidade inicial ou continuada, deve responder aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico e que exige

do professor a necessidade de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Trata-se, portanto, de um processo multifacetado, plural, inconcluso e autoformativo vinculado à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção (VEIGA, 2009).

Nessa perspectiva, Pacheco e Flores (1999, p. 10) postulam que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”. Essa representatividade dos professores exerce importante papel no processo da transformação social, pois a docência é um processo abrangente, que inclui o ministrar enquanto seu principal segmento incluindo, também, investimentos na formação continuada.

O tema tem sido bastante discutido e pesquisado nos últimos anos devido às mudanças requeridas na atualidade que exigem cada vez mais profissionais preparados para lidar com a diversidade no cenário escolar, logo ser professor nessa conjuntura requer muito mais do que o domínio de certas habilidades, mas também o domínio de competências referentes à profissão. Requer ainda a consciência da complexidade e da imprevisibilidade do ato de ensinar e, para tanto, a necessidade de estar continuamente aprendendo, buscando novos saberes e novos fazeres que façam face aos dilemas do cenário escolar contemporâneo. Carvalho (1999, p. 47) corrobora esse entendimento ao afirmar:

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

A questão em pauta, formação de professores, é complexa e compreende várias vertentes formativas. Nesse caso, comporta indagar, quando exatamente se inicia a formação do professor? Em Giovanni (2003) temos que essa formação tem sua origem bem antes dos estudos universitários. Sua composição e definição conceitual e compreensiva evidencia-se como:

[...] resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, no momento em que são forjadas imagens da profissão, passa pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou reelaborar tais imagens iniciais),

tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem (GIOVANNI, 2003, p. 209).

Nesta acepção, a formação inicial representa a primeira etapa dessa formação, considerando-se que, para ser professor há a exigência prévia de uma graduação universitária. Assim entendida, diz-se que essa fase corresponde ao processo de formação inicial, que conceptualmente é concebida como o tempo destinado à:

[...] formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como o momento em que o/ aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional (LIMA, 2003, p. 36).

Nessa perspectiva, a formação inicial tem o objetivo de prover o futuro professor com um conjunto de saberes (conhecimentos, competências, habilidades, atitudes) necessários à sua prática, necessitando por parte do professor reconhecer que se trata de um processo inconcluso que não cessa com a conclusão e certificação dessa etapa formativa, que não tem dado conta da dinamicidade e complexidade do ato de ensinar em todas as suas dimensões, por isso é fundamental que o professor invista em uma formação ao longo de toda a sua vida profissional, posto que ser professor não é uma tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, como postula García (2009, p. 8) “[...] O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.”, requer, segundo Tardif et al (1991), a mobilização de uma gama de saberes específicos ao exercício da docência: (saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e saberes da experiência).

Diante dessa afirmação, entendemos que ensinar é uma arte que muito exige e desafia. Deste modo, os cursos de formação de professores têm um papel muito importante no sentido de preparar esses futuros professores para essa difícil tarefa facultando-os condições para refletir sobre seu percurso formativo e sobre a realidade social vigente.

A formação inicial é apenas o primeiro momento de um longo, complexo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, como refere Lima (2011), pois ainda não reúne condições de apresentar produtos acabados mas que representa a via de transição, de interconexão com a formação continuada que por sua vez visa ao aperfeiçoamento

profissional do professor em termos de aptidões, atitudes profissionais no que concerne à melhoria da educação propiciada aos alunos e ao próprio professor. A formação de profissional – reflexivo, crítico, capacitado em termos de competência e segurança no que faz, exige um trabalho de muitos anos que apenas se inicia quando o aluno sai da universidade, razão por que se diz que a formação é para vida toda, portanto, [...] é uma ilusão achar que o professor possa ser formado somente na graduação (LEFFA, 1999).

Essa etapa do processo formativo segundo Cró (1998) caracteriza-se como um espaço acadêmico de aquisição e, também, de produção de conhecimento profissional necessário ao futuro professor, seja com relação à aquisição de novos saberes requeridos pela vida profissional, seja para manter-se, com segurança, na profissão escolhida.

Trata-se, portanto, de um momento singular de contatos e interações com os saberes iniciais da profissão onde os futuros professores têm a oportunidade de adquirir as habilidades e os saberes necessários para dar conta do trabalho docente, apesar de sua complexidade. O papel dos cursos de formação na concepção de André (2001) é o de desenvolver com os futuros professores, uma atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino.

Tedesco (1998) chama a atenção para o fato de que a formação inicial dos professores não tem sido suficiente e assim, não consegue suprir os desafios diante o contexto que a cada dia exige profissionais com capacidade e habilidades não presentes em um curso de formação. Entendemos, portanto, que os cursos de formação de professores não estão consoantes nem articulados com a realidade encontrada nas escolas.

Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (FREIRE, 2002). Ou seja, é inevitável a implicação do próprio professor no seu processo formativo.

Faz-se necessária, portanto, uma participação consciente por parte do professor na sua autoformação e na autogestão do seu processo formativo, visto que ele é principal protagonista do seu processo de formação e desenvolvimento profissional. É preciso que haja um reconhecimento e um comprometimento de sua parte com relação ao investimento em uma formação continuada no sentido de dotá-lo de saberes que o tornem, ao mesmo tempo, em agente de mudança, individual e coletivamente, por meio de um processo reflexivo não somente sobre sua prática, mas também sobre os tipos de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2010a).

No entanto, para que haja aprendizagem nesse processo formativo é necessário que também haja uma intencionalidade da pessoa envolvida com o processo posto que nem toda experiência significa necessariamente aprendizagem, como refere Bolívar (2002, p.110):

“[...] nem toda experiência de trabalho provoca por si mesma uma aprendizagem; para que não fique em mera impregnação ou repetição rotineira, impõe-se um compromisso no sentido de aprender a partir das situações de trabalho [...]”.

Nessa mesma direção, Perrenoud (2002, p. 52) discute que a experiência em si não produz saberes, e quando o trabalho docente se transforma em rotina, não dá lugar para questionamentos e reflexões. “a experiência só produz aprendizagem se tiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade”.

Isso mostra que ter experiência não significa necessariamente ter adquirido saberes (aprendizagens, conhecimentos, competências, atitudes) que provoquem mudanças, isso só vem com muita força de vontade de mudar, de investimento constante na profissão e reflexão permanente sobre o seu fazer.

Pimenta (2005a) também fala da importância de o professor investir em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua experiência docente, a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Segundo esta autora, “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2005a, p. 24).

O desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis. A carreira do professor ou professora será uma criação conjunta da interação dialética entre o que queriam ser (fatores maturativos e psicológicos) e os fatores do ambiente escolar (BOLÍVAR, 2002, p. 52).

Especialmente nas últimas três décadas (Séculos XX e XXI) o tema formação de professores tem ocupado a centralidade da problemática educacional, sendo constantemente abordado como condição de resposta para as muitas questões que envolvem a escola e o ensino. A partir dos anos 80, segundo Nóvoa (2000, p. 15), “[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento profissional dos professores [...]”.

A formação de professores deve levar em consideração as histórias de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. [...] os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente (FARIAS; ANTUNES, 2012, p. 85).

Desta forma, os estudos sobre as trajetórias profissionais, os percursos de vida e formação pessoal e profissional ganharam importância no enfrentamento de questões relacionadas aos processos educativos. As experiências de vida pessoal e profissional vivenciadas pelos professores ao longo de suas carreiras em diferentes contextos, tempos e espaços, passaram a ser consideradas nesse processo de formação a partir dos modos particulares e coletivos. Essas situações vivenciadas dentro e fora dos ambientes formais de educação ganharam grande influência nos modos de ser e de fazer do professor, considerando-se que ele as constroem com base na sua experiência de mundo, ou seja, nos seus contextos de vida individual e coletiva e na relação com as outras pessoas, no ambiente familiar, profissional e social.

A dimensão pessoal, portanto, está intimamente ligado à profissional e influencia nos processos de trabalho do professor e exerce um grande impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática pedagógica como refere Nóvoa (2000, p. 17) “[...] a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]”, razão por que dizemos que as universidades vêm ocupando um papel essencial para a formação de professores, mas não é o único, porque aspectos como os saberes e o desenvolvimento profissional docente não correspondem ou decorrem somente de cursos de formação de professores, mas à soma do conhecimento adquirido ao longo da vida, no qual esses aspectos estão incluídos.

A formação teórica e a prática contribuem para o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que geram transformações no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem, decorrentes de um ensino de qualidade, em que se faz necessária uma qualificação pessoal e profissional. Pimenta (2005a, p. 24), nessa direção, enfatiza a importância da teoria na formação do professor:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Desta forma, o professor não deve parar de estudar e de aprender para manter-se atualizado e assim poder fazer face às aceleradas mudanças pelas quais passa a humanidade em tempos de globalização e incertezas. Alarcão e Tavares (2001) afirmam que na sociedade emergente em que vivemos torna-se, cada vez mais, urgente a necessidade de formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações que exigem um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência, que, em sentido figurado, supõe resistência ao choque de realidade.

Imbernón (2010a, p. 32) postula que “[...] é necessário formar o professor na mudança e para a mudança”. Ainda segundo esse autor, o tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios de sua carreira. Trata-se de uma profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescente e cujas situações e problemas, postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica.

Dada a essa imprevisibilidade da prática docente, o citado autor postula a necessidade de o professor realizar adaptações para administrar as incertezas já que a prática não é uma concretização de receitas e que ensino oscila entre a rotina e a improvisação, haja vista que os acontecimentos que constituem o cotidiano escolar nunca são os mesmos e, portanto, a adoção de fórmulas ou receitas prontas não solucionam as dificuldades emergentes.

O papel da formação inicial para este autor é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois constitui o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Essa formação deve dotar os futuros professores de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, postulando capacitá-los para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários.

Portanto, é possível perceber que embora a formação inicial seja condição necessária para a docência e proporcione um adequado suporte para esta, entretanto, sozinha não dá conta da tarefa de formar professores, de suficientemente preparar o professor para atuar na profissão. Notadamente, se levarmos em consideração que aprender a ensinar, segundo Zeichner (1993, p. 55) “É um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”.

Durante muito tempo formar professores consistia em dotar-lhes de competências e habilidades instrumentais, consolidando a ideia de professores como técnicos preparados para executar com eficiência o saber-fazer. No entanto, nas últimas décadas devido às exigências postas e impostas pela realidade socioeducacional vem se observando o surgimento de uma nova realidade formativa que postule fortalecer o futuro professor o domínio de saberes específicos da profissão além de capacitá-lo para responder à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente.

Veiga (2009) denomina esses dois tipos de formação de professores de tecnólogo do ensino (que procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado) e a do professor como agente social (um professor preparado para os desafios que as transformações no mundo contemporâneo impõem à docência). Nesse sentido, a formação meramente técnica, estática deve dar lugar para um processo dinâmico de formação onde o professor é um profissional extremamente qualificado consciente de seu papel social de educador e está em constante processo de aprendizagem. É nesta última perspectiva que pensamos a formação do professor na atual conjuntura.

Dessa forma, diante da imprevisibilidade da sala de aula, os professores, afora os saberes técnicos e formalizados, precisam ter atitude e prudência para tomada de decisões em situações adversas tendo em vista que recomendam Gauhier et al (1998, p. 352) “[...] a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência”. Para Pacheco e Flores (1999, p. 38): “O conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente nem pode se dar como terminado em termos de aquisição”. Pimenta (2005a, p.13) refere que “As modificações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo [...]”.

O professor precisa aprender para provocar mudanças no contexto da escola e da sala de aula, gerar um novo habitus. Aprender para apreender nossa própria formação e desenvolvimento profissional: uma forma necessária/desejada de articular teoria e prática, representação do mundo e mobilização de ações para transformá-lo.

A formação inicial de professores no Brasil se dá em consonância com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica se faça em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e Institutos superiores de educação (ISE).

Tendo em vista a complexidade da docência e a exigência de saberes específicos para a prática docente, as universidades brasileiras vêm se empenhando nas últimas décadas para melhorar o nível de qualificação de seus professores.

Completando o ciclo da formação inicial, o sujeito dessa formação, agora professor, deve conscientizar-se de que o professor necessita prosseguir estudando, ressignificando seus saberes, ampliando seus conhecimentos, o que demanda compreender e investir em novo processo formativo, denominado formação continuada.

Constata-se, desse modo, que a formação inicial, apesar de importante, não é suficiente para atender plenamente as necessidades formativas dos futuros professores, fazendo-se necessários investimentos na formação continuada para responder aos permanentes desafios do ato de ensinar e simultaneamente promover o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional docente, como referem García (1999), Imbernón (2010b), Cró (1998), que concebem a formação continuada associada à compreensão de processo permanente de formação.

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2010b, p. 75-76).

Para Nóvoa (1995, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, a formação ocorre de maneira individual e coletiva e depende de experiência, reflexões como instrumentos de análise. Intercambiar experiências e partilhar saberes são meios que colaboram na consolidação de espaços de formação mútua, “nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

A ideia é, pois, que os processos de formação continuada sejam desenvolvidos dentro da própria escola onde é possível articular os conteúdos da formação com as necessidades e demandas da escola, que pode assim ser considerada como locus cotidiano de formação de seus professores, tornando-se um local privilegiado para a construção do saber da experiência. Desta forma, professores, coordenadores e diretores poderão desenvolver um trabalho mais

interativo e colaborativo possibilitando uma formação mais significativa e uma valorização do saber docente como assim discute Candau (2003, p. 143):

O lócus da formação continuada a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a escola [...]. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Esse reconhecimento e valorização ao saber docente ao qual a autora se refere, é parte fundamental do processo de formação do professor e está relacionado com o significado que cada professor, enquanto ator, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, e do sentido que tem em sua vida o ser professor. É, portanto, no contexto escolar, na realidade da prática cotidiana que o professor incorpora e mobiliza os saberes docentes. É nesse cenário que os professores vivenciam situações complexas, problemas e dificuldades para as quais devem buscar alternativas para solucioná-las. É, portanto, onde as coisas realmente se passam, acontecem, tocam e formam o professor, como refere Larrosa (2004). Prado e Damasceno, (2007, p. 25) reforçam esse entendimento:

O contato com a realidade escolar, com espaços e tempos definidos, a gestão necessária para conduzir-se pela sala de aula, as relações que se estabelecem entre os autores envolvidos no processo educativo, as diversas culturas presentes no ambiente escolar trazidas pelos alunos, enfim, uma variedade e riqueza de situações que permite ao professor ir construindo uma série de reflexões e ações para responder às exigências postas pela realidade situacional, construindo saberes, construindo-se e emergindo, do currículo em ação.

Emerge, pois, a compreensão de que a escola é um ambiente educativo, uma comunidade de aprendizagem, um lócus de formação e é no cotidiano escolar que o professor aprimora a sua formação e aprende a ensinar. Por isso, não há necessidade de deslocar os professores para outros ambientes formadores, pois é no contexto da escola e da sala de aula que os professores se deparam com situações novas e inesperadas e põem em prática seus saberes. Brito (2003, p. 136) refere que “[...] é no chão da sala de aula que o(a) professor(a) questiona seus saberes, suas competências ao buscar respostas às solicitações do seu fazer pedagógico”.

Para Imbernón (2010b, p. 85) “Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante

de outras ações formativas”. A formação centrada na escola transforma a instituição educacional *locus* principal em relação a outras ações formativas. É mais que uma simples mudança de lugar em que ocorre a formação. Esse tipo de formação pretende também desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação e baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam. Para Canário (1998, p. 29) “[...] a escola é o lugar onde os professores aprendem”. Freire (2002) reforça esse entendimento quando afirma que a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para ele, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação.

Converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimoradas mediante normas e regras técnicas. A escola é vista, portanto, como *locus* privilegiado para o desenvolvimento e a formação onde o professor é sujeito e não objeto dessa formação (IMBERNÓN, 2010b). Embora a escola seja considerada *locus* privilegiado para a formação continuada, outros ambientes formativos também devem ser considerados entre eles a própria universidade que oferece cursos de pós-graduação *latu* e *stricto sensu* em diversas áreas.

Destro (1995, p. 26) apresenta várias denominações para a educação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação contínua, educação continuada, formação continuada. Todos esses termos, segundo essa autora, são usados para denominar “um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento”. Essa modalidade formativa não se caracteriza apenas como transmissão de conhecimentos científicos, mas também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos.

A perspectiva é de uma formação mais global que possa responder aos desafios postos aos professores no seu dia a dia escolar, que valorize as vivências, a subjetividade, a cultura, os saberes e que seja pautada em uma reflexividade crítica sobre a prática, como refere Candau (2003, p. 66):

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Como se percebe, vários modelos de formação continuada têm sido usados ao longo da história e demonstram que esta assume várias formas, dependendo do contexto histórico vivido pela sociedade em que está inserida e propicia ao profissional da educação a construção de um conjunto de saberes inerentes à profissão docente. Faz-se necessário, pois, que o professor tenha consciência da importância desse processo e esteja constantemente em processo de formação para que possa mediar os processos de ensino e de aprendizagem de maneira adequada como refere Romanowski (2007, p. 138) “a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em um *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho”.

Nóvoa (1995, p. 25) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Considerar, desse modo, três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) - implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas; produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) – dotar a profissão docente de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos; e produzir a escola (desenvolvimento organizacional) – considerar a escola como locus privilegiado de trabalho e formação a partir da gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a construção de redes de formação contínua.

No interior da perspectiva crítico-reflexiva, é tarefa do professor formar seres humanos também críticos e comprometidos com a transformação das situações que se apresentam no contexto atual. É, portanto, por meio de uma ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode se transformar em um agente de mudanças na sala de aula, na escola e na sociedade.

O processo de formação continuada toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional. Cada professor vai edificando, ao longo de

sua trajetória, um conjunto de experiências a partir do seu contexto social e cultural, constituído por conhecimentos, bem como pela capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida profissional. Essa trajetória inicia-se na família e continua na escola e na universidade.

Nesse sentido, é que defendemos que no percurso de formação continuada o professor aperfeiçoa a qualidade do ensino com investimentos na sua carreira, que incluem cursos, projetos, leituras, trocas de experiências com seus pares e reflexões sobre sua prática. O desenvolvimento profissional promovido por essa formação é visto como um processo que envolve múltiplas etapas cabendo ao professor tomar decisões fundamentais relativas à sua formação. É, portanto, “[...] um processo continuado, interativo e cumulativo, que combina várias formas de aprendizagem, nas quais os docentes vão adquirindo conhecimentos e atitudes adequadas ao desenvolvimento de uma docência de qualidade”. (SARAIVA; LIMA, 2011, p. 273).

A qualificação profissional dos professores se faz pela contínua atitude reflexiva que inclui repensar a escola, ressignificar o processo de construção do conhecimento, avaliar aspectos didático-metodológicos, compreender as relações entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, dentre tantos outros aspectos a serem considerados. Para Nóvoa (1995, p. 28):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Discutir, por conseguinte, a formação do professor supõe fazer referência a contextos de mudança. Mudança na perspectiva de busca reiterada pela inovação, atualização do professor e de crescimento da escola e de seus sujeitos, como forma de fazer face aos desafios impostos pela contemporaneidade, dentre eles, o compromisso com a mudança educativa.

2.2 Formação do professor de língua inglesa: descrevendo um perfil

O tema formação de professores de língua inglesa, vem despertando o interesse de pesquisadores locais e nacionais, como Paiva (2003, 2005ab); Almeida Filho (2005, 2007ab);

Leffa (2000, 2001); Maia (2010); Aguiar (2002, 2012); Cunha (2010) entre outros, sobretudo devido ao movimento de valorização por que passa a língua inglesa na sociedade atual com o advento a globalização e da massificação da utilização da internet que têm tornado público estudos realizados a respeito dessa temática, colocando em realce como o ensino dessa língua vem ocorrendo nas escolas e nas universidades, e de que forma esse ensino pode ser transformado pela ação do professor. Esse fato representado pelo interesse de pesquisadores se voltarem para esse campo linguístico tem despertado atenção no meio acadêmico, no sentido de realizar trabalhos na graduação, nos mestrados e nos doutorados, com a intenção de contribuir com a ampliação de discussões que possam ocasionar mudanças necessárias, para a melhoria da ação pedagógicas dos professores de língua inglesa, especialmente na escola pública.

Diante deste cenário, não obstante os avanços nesse campo, a formação de professores de língua inglesa, em nível superior, é um acontecimento recente na história do Brasil e por essa razão, pouco ainda tem se pesquisado sobre esse assunto. Segundo história Fávero (2000), a criação de Cursos de Letras de nível superior despontou, nos anos 30, em função da necessidade de formar professores destinados aos estabelecimentos secundários e normais de ensino no país, no entanto o ensino de inglês ainda era opcional. No início dos anos 40, com a Reforma Capanema, o inglês volta a ser ministrado no Primeiro Ciclo/Ginasial.

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), o ensino de inglês se intensificou devido à dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos. Nessa época, o ensino da língua inglesa tornou-se a primeira opção no currículo escolar, substituindo, de certa forma, a língua francesa (PAIVA, 2003). É na verdade, como pontua Aguiar (2002, p. 43),

Este quadro privilegiado modifica-se radicalmente em 1947, após a mudança de governo e a saída do ministro Capanema. Com a reforma de ensino, a lei orgânica determina que, se a instituição decidisse, seria ofertada uma Língua Estrangeira (facultativa) nas duas últimas séries do Ciclo Ginásial e no Ciclo Colegial, nas duas primeiras séries, uma Língua Moderna e outra Clássica, assim permanecendo até 1961.

Com o estabelecimento do Currículo Mínimo, em 1962, intensificou-se a demanda pela formação superior de professores de Língua Portuguesa em virtude da ampliação da carga horária dessa disciplina. Articulada a esta, o referido currículo exigia a formação em uma língua estrangeira. Ocorre que a carga horária de língua estrangeira e respectiva literatura

mostrou-se insuficiente para prover a adequada formação desse profissional, conforme registra Paiva (2003).

Não obstante esse tempo reduzido, a formação do professor de língua inglesa segue os mesmos parâmetros de outros profissionais que atuam na escola responsáveis pelo ensino de outras disciplinas do currículo escolar, e tem sido realizada nos cursos de Letras, com habilitação dupla, Português-Inglês ou com habilitação única, Letras-Inglês, nas universidades e faculdades do país. (BRASIL, 1996).

Formar, neste estágio inicial, para Fusari (1988, p. 45) é um termo que tem sido usado no sentido de habilitar, ou como refere o autor: corresponde ao processo de formação profissional, pelo sistema formal de ensino, em que ao final o sujeito da formação é reconhecido oficialmente habilitado para o exercício docente nessa área.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61), a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira foi retirada do currículo, deixando a cargo dos Estados a opção por esta disciplina, que passou a ser recomendada caso a escola tivesse estrutura necessária para um ensino eficaz. A compreensão é que dentro dessa estrutura necessária estaria a qualificação (formação) do professor, bem como as condições da escola com relação a equipamentos e materiais didáticos disponíveis para o ensino dessa língua.

Com o advento da Lei 5.692/71, a carga horária de inglês é reduzida, acabando com a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina no Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental). Essa lacuna na aprendizagem do alunado da escola pública favoreceu, no país, o aparecimento de institutos de línguas oferecendo cursos de inglês com qualidade comprovada, favorecendo ao aluno o domínio da língua em suas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Essa situação, porém, começa a assumir novos contornos com a promulgação da LDB 9.394/96, onde o ensino de uma língua estrangeira moderna se torna obrigatório a partir da 5ª série (hoje 6º ano) do Ensino Fundamental e o professor dos níveis fundamental e médio obriga-se a possuir o título de licenciado na língua que deseja ensinar, cursando sua formação superior em cursos de Letras, com habilitação dupla, Português-Inglês ou com habilitação única, Letras-Inglês, nas universidades e faculdades do país. (BRASIL, 1996). Título que teoricamente provê ao professor as habilidades necessárias à prática docente.

A literatura neste âmbito segundo Paiva (2003, 2005ab, 2006); Abrahão (1992); Leffa (2000, 2001, 2003). Paiva (2005ab,) registra lacunas na formação desses profissionais citando como exemplo que alguns conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são ignorados, e de que é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem a

reflexão sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. É, na verdade como pontua Paiva (2005b, p. 77):

[...] os cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de Língua Estrangeira de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.

Na sua opinião, os cursos de formação de professor de inglês, não têm cumprido seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, além disso, a carga horária dedicada ao ensino dessa língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas curriculares, e, somando-se ao fato de que conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser também objetivo do curso, praticamente não existem. Ademais, é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Celani (2003, p. 20) comenta sobre esse abandono na formação e na atuação pelo qual os professores de língua inglesa passam em todo o país:

Mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação parece não ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa. O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa de se ensinar/aprender outra língua?

Outro fato que tem contribuído para essa lacuna na formação dos professores de língua estrangeira é a reduzida carga horária destinada à disciplina Prática de Ensino, como refere Abrahão (1992, p. 50):

No caso da formação do professor de língua estrangeira, o responsável pela construção da ponte entre as disciplinas de conteúdo e o ensino é mesmo o professor de Prática de Ensino e essa construção deve ser feita no prazo máximo de um ano, ou mais precisamente no período mínimo de 75 horas-aula. Nesse espaço tão limitado de tempo, nós professores de Prática de Ensino, temos a árdua responsabilidade de formar profissionais instrumentalizados, conscientes e responsáveis para o exercício do magistério.

Ocorre que essa habilitação nem sempre prepara o professor para enfrentar os desafios e exigências do cenário em que ele se insere. Leffa (2000) justifica a necessidade de um profissional que esteja preparado para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário escolar. Um docente que possua não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício docente, considerando-se que a docência é uma atividade complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício.

Para Almeida Filho (2007a) é necessário que esses profissionais tenham mais do que conhecimento da língua-alvo e treinamento para ensinar, já que esses recursos não são suficientes para um ensino eficaz. O fato é que atual contexto no qual se insere a formação de professores de Línguas Estrangeiras tem exigido a preparação de um profissional munido de saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes) que o capacitem a desenvolver práticas mais voltadas para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas e suas nuances, o que se efetivam com o contributo de uma formação de professores que alie ao conhecimento específico na área, a exigência da proficiência nessa língua-alvo, atendendo dessa forma, o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – (BRASIL, 2002), a formação de profissionais críticos, reflexivos e competentes interculturalmente para transitar pelos campos oral e escrito do ensino de língua estrangeira.

A propósito, pesquisas recentes têm revelado sérios problemas com a formação desses profissionais da educação. De acordo com Paiva (2005b p.76), isso tem ocorrido porque:

Os cursos de formação de professor de inglês, na realidade não têm cumprido seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes.

Esse entendimento converge com a observação de Leffa (2000) de que é uma ilusão achar que o professor possa ser formado na graduação, pois não há tempo nem condições para tal, e acrescenta que a formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos que apenas se inicia quando o aluno sai da universidade. Ele acrescenta que a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa e difícil de ser completada num curso de graduação, por

envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana. Por isso, para formar um professor de língua estrangeira é preciso ser feito um longo e pesado investimento que sem ele não se obtém um profissional dentro do perfil desejado: reflexivo, crítico e comprometido com a educação e com a formação de futuros profissionais nesse campo.

Portanto, no que se refere à formação do professor de língua inglesa esta deve envolver o domínio de diferentes áreas do conhecimento como o domínio da ação pedagógica necessária ao propiciamento de oportunidades de aprendizagem da língua-alvo aos seus alunos, bem como o domínio da língua que ensina com a aquisição da competência comunicativa, que segundo Canale e Swain (1980, p. 28-31) é formada por quatro componentes: competência gramatical, competência discursiva, competência sociolinguística e competência estratégica.

A competência gramatical (linguística) – pode ser entendida por abranger o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, sentença gramatical, semântica e fonologia; competência discursiva – complementa a competência gramatical de diversas maneiras e compreende a habilidade de conectar sentenças em períodos do discurso e formar uma série de produções significativas; competência sociolinguística – equivale ao conhecimento de regras socioculturais da língua e do discurso e requer uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada, dependendo de fatores contextuais, tais como tópico, papel dos participantes, cenário e normas de interação, ou seja, equivale a compreensão do contexto social; competência estratégica – corresponde às estratégias verbais e não verbais de comunicação, que podem ser utilizadas para compensar uma quebra na comunicação devido às variantes no desempenho e às condições limitantes na comunicação atual ou à competência insuficiente, ou seja, é a habilidade de transmitir informações e de usar as estratégias de comunicação de forma efetiva, a fim de solucionar problema de comunicação que porventura surjam durante o processo.

Segundo Savignon (1983), o desenvolvimento dessas quatro competências comunicativas faz-se necessário à comunicação efetiva do falante. Somente o falante que sabe utilizar essas quatro competências é considerado proficiente no uso da língua estrangeira. Ressaltamos, pois, que não há uma rigidez quanto à ordem de uso dessas quatro habilidades na abordagem comunicativa. A recomendação é que sejam trabalhadas dentro dessa abordagem de forma equilibrada posto que são fundamentais para a formação de falantes proficientes.

Competências relativas ou necessárias ao professor de língua estrangeira são, também, discutidas por Almeida Filho (2007a, p. 20-21) enquanto capacidades, atitudes e

conhecimentos necessários ao seu fazer docente profissional, ou mais precisamente, competências orientadoras do “jeito” de ensinar do professor, nessa perspectiva enumera as seguintes:

- **competência implícita:** é a mais básica e pessoal, constituída de intuições, memórias e crenças desenvolvidas a partir de experiências que o professor viveu. A competência implícita traz consigo uma grande força em relação ao processo de ensino/aprendizagem, pois essa força orienta as ações ou decisões do professor na operação de ensinar língua estrangeira, construída socialmente com o passar do tempo;

- **competência linguístico-comunicativa:** aquela que capacita o professor a operar em situações de uso da língua-alvo em conteúdo de comunicação;

- **competência aplicada:** oriunda das competências implícita e teórica, é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar porque ensina, de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém;

- **competência profissional:** capacita o professor a conhecer seus deveres, seu potencial como profissional do ensino de línguas, bem como o seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma contínua.

Desta forma, entendemos que o professor de língua estrangeira competente necessita além de ter o domínio da língua que ensina e ser bem sucedido profissionalmente, possuir “[...] mente aberta para lidar com questões críticas, problemas; [...] conhecimentos necessários à vida profissional e capacidade para poder busca-los onde quer que possa encontra-los; [...] possibilidade de avaliar a realidade num ambiente diferente do escolar”, como refere Pimentel (1993, p. 18).

Essas competências são evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE):

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão, sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 53).

Associado ao desafio de formar professores críticos e comprometidos com as transformações que o contexto demanda, registra-se o fenômeno da falta de prestígio do ensino dessa língua nas escolas regulares, principalmente na rede pública, acentuando a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola regular, como refere Moita-Lopes, (2004).

Qual seria então, o perfil do professor de língua inglesa hoje? Celani (2001, p. 20), responde:

Um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Esse perfil, como se percebe, tem suas particularidades, a exemplo da exigência de uma competência linguística, de uma formação pedagógica, de disposição para prosseguir estudando, atualizando-se, seja para bem melhor e com maior desenvoltura linguística e pedagógica desenvolver seu mister profissional, seja para reforçar e comprometer-se com suas demandas e de investimento em seus percursos de desenvolvimento profissional docente.

A questão que se põe é que somente a competência linguística não dá conta de formar esse professor, faz-se necessária uma formação pedagógica específica, entre outras competências exigidas aos professores de língua inglesa, segundo Paiva (2005a):

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Por conseguinte, a formação de um professor de língua estrangeira envolve, como vimos, o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de

conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. Finalizamos este item com a consideração de Paiva (2003, p. 87), no âmbito dessa discussão:

Uma pequena porcentagem dos professores de inglês, no Brasil, possui o perfil ideal e adequado às necessidades da sociedade. Os demais são de dois tipos: os que possuem fluência oral adquirida em intercâmbios, pouca habilidade escrita e nenhuma formação pedagógica; e os egressos de cursos de Letras onde não tiveram oportunidades de aprender o idioma e que têm formação pedagógica precária. Os primeiros geralmente são encontrados nas escolas de idiomas e os últimos nas escolas públicas.

Considerando esses apontamentos, existe atualmente uma preocupação em torno da formação dos professores de língua inglesa, e isso tem ocasionado a ocorrência de estudos e pesquisas, em busca de formações que, correspondam às demandas atuais para o ensino desta língua.

Concebemos, desse modo, que a aprendizagem da língua inglesa é fundamental no contexto atual em que o discurso dominante, globalizado, está disponível, majoritariamente, nessa língua. Portanto, conhecê-la, dominá-la, representa não só um diferencial formativo, mas igualmente, um diferencial que abre espaços para acessar ao mundo do trabalho, posto que se trata do idioma oficial da economia e do turismo, assim como é crescente sua utilização em educação de alto nível. Essa formação é, também empregada / exigida em grande escala nas tecnologias digitais. O acesso à língua inglesa não é somente uma questão educacional, mas uma questão cultural, haja vista que seu estudo amplia a visão de mundo de quem aprende, ao oferecer oportunidades sociais como melhoria no emprego, intercâmbios culturais e interações tecnológicas.

O domínio dessa língua é representativo, seu papel é considerável na difusão de conhecimento e de informação tanto dos centros para o subúrbio, como também de maneira inversa. Leffa (2003) considera que os avanços das novas tecnologias, principalmente com o advento da internet, os limites entre as comunidades passaram a ser ocupacionais em vez de geográficos e o que diferenciava uma cultura da outra era exatamente a diversidade de línguas, que hoje, com o uso do computador, caminha para a homogeneização cultural e, conseqüentemente, para a exclusão daqueles, que não acompanharem essa evolução. Falar inglês na atual conjuntura, é fazer parte do mundo globalizado, inclui-se entre as exigências de construção de novos saberes (competências, habilidades, conhecimentos), tendo em vista a dinamicidade e a imprevisibilidade do mundo atual.

Evocamos, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) que reforçam a necessidade de os alunos conhecerem a cultura de outros países, o que justifica, também, nosso interesse no desenvolvimento do presente estudo:

As Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1998, p. 49).

Conhecer a língua inglesa, como vimos, contribui com a abertura para outras culturas como também sugere Kramsch (1998, p. 129) “diferentes línguas oferecem diferentes formas de perceber e expressar o mundo ao nosso redor, levando assim seus usuários a conceberem o mundo de formas diferentes”. Ensinar uma língua supõe fazer uma reflexão acerca da cultura não apenas para levar o aluno a entender melhor os porquês de certos aspectos do uso da língua, como também entender melhor sua própria cultura, tornando-se capacitado a compará-la e a contrastá-la com outras culturas, tornando-o em sujeito mais atualizado e mais crítico. Portanto, é como pontua Aguiar (2002, p. 6-7):

[...] o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, particularmente o inglês, adquire principalmente no mundo de hoje, uma importância fundamental na educação da criança, do adolescente e também do adulto, seja considerado como elemento de formação cultural, como instrumento de trabalho ou como fator de compreensão internacional.

O professor de língua estrangeira, especialmente de língua inglesa, portanto, carece de uma formação que lhe dê conhecimento, competência, habilidade para desempenhar seu ofício, posto que a aprendizagem dessa língua, é fundamental no contexto da nova ordem mundial em que o discurso dominante, globalizado, encontra-se disponível, em sua maioria, em inglês. Portanto, saber inglês no contexto contemporâneo do século XXI, contexto social globalizado, em que o contato com diferentes culturas e línguas se intensifica via meios de comunicação e da tecnologia é, por assim dizer, uma questão de sobrevivência profissional. Nesse sentido, Paiva (2006, p. 12) afirma que o inglês “[...] é o idioma mais usado internacionalmente na medicina, nas ciências, na política, nas comunicações, lazer, esportes, viagens, na indústria do entretenimento e na educação; o que confirma seu status de língua franca”.

No conjunto dessa teorização é possível observar, que os cursos de formação de professores de língua inglesa ainda não estão formando profissionais competentes no domínio do uso da língua, com o requerido grau de reflexividade que se espera de futuros professores, conscientes da formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. Desta forma, esses professores encontram dificuldades em adentrar no mercado de trabalho que exige profissionais qualificados que atuem de forma satisfatória na sua comunidade escolar. O perfil profissional desejado pelo mercado, segundo Moraes e Amarante (1989) envolve desempenho linguístico (fluência oral); desempenho didático-pedagógico (poder de tomar decisões) e desempenho interpessoal, que envolve criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência.

Ademais, o fato de os alunos chegarem à universidade sem saber a língua que pretendem ensinar, também prejudica na competência comunicativa desses futuros professores que terão que procurar institutos de línguas para suprir essa carência.

Essa lacuna na formação de professores de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa talvez possa explicar o porquê de pessoas não habilitadas para a docência dessa língua possam ser professores bastando para isso ter algum conhecimento adquirido em cursos livres ou em intercâmbios, principalmente em Institutos de Línguas, onde não importa a formação, mas o conhecimento da língua em si, como é o caso dos estrangeiros. Celani (2003, p. 33) fala sobre essa triste e histórica realidade presente no sistema educativo brasileiro.

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê desta situação.

Não obstante as várias alterações legais pelas quais o Curso de Letras tem passado nas últimas décadas, estas não prescindem da exigência de um professor de língua inglesa mais preparado para lidar com as muitas faces do seu trabalho na atual conjuntura, o que reforça a tese de que a graduação é somente o primeiro passo rumo à formação profissional. Portanto, nenhum curso de formação de professores possui um molde que possa gerar um aluno-professor que, ao término da graduação, atenda a todas as expectativas da sociedade,

sendo capaz de ensinar línguas e atuar satisfatoriamente em situações concretas do cotidiano. É na verdade, como ressalta Basso (2001, p. 313):

Por mais que a universidade cumpra o seu papel, nunca haverá a garantia de que os futuros professores constituirão ou farão suas aulas ou seu ensino baseados nas discussões feitas com seus professores durante a graduação, porque os professores, mesmo os mais iniciantes, trazem sempre uma noção enraizada em seu ego, que se partilha agora num noviço profissional, de como fazer para ensinar uma nova língua, noção essa que os formadores de Letras não conseguem modificar ao longo do curso.

A concepção é, portanto, de que o contexto contemporâneo no qual se insere a formação de professores de Línguas Estrangeiras tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica crítico-reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas e suas nuances. É necessário, pois, que esses professores tenham mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e treinamento para o ensino, pois tais recursos mostraram-se insuficientes para um ensino eficaz. É necessário, por fim, que o professor reflita sobre a sua prática e a direcione segundo a realidade em que atua, com interesses voltados para as necessidades do alunado, da escola, e da comunidade social em geral.

2.3 Saberes docentes na base da profissão: aquisição e produção

Tendo em vista que o professor tem um papel central a desempenhar na educação que se espera para este século, cabem aqui alguns questionamentos: Que saberes devem ser construídos e mobilizados pelos professores em seu processo de formação? Que saberes são necessários para ensinar? O que significa ‘saber’? Borges, (2004, p. 20) registra que “o campo de pesquisa dos saberes docentes é imenso e há mais de vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial”, no entanto, a citada autora chama a atenção para a forma como os saberes docentes são tratados nas pesquisas, sob expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português. A temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Bombassaro (1992) mostra que a palavra ‘saber’ pode ser usada em diversos contextos e de diversos modos, um deles traz a noção de ser capaz de, compreender, dominar uma técnica, poder manusear, poder compreender, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida. É com essa noção de saber que embasamos nosso trabalho.

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes e que a profissão docente caracteriza-se como um ofício permeado de saberes, que advêm de diversas vivências e experiências (pessoais, acadêmicas, profissionais), no conjunto, esses saberes constituem um compósito que dão sustentação e orientam a prática profissional do professor, assim como a sua construção identitária. Comportando acrescentar, seguindo Tardif (2006, p. 260-261), que esses saberes se caracterizam como “[...] temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados e carregam consigo as marcas do ser humano”.

Temporais porque vinculados à trajetória de sua carreira, produzidos/adquiridos em momentos, às vezes, anteriores ao processo formal de ensino. A pluralidade e a heterogeneidade se justificam pelas fontes diversas de que são originados e, como tal, se prestam ao atendimento de vários objetivos no cenário escolar. São ditos personalizados e situados em virtude de a docência ter como base pessoas e essas pessoas não se separam de suas histórias de vida, de suas experiências, de suas culturas. Sendo que, no aspecto ‘situados’ porque são produzidos e utilizados em função do trabalho do professor, onde, realmente adquirem sentido.

Os saberes docentes carregam as marcas do ser humano, porque “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2006, p. 266-267).

Essa pluridimensionalidade do saber docente dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Ou seja, é um saber constituído por vários saberes de diferentes origens, e não por um saber específico e essa mescla de saberes constitui, possivelmente, os saberes necessários para ensinar.

Nessa mesma direção Borges (2004) defende a tese de que os saberes docentes devem ser vistos como um amálgama de saberes oriundos de fontes variadas que se inscrevem num movimento relativo ao próprio ato de ensinar determinado conteúdo disciplinar, às contingências desse ensino, aos contextos escolares, às individualidades dos atores aos campos disciplinares dos quais são provenientes.

Ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o professor constrói conhecimentos que fundamentam a sua prática e edificam sua identidade profissional. Trata-se, como refere Tardif (2006) de uma pluralidade de saberes provindos da formação inicial e continuada, das experiências profissionais e das interações vivenciadas ao longo da carreira, que constroem o referencial teórico que dá suporte a seu fazer docente profissional. Neste caso, faz alusão ao fato de que essa discussão tem se ampliado no contexto educacional brasileiro, trazendo significativas contribuições para o reconhecimento dos professores como portadores e construtores desses saberes, portanto, como profissionais que produzem e mobilizam diversos saberes na prática docente, na relação com seus pares e no contexto social.

Considerando que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes, Tardif (2006) os classifica em profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, que num sentido amplo, abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser.

Sobre os saberes da formação profissional, o autor designa que compreende o conjunto de saberes proficiados pelas instituições formativas dos professores, nesse caso, configuram-se como atividades que mobilizam os saberes pedagógicos, representam as técnicas, as concepções de homem, as doutrinas que os profissionais apreendem em sua formação. Representam os saberes fundamentais para a profissão docente.

No que se relaciona aos saberes disciplinares, refere que estes têm uma conotação social, definidos e selecionados pelas instituições superiores através das disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial e continuada que correspondem aos diversos campos do conhecimento.

Acerca dos saberes curriculares, estes compreendem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

No delineamento dos saberes experienciais, alude que são saberes advindos da vivência cotidiana do professor e que são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, são portanto, os saberes específicos das experiências cotidianas que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser.

[...] Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para

melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. [...] constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2006, p. 48-49).

Para Santos (1998, p. 126), o saber da experiência “é um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer. Pimenta (2005a, p. 20) refere que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Os saberes experienciais são referidos por Borges (2004) como tendo um papel fundamental, pois não só ocupam um lugar estratégico frente aos demais saberes, mas, também, servem de substrato de base em relação aos outros conhecimentos, ou seja, é a partir dos saberes da experiência que os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho. “os saberes da experiência não só fazem parte do conjunto de saberes, como constituem onde esses saberes são amalgamados” (BORGES, 2004, p. 70).

Tardif e Gauthier (1996) fazem uma diferença entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para esses autores, os saberes de experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os saberes da experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Pimenta (2005a) registra que os saberes docentes são construídos por três categorias: os saberes do conhecimento, ao qual incorpora aos saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif (2006), os saberes pedagógicos - entendidos como os que viabilizam a ação de ensinar - e os saberes da experiência, ao qual ela dá uma conotação especial destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano.

A citada autora argumenta (2005a) que os alunos têm adquirido saberes sobre o que é ser professor antes de chegarem ao curso de formação inicial fruto de vivência como aluno ou de situações que envolvem o ato de ensinar; “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho” (TARDIF, 2006, p. 261) e, porque estes passam por mudanças que estão

relacionadas às etapas de vida profissional dos professores, cujas fases variam de pessoa para pessoa. Nessa mesma concepção de temporalidade Borges (2004, p. 83) argumenta que:

[...] os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de uma carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que se amplia com a prática; o trabalho entre pares; as parcerias e experiências adquiridas em diferentes estabelecimentos escolares; a participação em eventos, seminários e programas de formação contínua; as leituras e estudos, entre outros.

O entendimento é, então, de que os saberes professorais têm sua origem em fontes diversas, e sua utilização no cotidiano da ação docente, segue no sentido de atendimento às necessidades e peculiaridades das diversas disciplinas e na consecução de seus objetivos. Nessa perspectiva são ditos plurais e heterogêneos, porque agem efusionados, amalgamados.

Pensar, portanto, a formação de professores implica pensar que o exercício da docência requer a mobilização de uma ampla variedade de saberes em face das situações problemáticas enfrentadas pelos professores no cotidiano da sala de aula que demandam uma tomada de decisões como pontua Gauthier et al (1998, p. 28), “De fato, é muito importante conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esses autores acrescentam que o saber necessário para ensinar não pode estar restrito ao conhecimento do conteúdo da disciplina.

Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que reconheça que esse conhecimento seja essencial. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros que lhe são necessários (GAUTHIER et al, 1998, p. 20-21).

Nessa mesma linha de pensamento, Imbernón (2010b, p. 14) afirma que contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade e tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente.

Os saberes são, de um certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, como enfoca (TARDIF, 2006).

Os saberes dos docentes são enraizados na experiência, vivida individualmente no seu contexto de trabalho, mas que é partilhado por uma categoria, da qual ele faz parte e em relação à qual tem em comum princípios, modos de funcionamento, regras, dinâmicas, crenças etc., enfim saberes-sociais-docentes relativos a essa atividade. [...] Esses saberes, [...] fazem parte dos casos, estratégias, saberes acumulados e partilhados entre um grupo profissional ao longo dos anos; saberes oriundos da prática e, também, da pesquisa educacional (BORGES, 2004, p. 80).

Nesse contexto, ênfase particular deve ser dispensada aos saberes da experiência por apresentarem características dos saberes profissionais compreendidas como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em sua prática cotidiana em confronto com as condições da profissão.

[...] os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2006, p. 54).

Os saberes da experiência, portanto, têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão ao longo da sua trajetória profissional. No entanto, de acordo com Perrenoud (2002, p. 50) a experiência em si não produz saberes, e quando o trabalho docente se transforma numa rotina, não dá lugar para questionamentos e reflexões. “a experiência só produz aprendizagem se estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornem inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade”.

No entendimento de Santos (1998, p. 126), os saberes da experiência são adquiridos ao longo do exercício da profissão. “É um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer”.

A experiência no entendimento de Larrosa (2004) é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Assim, vemos que o saber da experiência se revela de maneiras diferentes em cada um de nós, a partir daquilo que nos passou, nos tocou e desta forma nos formou e nos transformou, ou seja, embora tenhamos a mesma experiência não significa dizer que temos saberes experienciais iguais já que ninguém pode aprender da experiência do outro.

Para Josso (2004, p. 48) a construção das experiências ocorre de três formas: pode-se ter uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos que se tornaram significativos, mas que não foram intencionalmente provocadas. Pode-se fazer uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos vivenciados, mas por nós provocados, intencionais. Pode-se pensar sobre uma experiência, ou seja, quando se reflete sobre um evento ou acontecimento seja ele involuntário ou não.

Os professores precisam se conscientizar que a graduação é só o início, faz-se indispensável estar sempre investindo na profissão através de cursos de pós-graduação, congressos, seminários, e muita leitura. Engana-se quem acredita que a formação de um professor termina quando ele recebe seu diploma e que já possui todos os saberes necessários para exercer sua prática.

Desta forma, os saberes produzidos pelo professor emergem a partir da reflexão crítica na prática e sobre a prática. Uma experiência sem reflexão, ou seja, sem uma imersão do professor no mundo da sua experiência, pode cristalizar a prática tornar o trabalho docente apenas em uma reprodução de práticas passadas e ultrapassadas. O processo de formação do professor, para Nóvoa (1995, p. 25) “[...] deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, aspecto reforçado em Freire (2002, p. 39) que acrescenta “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Reflexividade perspectivada como uma introspecção do sujeito, como:

[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a

possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 29).

O modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica, segundo Mizukami (2002, p. 12) “[...] não representa solução para os problemas educativos porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais [...]”. Brito (2007, p. 48), diz que “[...] trata-se de uma perspectiva de formação determinista, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos [...]”. Para Behrens (2009), na concepção da racionalidade técnica a prática pedagógica leva à reprodução do conhecimento e tem suas bases no paradigma newtoniano-cartesiano, fortemente influenciado pelo pensamento positivista que enclausurou a prática docente e dicotomizou o ensino em teoria e prática.

A prática pedagógica nessa concepção, prioriza a cópia, a imitação, a memorização, a passividade e o autoritarismo. O professor torna-se apenas um transmissor de um conhecimento pronto para ser assimilado pelo aluno, passivamente. Esse modelo não tem se mostrado mais eficaz frente às situações complexas que caracterizam a profissão docente. Na concepção da racionalidade prática, a ênfase é dada na produção do conhecimento com autonomia, criatividade e criticidade.

Tardif (2006, p. 225) defende uma formação baseada na epistemologia da prática, contrapondo-se ao modelo da racionalidade técnica (que percebe o professor como um técnico cuja atividade consiste na aplicação de teorias científicas para a resolução dos problemas encontrados na prática), definida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para este autor, o conhecimento profissional docente é constituído por três eixos: específico, pedagógico e experiencial.

O eixo específico corresponde ao conhecimento da especialidade profissional, de onde se originam os saberes disciplinar e curricular da área de atuação do professor adquirido ao longo do percurso acadêmico, no período de formação universitária e profissional, é considerado condição primeira para ensinar, embora não seja suficiente.

O eixo pedagógico trata de conteúdos específicos da docência e envolve fundamentos pedagógicos, epistemológicos e filosóficos que se articulam ao significado da educação na sociedade, entendida como uma prática social vinculada a um projeto histórico. Inclui também noções sobre o sistema escolar e sua gestão, organização curricular e legislação. Tais

conhecimentos possibilitam a compreensão de referenciais e paradigmas que fundamentam a prática docente.

O eixo experiencial diz respeito ao saber acumulado da experiência docente e reúne crenças, concepções e conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da vivência como aluno e como professor, e do contato com alunos e pares. Essa troca de experiências revela uma forma de ser e de estar na profissão pois faz com que compartilhem práticas, colocando em comum nossa profissão. E é nesse troca que reconstruímos nossos saberes e compreendemos que nossas necessidades pessoais são necessidades coletivas/sociais, uma vez que as necessidades são elaboradas e formuladas num dado contexto social.

Na perspectiva de compreender como se articulam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, Nóvoa (1995, p. 25) pontua que “o professor é uma pessoa e é preciso dar sentido à pessoa do professor, ao seu desenvolvimento, e ao contexto da escola em que trabalha, permite que entendamos como se constrói sua identidade”.

Gauthier et al (1998, p. 17) sustentam que esse ofício ainda mantém em nossos dias, um papel fundamental para as sociedades humanas e “embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes” ou seja “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos”.

Entendemos nas palavras dos autores que quando o professor fecha a porta da sala de aula, não se sabe o que acontece lá dentro, como ele se comporta, o que ele faz para criar um ambiente de aprendizagem para seus alunos.

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de saberes docentes: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Tardif (2006), Pimenta (2005a), e Gauthier et al (1998) apontam os saberes experienciais como um dos saberes dos professores. No entanto, fazem uma diferenciação: Para Tardif (2006), esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. São formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. Para este autor, o saber da experiência, ou saber prático, também é um saber plural que “[...] não

provém das instituições de formação nem dos currículos, nem se encontram sistematizados em doutrinas e teorias” (TARDIF, 2006, p.48).

Na concepção de Pimenta (2005a), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, na prática mediatizada pelos pares, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam na universidade. Para Gauthier et al (1998), os saberes experienciais são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico.

O ensino é uma das mais antigas profissões e foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava, principalmente, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exhibir a todos aqueles que controlavam o seu trabalho com os jovens. Mais recentemente, essa profissão é vista como uma profissão que deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos (TARDIF; LESSARD, 2008).

Dessa forma, se o professor não estiver munido de diversos saberes não estará preparado para enfrentar as múltiplas situações do dia a dia escolar como refere Azzi (2002, p. 46):

O professor na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Para Tardif (2006, p. 20) ensinar “[...] supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realidade do trabalho docente”, aspecto circunscrito também ao professor de língua inglesa, o saber ensinar, segundo Tardif (2006) engloba competências, habilidades, atitudes e valores necessários para transformar os conhecimentos adquiridos na academia em conteúdos, processo conhecido como transposição didática. Saber ensinar na nossa concepção, implica, então, saber como ensinar, ou seja, saber que ensinar não é transmitir, transferir ou transpor conhecimentos, mas sim criar estratégias, possibilidades, meios para sua produção ou sua construção.

O aprender a ensinar é como postulam Pacheco e Flores (1999), pressupõe a articulação entre teoria e prática, a vivência de uma prática reflexiva, conferindo ao professor habilidade para resolver de forma adequada os problemas da prática pedagógica.

Desta forma, saber ensinar é uma competência específica do trabalho docente constituída não apenas na e pela formação inicial e continuada, mas também no e pelo exercício da profissão. Os saberes docentes são, portanto, construídos, apropriados e mobilizados pelos professores no dia a dia da escola durante toda a sua trajetória pessoal e profissional decorrentes da reflexão crítica sobre a prática. E nesse contexto, a experiência favorece a aquisição e a incorporação de saberes docentes necessários ao exercício da docência como refere Tardif (2006, p. 61) “Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada do seu saber-ensinar”.

No entanto, nos questionamos se o saber da experiência significa realmente saber ensinar? Será que todo professor experiente é competente para a docência? Até que ponto ser experiente significa ser desenvolvido profissionalmente? O que é ser um professor competente?

Entendemos que o saber ensinar vai se constituindo à medida que o professor atua no contexto e no confronto da realidade escolar, na prática docente cotidiana, na convivência com seus pares e alunos como refere Guarnieri (2000, p. 5): O saber ensinar “[...] vai efetivando a articulação entre o conhecimento técnico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”. Este professor, segundo Tardif (2006) é um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta. Para este autor, os saberes profissionais dos professores emergem do trabalho docente, materializados no saber-fazer e no saber-ser, diversificados e provenientes de fontes e naturezas variadas. Os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor, são processos que percorrem toda a vida profissional do professor sem no entanto, garantir perfeição.

Para Pacheco e Flores (1999), os saberes docentes são dinâmicos e evoluem durante a trajetória profissional dos professores, configurando-os como eternos aprendizes. Esses saberes, no entanto, precisam ser mediados e adaptados pelos professores de acordo com o contexto onde o ensino e a aprendizagem vão acontecer. Os saberes docentes são efetivados, renovados e ressignificados na prática, em função das condições de trabalho, a partir das circunstâncias contextuais da ação pedagógica bem como da personalidade do professor. Essa aprendizagem do saber ensinar é um processo que se constrói ao longo das experiências

vividas pelos professores nos diferentes tempos, espaços e contextos de sua existência individual, profissional e coletiva.

Os professores precisam produzir, dominar e mobilizar uma série de saberes (conhecimentos, competências, habilidades, atitudes) para poder saber ensinar, para ser competente no exercício da docência. Tardif (2006) propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados, produzidos e retraduzidos por eles na prática cotidiana da sala de aula.

Ensinar é uma arte e saber ensinar não é tarefa fácil. Muita gente sabe muito, mas não sabe ensinar. Que saberes são necessários para saber-ensinar? Tardif (2006, p. 178) diz que:

Saber-ensinar supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos [...]. O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes.

Para Freire (2002, p. 25), ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ensinar, para este autor, exige consciência do inacabado; apreensão da realidade; respeito à autonomia do seu educando; bom senso; curiosidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível, dentre outros aspectos.

Dentre os vários saberes inerentes à prática docente, Libâneo (2006, p. 10) cita: “capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

O professor, portanto, necessita de uma formação que lhe proporcione muito mais do que um treinamento no desempenho de destrezas. Saberes fundamentais à prática educativa devem ser proporcionados e articulados ao futuro professor durante sua formação docente por meio de um currículo com base em competências. Para Nuñez e Ramalho (2002, p. 13):

Organizar um currículo em termos de competências significa preparar os alunos para um saber-fazer reflexivo, crítico, no contexto de seu grupo social. Trata-se de colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos em relação à sua preparação para o início do exercício da profissão.

Na concepção de Sacristán, (1995, p. 74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver em contextos preexistentes.

Os autores supracitados dão a noção de competência à capacidade de resolver um problema, de fazer determinada coisa, de ter habilidade, utilizando para isso os recursos disponíveis, como saberes, conhecimentos, atitudes, autorregulação, etc. Para Perrenoud (1999, p. 7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Essa competência, no nosso entender, é constituída de um movimento de reflexão permanente sobre a prática, no cotidiano escolar, na convivência com seus pares e no aperfeiçoamento profissional contínuo a fim de enfrentar os desafios do dia a dia escolar.

Para o citado autor (2000, p. 20-21), a atualidade exige uma gama de competências necessárias ao desenvolvimento profissional do professor:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; ou seja, trabalhar a partir das representações dos alunos, do erro e dos obstáculos à aprendizagem envolvendo-os em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimentos;
2. administrar a progressão das aprendizagens; por meio de balanços periódicos de avaliação dos alunos em situações de aprendizagem, além de fazer balanços periódicos da competência desses alunos;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; que quer dizer saber administrar a heterogeneidade da turma apoiando e trabalhando com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e desenvolvendo um trabalho de cooperação mútua entre os alunos;
4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; isto é, despertar o desejo do aluno pela aprendizagem desenvolvendo nele a capacidade de autoavaliação, bem como oferecendo atividades opcionais de formação;
5. trabalhar em equipe; ou seja, elaborar projetos em equipe, dirigir grupos de trabalho, saber administrar crises ou conflitos interpessoais, enfrentar e analisar situações complexas e problemas coletivos profissionais;
6. participar da administração da escola; que quer dizer, ajudar na coordenação e direção da escola com seus pares a fim de fazê-la evoluir, administrar os recursos e fomentar a participação dos alunos no âmbito da escola;
7. informar e envolver os pais; que entendemos como dirigir reuniões, fazer entrevistas e envolve-los na construção dos saberes dos filhos reforçando o vínculo família-escola;
8. utilizar novas tecnologias; isto é, saber utilizar as ferramentas multimídia nos processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; ou seja, prevenir a violência, o bullying, tanto na escola quanto fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações de todos os tipos, desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça;

10. administrar sua própria formação contínua; que compreendemos como um investimento em processos de formação continuada (na escola e fora dela) de forma individual e coletiva.

Tratam-se, portanto, de competências necessárias a todos que lidam com educação e em especial, com ensino e aprendizagem na contemporaneidade. A formação de competências deve se dar a partir da formação inicial no sentido de dar ao professor uma maior autonomia e uma maior capacidade de agir com mais eficiência e continuar com a formação permanente em busca de novos saberes que lhe possibilitarão enfrentar novos desafios.

Além dos saberes, a atuação docente também exige uma reflexão constante por parte do professor em relação aos objetivos, às práticas, e à aprendizagem dos alunos, para que ele não seja somente um transmissor de conteúdos e os alunos passivos receptores que irão recebê-los sem questionamentos no que Freire (2002 p. 74) denominou de “educação bancária”. Quando os professores fazem da reflexão sobre suas práticas, um hábito, ele se tornará mais autônomo e terá melhores resultados em suas atuações. Para Freire (2002, p. 43-44), “[...] a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Ensinar é uma prática extremamente complexa, que depende de estratégias pedagógicas, de uma correlação entre conteúdos e táticas e, principalmente, da cooperação dos estudantes e da sua vontade de aprender. O professor precisa desenvolver uma prática reflexiva a fim de compreender cada vez melhor o que está em jogo e ter controle sobre isso, pois esta prática permite antecipar fatos, prever eventualidades, construir e reconstruir ações.

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática e jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Ele está sempre em contato com outros professores, lê, observa, e se atualiza pois o aluno hoje, muitas vezes, supera o professor que muitas vezes fica confinado na sala de aula e não percebe o mundo lá fora, nem acompanha as mudanças e às vezes é surpreendido com as novas palavras e expressões que os alunos aprendem nos filmes, nos jogos, na internet e trazem para a sala de aula. Somente a reflexão faz o professor buscar respostas para questionamentos sobre sua prática e como adequá-la para que ela tenha significado e importância para seu aluno.

Sabemos que mudar não é fácil. Mas todo mundo é passível de mudança, progresso e aperfeiçoamento desde que haja uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da

prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

Com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, esta acontece principalmente, na relação com o outro. O ato de aprender sempre supõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. O aprender, portanto, é aprender com alguém. É, portanto, função do professor levar os alunos a produzirem seu próprio conhecimento, aplicando para isso uma metodologia que respeite a diversidade e a peculiaridade de cada aluno na sua singularidade e nos seus estilos diferentes de aprender. O professor passa a ser o facilitador, o mediador desse processo como refere Mizukami (2002, p. 60), “[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos”, fazendo-se necessário, que o ambiente da sala de aula seja agradável, harmonioso e propício para a aprendizagem e nesse contexto a relação professor-aluno bem como aluno-aluno deve ser amistosa, dialógica e afetiva para que este ambiente seja criado.

Essa relação de parceria, professor-aluno, aluno-professor como fator preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem também é enfatizado por Hargreaves (2004, p. 77) “Bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando estes estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem”.

Isso nos remete aos estudos de Vygotsky que concebe a interação entre as pessoas como um fator preponderante para a construção de um ambiente de aprendizagem e afetividade. Nessa concepção, a relação afetiva com o outro é fundamental para que se desenvolva a construção do conhecimento. A afetividade tem um papel muito importante na constituição e no funcionamento da inteligência, determinando os interesses e as necessidades individuais. Esta importância é referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), que deixam claro que a dimensão cognitiva dos processos de ensinar e aprender não podem prescindir das dimensões afetiva e social. “[...] a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo e criativo (BRASIL, 1998, p. 66), e as principais características do professor ideal na concepção de (MORALES, 2001) são: ter uma boa conduta e competência para ensinar, atitudes como controlar a classe, ser compreensivo, atencioso e estar disponível para ajudar os alunos. Esses são comportamentos fundamentais para manter-se uma boa relação de respeito, afetividade e disponibilidade, que refletirá de maneira positiva nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os alunos também influem sobre o comportamento do professor na medida em que ao perceber a dedicação e o sentimento do aluno em relação ao seu trabalho, dedica-se mais e passa a melhorar o seu modo de tratar seus alunos. No entanto, ele diz que se o aluno não se mostrar interessado pelo trabalho do professor, este não deverá punir-se como culpado, precisará controlar seus sentimentos e não responder com desinteresse ao desinteresse de seu aluno. A motivação para aprender, segundo ele, envolve inúmeros fatores interligados mutuamente dentro e fora da escola num processo embutido de emoção, motivação e afetividade e o professor é o principal motivador do aluno tendo o dever de seduzir, conquistar e compreendê-lo acolhendo-o com seus conhecimentos prévios e sua história de vida. “[...] não há aprendizado se o educando não está motivado” (MORALES, 2001, p. 32).

Freire citado por Neto (2013, p. 35) fala do respeito, da humildade e do amor que o professor deve ter com relação ao seu aluno:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

Portanto, para que a prática do professor tenha como finalidade o sucesso do aluno é necessário o desapego ao velho - não necessariamente ao antigo – e o acolhimento ao novo, através da abertura do diálogo respeitoso com o outro, capacidade de reflexão e autocrítica e o empenho de se fazer e refazer no tempo e espaços sociais, para que tal prática possa ser geradora de saberes e aprendizagens que tornem o homem cada vez mais humano, e as relações sociais cada vez mais solidárias e justas, “produzindo, assim, o estudante reflexivo, crítico, pesquisador, participativo” (RIBEIRO, 2013, p. 57).

É importante, também, que o professor se compreenda como um ser inacabado, um ser em permanente construção. Ter a convicção de que “sei algo e ignoro algo que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1999, p. 153). “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2003, p. 81).

Nessa concepção Freireana, é imprescindível que o professor mude algumas atitudes e princípios relacionados ao seu fazer pedagógico de modo que possa enfrentar os desafios do

cotidiano escolar. O educador deve cultivar uma atitude de permanente desapego às práticas cristalizadas, ritualistas, repetitivas, uma vez que tais práticas não acolhem o diferente, o original, nem permitem o desenvolvimento da criatividade. É preciso propor e acolher o novo em sua ação pedagógica haja vista que “como nós, o nosso conhecimento tem historicidade” e ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “[...] dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1999, p. 31). Desse modo, acolher o novo é, acima de tudo, reconhecer sua possibilidade e, mais ainda, a sua inevitabilidade, pois, para ter validade, os conhecimentos e as práticas devem ser passíveis de superação (RIBEIRO, 2013, p. 53).

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas ao cronológico: o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo (FREIRE, 1999, p. 39).

O problema da não-aprendizagem da língua inglesa pode estar também nas condições das escolas que não oferecem, na maioria das vezes, as mínimas condições para que o professor possa desenvolver um bom trabalho através de recursos didáticos mais atraentes.

O próprio governo reconhece essa dificuldade quando expressa através dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (PCN – LE) que apontam para as circunstâncias difíceis em que ocorre o ensino e aprendizagem de LE no Brasil como “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.” (BRASIL, 1998, p.12)

No intuito de resolver esse problema algumas escolas privadas em nossa cidade estão terceirizando o ensino de língua estrangeira ou criando seu próprio centro de línguas, assim, seus alunos não precisam mais sair em busca de uma escola especializada para aprender as competências da língua inglesa. No entanto, sabemos que o processo de aprender uma língua estrangeira é muito complexo e requer muito mais que centros de línguas ou escolas especializadas. Interesse, necessidade, dedicação, motivação além de métodos e professores eficientes poderão facilitar sobremaneira essa aprendizagem, fato que vai contribuir para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998).

Desta forma, saber uma segunda língua, no nosso caso, a língua inglesa, capacita a pessoa a ter acesso ao mundo globalizado e às informações que estão majoritariamente em inglês, além de uma compreensão intercultural.

2.4 Desenvolvimento profissional: um processo em construção

Qual a representatividade dos processos da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional docente? E dos saberes docentes? O envolvimento dos professores com esses aspectos contribui para que se desenvolvam profissionalmente?

O desenvolvimento profissional é um processo e, nessa perspectiva, assume a conotação de evolução e continuidade, entendimento que supera e amplia a tradicional justaposição formação inicial e continuada. Inclui o aperfeiçoamento docente e envolve uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o conhecimento intelectual e profissional dos professores, além de caráter contextual e organizacional. Segundo García (1999), está intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Assim, é representativo em termos de articulação com os processos de formação inicial e continuada, entretanto, Imbernón (2010a, p. 44) pontua que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo”, porque reconhece que outros elementos podem e devem ser considerados como refere García (1999, p. 145) “o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

Implica considerar, nesse sentido, que o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Refere-se ao coletivo institucional, portanto, ao desenvolvimento de todo o pessoal docente de uma instituição educativa posto que este integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes desses trabalhadores, mas que, por extensão, inclui as equipes de direção, o pessoal não docente.

Trata-se, portanto, de um processo que contém um caráter contextual, pluridimensional, que incorpora, também, a ideia de percurso profissional a partir das interações vivenciadas na prática, nas instituições e com outros profissionais. Assim entendido, dizemos que, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Trata-se de uma perspectiva mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Portanto, a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (como os já mencionados acima) tem papel decisivo nesse desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional do professor apresenta-se, portanto, como uma dimensão reflexiva que cria mecanismos de relação do indivíduo consigo mesmo, de reconhecimento de si, permitindo que se aproprie de seus processos formativos e, dessa forma, atribua sentido à sua prática docente como refere Pérez Gómez (1997, p. 103): “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos [...]”.

A reflexão, portanto, está na base do desenvolvimento profissional docente, compreendendo uma dimensão formativa que perpassa todo o processo de formação e de aprendizagem do trabalho docente. É por meio de uma reflexão crítica na e sobre a prática que o professor se desenvolve no sentido da autonomia e da emancipação profissional. Supõe, neste caso concebê-lo como “[...] a evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de

maneira inteligente” (CRUZ, 2006, p. 20). Trata-se, portanto, de uma evolução que se constitui por meio do crescimento da integração de estruturas básicas do conhecimento prático, adquirido com a experiência do exercício da profissão, do amadurecimento profissional e das atividades formativas.

Compreende, portanto processo contínuo de melhoria das competências, atitudes e do conhecimento dos professores implicando na melhoria de suas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos, que diz respeito não somente a saberes e fazeres, ao domínio de conhecimento sobre o saber ensinar bem como em atitudes e nas relações interpessoais do professor para com os que ele convive.

Decorre desse entendimento, três elementos que formam a base do desenvolvimento profissional docente: o próprio desenvolvimento adulto, a acumulação da experiência e a formação. Assim como é necessário considerar três dimensões do desenvolvimento profissional: a) a dimensão individual enfatiza que nenhum professor é semelhante a outros docentes; b) a dimensão coletiva reconhece que cada professor pode ser semelhante a alguns outros docentes com os quais compartilha experiências; c) a dimensão universal permite pensar que cada professor guarda semelhanças com todos os docentes de sua mesma geração. O entrecruzamento desses aspectos contribui para edificação da identidade docente, que se apresenta em determinado momento de sua carreira como fruto da interação dessas três dimensões e de sua evolução no tempo, de sua história pessoal, da história de professores que estão num mesmo ciclo de vida profissional, por exemplo.

A contemporaneidade exige dos profissionais em geral e especialmente dos da área de educação que estejam sintonizados com as mudanças que estão ocorrendo no mundo, na sociedade e na escola. Deste modo, a formação do professor não deve ficar limitada a uma graduação pois esta não dá conta de prepara-lo para enfrentar todas as complexidades do ato de ensinar. A formação também se dá na vivência da prática pedagógica com a mobilização de vários saberes entre seus pares e alunos.

É nesse sentido, que comporta envolver no estudo as trajetórias de vida e formação docente, revelando-se a importância da dimensão do tempo no processo de formação e desenvolvimento profissional do professor haja vista que este é um ser temporal e sua constituição acontece ao longo do tempo e da vida. Desta forma, o tornar-se professor não se restringe a uma fase específica, embora haja períodos que marcam mais significativamente a formação e a vida profissional. Os saberes docentes, portanto, são adquiridos e mobilizados ao longo do tempo, desde o tempo de aluno, o que implica dizer que boa parte daquilo que os professores sabem sobre o ensino e como ensinar provém especialmente da sua história de

vida escolar. Para Tardif (2006) os professores entram em contato com seu ambiente de trabalho muito antes de começarem a trabalhar. Foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos onde experienciou, durante um tempo significativo, o cotidiano da profissão que veio a exercer.

O entendimento é de que, as experiências escolares, na condição de aluno, imprimiram na personalidade do futuro professor um conjunto de concepções e crenças, representações e certezas relativas à atividade docente, que permanecem ao longo do tempo e que os cursos de formação não conseguem fazê-los modificar. Ou seja, no decorrer de sua trajetória escolar, o futuro professor internaliza um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, técnicas, bem como de concepções, crenças, representações, hábitos, valores. Essas experiências escolares do professor, enquanto aluno, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do saber-ser e do saber-fazer docente por meio do vivenciar cotidiano das rotinas, dos rituais e das práticas docentes. Dessa forma, o futuro professor, enquanto aluno, internaliza a cultura do ensino e da escola, da profissão docente, e constrói um repertório de saberes, além de representações, concepções e crenças que seguramente implicarão no seu modo de ser professor e conseqüentemente, na sua prática docente.

Segundo Huberman (2000), as sequências da vida não são predeterminadas e invariáveis, de modo que as pessoas não passam pelas mesmas fases, na mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas e da vontade individual. Assim, as trajetórias de vida são reveladoras das condições de produção da vida, da formação e da profissão do professor, construindo um caminho para se compreender seu processo formativo e de aprendizagem do ser professor e saber ensinar. Elas têm sido abordadas para se compreender aspectos importantes relacionados ao processo formativo e ao trabalho docente, em todas as suas dimensões.

Emerge do exposto a concepção de formação docente como processo que se constrói e se desenvolve ao longo da vida tem a ver com a formação integral do professor, na dimensão pessoal, profissional e social fundamentada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, enquanto processo de produção do ser professor e da profissão docente, envolvendo o professor na totalidade de suas relações e interações no e com o contexto de sua prática, com seus modos de ser e estar no mundo como pessoa, profissional e ator social envolvendo as histórias construídas e as experiências vividas, sendo que o desenvolvimento pessoal consiste no resultado de um processo de crescimento individual, relacionadas às capacidades, personalidades, habilidades e interações com o meio. Enquanto

que o desenvolvimento profissional é resultante de um processo de aquisição de competências na eficácia do ensino e na organização dos processos de ensino e de aprendizagem. (MIZUKAMI, 2002).

Logo a maneira de ser de cada professor varia ao longo da carreira num processo evolutivo no qual identificam momentos específicos, marcados por diferenças de atitudes, de sentimentos e de empenho na prática pedagógica resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional pelo o acúmulo de experiências ao longo do percurso profissional nas interações com seus pares e nos momentos formais e não formais. Nesse percurso o professor aperfeiçoa a qualidade do ensino através pelos investimentos na carreira, que inclui cursos, projetos, leituras, trocas de experiências com seus pares e reflexões sobre sua prática. Nessa perspectiva é que se apresenta como um processo permanente que envolve múltiplas etapas cabendo ao professor tomar decisões fundamentais relativas à sua formação, em alguns momentos decide aprender por conta própria os conhecimentos e competências que considera necessários para seu desenvolvimento pessoal e profissional. É o que denominamos, autoformação uma opção para professores que entendem que as ofertas de formação oferecidas pelas instituições formais não correspondem às suas necessidades, ou pela ausência de ofertas.

Depreende-se, por conseguinte, que uma das finalidades do desenvolvimento profissional é, portanto, capacitar o professor para o exercício da sua atividade profissional, torná-lo mais apto a conduzir o ensino de sua disciplina, adaptando às necessidades e interesses de cada aluno, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, sem desvincular-se da reflexividade dos professores sobre a sua prática, de modo a contribuir para que “[...] os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com as suas experiências” (GARCÍA, 1999, p. 144).

É, por assim dizer, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, momentos de arranque, discontinuidades. Na sua dinamicidade emergem dilemas, dúvidas, preocupações, falta de estabilidade e a divergência chegam a construir aspectos do desenvolvimento profissional. Implicando afirmar que, não surge simplesmente como resultado de diferentes eventos na vida do professor, mas representa “um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem destes fatores” (SANTAELLA, 1998, p. 262).

Mediante, por conseguinte, a amplitude e, a dinamicidade desse processo, faz necessário compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento

organizacional da escola, com a sua formação continuada, com a autogestão, sendo esta responsabilidade conjunta do professor e da escola, como percebemos, por vezes, um processo diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, porém guardando no seu cerne a ideia de evolução e continuidade superando a concepção de justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. É como informa Day (2001, p. 18), o conceito de desenvolvimento profissional inclui “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência [...], quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem [...] interna e externamente organizadas”.

E, ainda, na consideração dessa amplitude e, dinamicidade, próprios à compreensão do desenvolvimento enquanto um processo que não é só de aprendizagens, de incrementação de sua formação continuada, sendo que pressupõe, por extensão, o desenvolvimento dos alunos e da escola, aspectos referendados por Nóvoa (1995) ao mencionar que o referido processo se relaciona à produção da escola, o que implica a criação de condições favoráveis a esse desenvolvimento numa articulação permanente com a escola em todas as suas dimensões, concebendo a formação como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma função que se realiza à margem dos projetos profissional e organizacional.

Bolívar (2002) concebe o desenvolvimento docente como um conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade pessoal e profissional dos professores e se indissocia da trajetória biográfica.

Em conclusão deste item, reforçando a discussão sobre desenvolvimento profissional, colocamos em realce a consideração de Day (2001, p. 21) a esse respeito:

Envolve todas as experiências de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma dessas fases das suas vidas profissionais.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, se evidencia como um processo dinâmico progressivo que envolve vários ambientes e experiências formativas individuais e

coletivas ao longo da vida e que não se limita apenas à ideia de aperfeiçoamento ou acumulação de cursos, mas também, a uma evolução pessoal e profissional envolvidas no processo reflexivo na e sobre as práticas do professor, implicando, assim, na melhoria da qualidade da escola e do ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. É, portanto, um processo que se estende ao longo do percurso profissional do professor, tendo como princípio as experiências pré-universitárias, a formação inicial e prosseguindo com a formação permanente numa diversidade de formatos de aprendizagens.

CAPÍTULO III
MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: revelações e compreensões
analíticas



CAPÍTULO III

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: revelações e compreensões analíticas

“[...] Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSCOVICI, 1968).

Este capítulo analisa os dados narrativos autobiográficas presentes nos memoriais produzidos pelos professores-colaboradores do presente estudo com o propósito de apreender experiências que marcaram significativamente seus percursos de formação por meio das histórias de vida expressas nos memoriais, que compreendem experiências pessoais, profissionais e sociais, nos espaços formais e não-formais da educação, no trabalho e nas demais instâncias de convivência e interação social.

A escrita da narrativa, como mencionada em Souza (2006a) e em outros autores, potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos, de modo que o conjunto dos relatos escritos expressa recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras. Nosso entendimento é, portanto, que o professor, no decorrer da profissão docente, vivencia uma gama de experiências que vão marcando seu modo de se tornar professor de profissão, de modo que, parte dessas experiências vivenciadas pelos professores é a fonte dos saberes por eles mobilizados na sua prática docente.

Com essa compreensão, decidimos orientar cada escrita das narrativas pela organização dos relatos dos professores-colaboradores, em função dos objetivos da pesquisa, contemplando os seguintes aspectos: perfil pessoal e profissional; percursos formativos (formação inicial e continuada); início da profissão; saberes docentes adquiridos no percurso formativo e contribuições no desenvolvimento profissional.

De posse dos dados e definidos os eixos temáticos, passamos às análises do conteúdo das narrativas, cuja técnica empregada tem fundamento em Bardin (2011) e Franco (2007). Na verdade, segundo essas autoras, a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas que permite ao investigador encontrar respostas para as questões formuladas na pesquisa bem como descobrir o que está implícito no conteúdo manifesto, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Nessa perspectiva, seguindo os passos dessa técnica, procedemos à análise dos dados, primeiramente realizamos uma leitura superficial dos memoriais com a intenção de conhecer

o teor das narrativas produzidas pelos interlocutores, aspecto que Bardin (2011, p. 96) chama de “leitura flutuante”, de modo que após essa leitura foi possível estabelecer contatos com os documentos a serem analisados (os memoriais), conhecer os textos e as mensagens neles contidos. A partir dessa leitura elaboramos o quadro 02, que pelas biografias, apresenta o perfil pessoal, formativo e profissional dos professores-interlocutores. Este primeiro momento, assim descrito, configura, como prevista, a pré-análise, que diz respeito à leitura e organização dos documentos apropriando-se da mensagem neles contidos, o que favoreceu a organização de textos que denominamos pequenas biografias, não exatamente pela extensão do texto, mas pelo seu estilo sumarizado, como a seguir expomos sobre os professores Ron Clark, Anne Sullivan, Louanne, Katharine, John Keating, Gruwell e William, interlocutores da presente investigação.

Ron Clark e seu perfil biográfico

O professor Ron Clark inclui-se na faixa etária compreendida entre 36 e 45 anos. Tem 23 anos de experiência em escolas particulares no Ensino Fundamental e Médio e em escolas de línguas. É graduado pela Universidade Federal do Piauí em Letras/Inglês tendo concluído em 2011. Sua formação básica foi feita em escola pública e as disciplinas que mais lhe chamaram a atenção foram inglês e português, principalmente inglês que lhe fascinava. No ensino fundamental e médio teve a influência de dois professores. “Eu admirava o trabalho deles por já ser mante da língua inglesa. Acho que aí nasceu meu envolvimento com a língua. A entrada na carreira docente se deu depois de fazer um curso de inglês em um instituto de línguas para prestar o vestibular pois tinha plena convicção que não aprovado se não fizesse um curso deste tipo. O bom resultado na prova de inglês no vestibular o incentivou a se aprofundar mais nessa língua e começar a ministrar aulas mesmo não tendo a habilitação para isso. Depois de 18 anos de prática é que sentiu a necessidade de fazer um curso superior e se tornar um professor de fato e de direito. O curso superior lhe trouxe enriquecimento didático devido às inúmeras aulas práticas e teóricas desenvolvidas na faculdade, no entanto, segundo ele, nenhum professor teve a capacidade de lhe impressionar. “Senti que a maioria é despreparada e não atende às expectativas dos alunos e deixam a desejar em conhecimento que vai desde a péssima pronúncia até a disciplina que lecionam”. A escolha pela carreira docente o impossibilitou de trilhar outros caminhos, pois quando se deu conta, já estava muito envolvido na profissão. “escolhi esta carreira profissional quase que impulsionado pela beleza de se dominar o idioma inglês, mais do que uma vocação ou escolha por motivos financeiros a facilidade de aquisição da língua”. Considera a formação continuada importante para o desenvolvimento da competência profissional do professor, no entanto, ainda não fez nenhuma pós-graduação, nem tem pretensões para o momento. Considera a experiência a garantia de um bom trabalho “[...] porque através dela é que o fazer se aproxima do ideal e hoje, se faço um bom trabalho é devido à experiência de anos em sala de aula”. Para ser um bom professor ele diz que é preciso ser bom no que se propõe a fazer além de ter humildade e criatividade para inovar. Afirma o que é hoje é fruto de sua longa experiência em sala de aula e se considera pronto por já ter atingido esses níveis e competente no que faz. “se faço um bom trabalho na minha profissão, é devido à experiência de anos em sala de aula”. Ele afirma que o papel do professor deve ser sempre o de intermediador, de fazer a ponte entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido por este. O aluno, por sua vez, deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser um construtor do seu próprio conhecimento na interação com seus colegas e professores.

Anne Sullivan e seu perfil biográfico

A professora Anne Sullivan está na faixa etária entre os 25 e 35 anos. Tem 21 anos de experiência em escolas particulares e públicas no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior na Universidade Estadual. É graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Piauí (2001) e tem especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI (2003). Em 2009 participou de curso na *New England School of English* em Boston – Massachusetts. Em 2012 participou de programa de aperfeiçoamento para professores de escolas públicas nos Estados Unidos (Universidade de Oregon) e na Inglaterra (*University of London*). Ela diz que aprendeu demais com as duas viagens “[...] foram de fundamental importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional”, pois teve a oportunidade de vivenciar a rotina social, cultural e a realidade das escolas públicas americanas e britânicas. A entrada na profissão docente aconteceu de forma natural e intuitiva. Ela sempre gostou de inglês e gostava de ensinar os colegas que tinham dificuldade nessa disciplina e acreditava que quanto mais ensinava, mais aprendia. No entanto sentiu a necessidade de melhorar seus conhecimentos nessa língua e foi em busca de um curso de inglês em um instituto especializado e depois à faculdade e naturalmente se tornou legalmente professora e não se vê fazendo outra coisa. Para ela a formação inicial (graduação) foi a base de tudo, foi por onde começou a entender muita coisa do processo ensino-aprendizagem de forma mais científica. Antes, tudo era muito intuitivo, e a base teórica fazia falta. “Durante minha graduação as situações que vivia na prática passaram a ser mais claras e a fazer sentido”. Ela se considera uma profissional bastante competente e comprometida, no entanto, se depara com a carência de recursos materiais e humanos, especialmente nas escolas públicas. “O professor tem que lidar com turmas grandes, com a falta de estrutura física, o desinteresse do aluno [...] carga horária excessiva, baixos salários [...]”. Para ela o professor é uma ferramenta, um instrumento cujo papel é guiar, mostrar o melhor caminho, tentar ao máximo facilitar o aprendizado. “Ele é só um mediador nesse processo de construção do conhecimento. O ator principal nesse processo é o aluno”.

Louanne e seu perfil biográfico

A professora Louanne tem entre 46 e 55 anos e trabalha como professora de língua inglesa há 32 anos. Tem experiência em Ensino Fundamental e Médio em várias instituições públicas e privadas na cidade de Teresina. Trabalhou como professora do Ensino Superior em uma instituição privada, no Estado do Maranhão. Tem graduação em Letras/Inglês e (2000) e Letras/Francês (2008), ambos pela UFPI. Possui especialização em Língua Inglesa pela Uespi (2003). Já fez vários cursos, dois deles nos Estados Unidos, que foram de extrema importância na sua prática. Iniciou a carreira docente assim que terminou o Ensino Médio, em 1981, com apenas 18 anos, após fazer um curso de inglês, cujo objetivo principal era ajudá-la melhorar as notas na escola. “Naquela época, podia-se ensinar até a 6ª série sem ser formada”. Ao fazer o curso de inglês e aprender a língua ela gostou tanto que sentiu vontade de também ensiná-la. E assim o fez durante 10 anos quando finalmente resolveu fazer o vestibular e o curso de Letras/Português e em seguida o de Letras/Inglês. Para ela a graduação lhe ajudou bastante na prática docente pois a teoria era enfatizada na prática de sala de aula. A professora diz que ainda quando criança sempre teve uma atração pela carreira docente. “[...] sempre gostei de brincar de professora. Acho que era vocação mesmo”. Atualmente está aposentada, depois de 32 anos de sala de aula, mas continua trabalhando só que com um ritmo de trabalho menor devido à alguns problemas de saúde, alguns deles adquiridos com a profissão, “[...] a profissão de professora é árdua, pouco remunerada, mas é muito compensadora. Nada como o prazer de ver os alunos aprenderem. Por isso digo que vale a pena [...]”. Diz que ter experiência é fundamental na prática docente e se considera uma professora preparada, mas nunca pronta. “O professor nunca está pronto, precisa atualizar-se através de uma formação continuada, ou seja, cursos que visem à melhoria de sua prática docente. Sempre há o que aprender”. Para ela o bom professor deve se inteirar sobre as novas tecnologias para melhorar sua prática docente e utilizá-las em sala de aula para uma aprendizagem eficaz. “O professor precisa ser melhor preparado para fazer com que os alunos falem a língua e adquiram habilidades inerentes à uma aprendizagem eficaz”.

Katharine e seu perfil biográfico

A professora Katharine está na faixa etária entre os 36 e 45 anos. É casada e tem três filhos. Estudou em escola pública até a 5ª série do ensino fundamental (hoje 6º ano). Tem 21 anos de experiência docente em escolas de línguas e de Ensino Fundamental e Médio. Sua experiência tem sido construída não apenas por deixar o tempo passar mas pela avaliação de sua prática durante este tempo. Não se considera uma professora competente pelos anos passados na profissão mas por querer sempre entender mais e aplicar o conhecimento para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Tem Licenciatura em Letras/Inglês pela UESPI (2004). “Ser professora não foi minha primeira escolha como profissão”. Iniciou outro curso e pretendia fazer outro que também não era da área, mas como tinha facilidade com a língua inglesa, acabou entrando na carreira como uma forma de ter um certo apoio financeiro, uma vez que começava a querer independência financeira dos pais. O trabalho já era agradável e já recebia como professor de fato. Então, resolveu permanecer na área e se dedicar procurando aprender mais e ter uma graduação direcionada. “Hoje é a profissão que quero e gosto”. A professora não tem pretensões de fazer especializações na área mas procura sempre estar bem informada com leituras de artigos e livros sobre assuntos ligados à sala de aula (manejo, planejamento, embasamento psicológico, etc.) para saber como lidar com as situações que surgem no dia a dia da escola. Na sua opinião é papel do professor estimular o pensamento crítico, atuando de forma inteligente e questionadora com situações de experimentação, tomadas de decisões em diferentes momentos. Na concepção sociointeracional do ensino, o professor é como uma ponte que une o ensinar com o aprender e isso ela percebe em alguns que se dedicam a criar condições que facilitem e incentivem os alunos a se interessarem pela aprendizagem. No entanto, percebe que muitos colegas simplesmente reproduzem inconscientemente uma visão tradicionalista em que o professor é o líder absoluto e detentor do conhecimento e, como tal, transmissor dos seus conhecimentos de forma mecânica. “Apesar de haver desencorajamento, persisto na área porque me identifica e acredito que posso contribuir na aprendizagem dos seus alunos”.

John Keating e seu perfil biográfico

O professor John Keating está na faixa etária entre os 46 e 55 anos e trabalha como professor de línguas há 32 anos em escolas de línguas e em instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Possui graduação em Letras/Português pela UFPI (1991) em Letras/Inglês (1994), em Letras/Francês (1995) e Letras/Espanhol pela UESPI (2003). Tem Especialização em Língua Inglesa (1994) e Língua Espanhola (UESPI, 2005). Possui Mestrado em Linguística Aplicada pela *Westminster University* – Inglaterra (1997), é doutorando em Literatura Hispano Americana na Universidade de Letras em Buenos Aires. O professor vem de uma família que escolheu ou foi escolhida para ser professores pois suas bisavós, avós, sua mãe e quatro irmãos foram ou são professores. Ao regressar do seu primeiro intercâmbio aos Estados Unidos, ainda com 16 anos, foi convidado para dar aulas de inglês em uma escola de idiomas da cidade onde passou por exaustivos treinamentos para conhecer a metodologia e a didática da língua inglesa. Tentou fugir da docência buscando outras áreas, prestando vestibular para áreas diferentes mas não se encontrava em nada. Em 1985 prestou vestibular para Letras com habilitação em Inglês e se apaixonou pelo curso e pelos inesquecíveis mestres. Foi aí que percebeu que nasceu para ser professor, um grande professor. Daí não parou mais, fez outros cursos de Licenciatura, Especialização, cursos de extensão e foi forçado pelo mercado de trabalho a buscar o Mestrado e agora que está atuando nas faculdades sentiu a necessidade de investir no Doutorado. “a sala de aula virou um vício na minha vida, faz parte de mim”. O professor diz que jamais conseguiria se ver em outra profissão, que ama o que faz e mesmo depois de aposentado, quer continuar transmitindo conhecimentos e ensinando até o fim de sua jornada. Considera a experiência na prática docente de extrema importância para o professor. Acha que apesar da experiência, precisa ler mais, participar de mais congressos de professores, trocar experiências com outros professores e participar de simpósios científicos. Conclui dizendo que “O contato com a sala de aula e os alunos é essencial para o preparo de um professor. Amor, dedicação, interesse e investimento formativo são os ingredientes vitais para qualquer professor”.

Gruwell e seu perfil biográfico

A professora Gruwell nasceu em Teresina, é casada e está na faixa etária entre os 46 e 55 anos. Fez todo o 1º grau (Ensino Fundamental) e o 1º ano do 2º grau (Ensino Médio) em escola pública. Ainda no Ensino Médio já demonstrava paixão por algumas matérias bem mais que outras como o Português e o Inglês. Fez Licenciatura em Letras/Português e depois deu continuidade com Letras/Inglês, o que seria seu verdadeiro mundo profissional, ambos pela UFPI. “Na universidade tive ótimos professores mas pouco do que aprendi pude utilizar na prática”. A paixão pelo inglês começou bem antes quando ainda estava no Ensino Médio, com um curso de inglês numa escola de idiomas, que lhe deu um norte e foi quando de fato começou a estudar inglês. “Minha paixão pelo inglês começou com este curso de inglês”, diz ela. Começou a trabalhar como professora de inglês há 27 anos em uma escola de línguas e em escolas particulares no Ensino Fundamental e Médio. De lá pra cá tem participado semestralmente de treinamentos e cursos promovidos pelo Instituto de Idiomas onde trabalha bem como de seminários oferecidos pelas outras duas escolas onde temas ligados à educação são discutidos com pedagogos, psicólogos, autores de livros e muitos outros profissionais da área. Enriquece muito. “É muito rico poder trocar experiências com os colegas na escola e nos encontros que temos, especialmente com pessoas também estão nessa busca”. Ainda não fez nenhuma pós-graduação e nem pretende por enquanto, mas procura se autoformar através da leitura de livros, revistas, artigos e sites que possam acrescentar na sua formação como pessoa e como profissional. Ela diz que é papel do professor descobrir que tipo de aluno ele tem e procurar meios de alcançá-lo: se são mais visuais, verbais ou preferem o áudio e procurar encontrá-los e conquistá-los para o idioma cada vez mais. “O aluno precisa ser ouvido e ser visto como alguém que pode influenciar no modo como a aprendizagem deve chegar até ele e como ele prefere digeri-lo. Goela abaixo não tem sido a melhor ou sequer uma das soluções, mas se percebe bastante isso”. Apesar de bastante experiente ainda não se considera pronta. “Nossa busca não tem e nunca terá fim. Os desafios chegam a todo instante e cada vez precisamos nos preparar mais”. E conclui dizendo que não acredita que só o tempo de trabalho possa garantir um profissional competente. Outras experiências, mesmo em escolas diferentes, a vontade de aprender, estar aberto para o novo e a própria formação são alguns fatores imprescindíveis para que nos tornemos bons profissionais.

William e seu perfil biográfico

O professor William está na faixa etária entre os 46 e 55 anos. Estudou em escola pública e entrou na carreira docente como professor de inglês em 1978 em uma escola particular quando ainda estava o 2º Grau (Ensino Médio). Atua como professor de inglês em uma escola de línguas desde 1980 e como professor de espanhol desde 2006 onde também exerce o cargo de coordenador pedagógico. Nos anos 90 trabalhou com turmas de 8ª séries (hoje 9º ano) em uma escola particular tradicional na cidade de Teresina/PI. Entrou em uma faculdade particular em 2006 para estudar Pedagogia, depois de mais de trinta anos exercendo a docência como professor de inglês tendo como formação cursos de inglês feitos em escolas de línguas e treinamentos realizados pela escola onde trabalha. Fez uma especialização em Gestão e Supervisão escolar em 2011 e ingressou no curso de Mestrado em Educação em 2012. “Os dois cursos (Graduação e Especialização), me trouxeram contribuições importantes”. No entanto relata que poderia ter sido melhor “Foi preciso ir atrás de mais conhecimento por meio de pesquisas e estudos individuais”. Durante os anos da graduação e da especialização participou de vários cursos na área da educação como encontros, seminários e congressos dentro e fora do estado. Tentou o Mestrado em Educação em 2010 mas só teve êxito no ano seguinte. Tem experiência com ensino de línguas inglesa e espanhola para crianças, jovens e adultos bem como preparação para concursos (vestibulares, mestrados e doutorados) na linha instrumental. É apaixonado pelo que faz e não pensa em parar, mesmo depois de aposentar. “Não pretendo parar de dar aulas mesmo quando me aposentar [...] ainda continuo com muita sede de conhecimento e apesar de toda essa experiência sei que ainda tenho muito o que aprender”. Encerra sua narrativa dizendo que nunca estamos feitos, nos fazemos a cada dia na nossa prática e na convivência com as outras pessoas. “Adoro ler e manter-me atualizado e bem informado [...]”

Nessa primeira etapa da análise de conteúdo partimos da exploração do material, o momento em que os dados brutos foram se transformando em pequenas unidades textuais, intitulados por nós de pequenas biografias contendo descrição das características inerentes a seu conteúdo. A consolidação dessa etapa envolveu leituras aprofundadas dos memoriais com a finalidade de selecionar as informações fundamentais articuladas ao objeto e aos propósitos da investigação. Nessa primeira fase analítica achegamo-nos aos dados e sua compreensão, obedecendo aos comandos sugeridos por Bardin (2011) e Franco (2007). Primeiro, reconhecendo que a tarefa é desafiadora, segundo, pinçando dos memoriais aqueles excertos mais representativos para composição de um sucinto retrato biográfico dos interlocutores.

A categorização facilita a análise da informação como refere Richardson (1999), mesmo assim não deixa de ser um desafio, pois implica em constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe um trabalho de elaboração de várias versões, para que se consolide sistema categorial, sendo que “As primeiras versões, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória” (FRANCO, 2007, p. 52).

Em seguimento à proposta de Bardin (2011), procedemos à tarefa de classificação dos aspectos constantes nas biografias dos interlocutores, descrevendo-os por analogias e diferenciação, segundo critérios definidos previamente. Neste caso, estabelecemos as seguintes rubricas ou unidades de registro como forma de direcionar e consolidar, a análise de conteúdo no contexto dos dados que integram as pequenas biografias.

Concluído este primeiro olhar analítico, voltamo-nos aos memoriais a fim de exercitar uma leitura extensiva e compreensiva de seu conteúdo, o que implica ler e reler, interrogar e compreender, mirar e decidir pela confirmação dos eixos de análise estabelecidos. Esta fase é implementada pela articulação das narrativas com os referenciais teóricos da pesquisa, no sentido de responder as questões subjacentes à pesquisa e de construir conhecimento científico sobre o objeto pesquisado. A perspectiva é, portanto, que com a leitura e análise das histórias de vida dos professores pesquisados, possamos compreender seus percursos formativos, apreender seus saberes docentes, bem como perceber em que medida seus investimentos formativos contribuíram no processo de se construírem professores no cotidiano de experiências docente, percebendo, o impacto dos investimentos demandados em função do seu processo de desenvolvimento profissional, aspectos sinalizados nos eixos temáticos delineados, para orientação e sustentação da análise de conteúdo.

Assim, sobre faixa etária, estudos pré-universitários e outras questões, é possível detectar que, majoritariamente, o grupo de professores colaboradores guarda visível semelhança, visto que de um grupo de 7 professores, 04 (quatro) se incluem na média de idade compreendida entre 46 e 55 anos, os demais interlocutores se encontram entre 36 e 45 e 25 e 35 anos de idade. De igual modo, a maioria cursou licenciatura na Universidade Federal do Piauí – UFPI, os demais interlocutores cursaram sua graduação na Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Outra similaridade que se presentifica é que esses professores, integral ou parcialmente, fizeram os estudos básicos em escolas da rede pública de ensino, assim como contam com experiência docente em escola particular e que, a rigor, o início de todos eles se deu na rede privada de ensino.

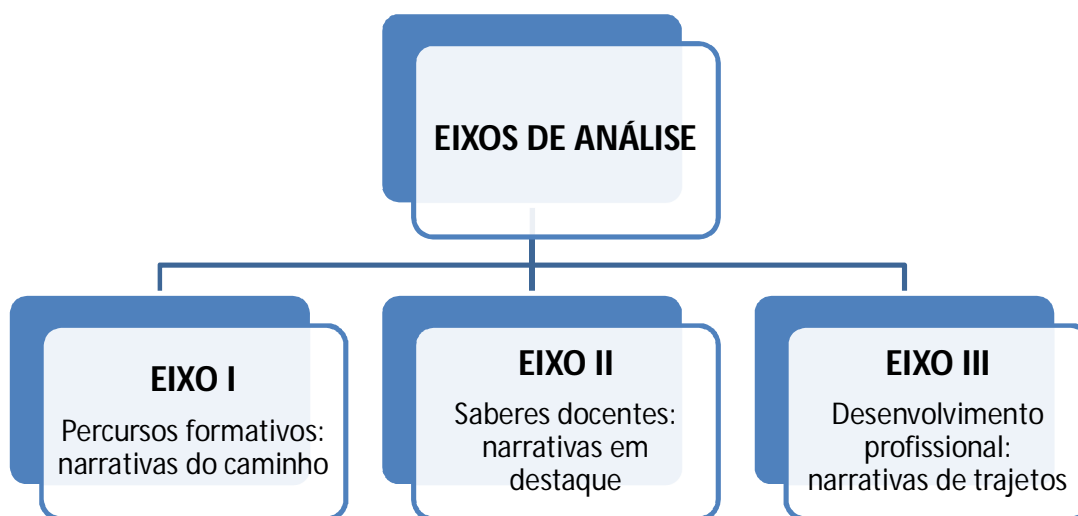
As pequenas biografias revelam, neste primeiro conjunto de análise, aspectos, que se configuram caminhadas na edificação de uma vida profissional e, como vemos, são pequenas em extensão textual, porém grandes no que revelam sobre o compromisso e o desempenho desses professores, no domínio da língua inglesa e no ensino dessa língua estrangeira.

Passamos, no próximo item, a trabalhar a análise de conteúdo das narrativas a partir dos eixos temáticos, conforme se encontram delineados.

3.2 Eixos Temáticos de Análise

Contemplamos nesta etapa da pesquisa a análise dos dados emanados dos memoriais escritos pelos sete professores que participaram do estudo, que registraram reflexões sobre as experiências vividas e olhares mais apurados sobre seu processo formativo, seus saberes e seu desenvolvimento profissional. As narrativas dos interlocutores, contidas nos memoriais, revelam como se veem no processo constitutivo de ser professor, de aquisição e produção de saberes, no processo de formação continuada, sobremaneira na compreensão de seu desenvolvimento profissional docente. Após uma leitura criteriosa dos dados e consoante com os objetivos propostos, estabelecemos três eixos de análise: “Percursos formativos: narrativas do caminho”; “Saberes docentes: narrativas em destaque”; e “Desenvolvimento profissional: narrativas de trajetos”, apresentados no gráfico 01.

GRÁFICO 01 – Eixos de Análise



Fonte: Dados da pesquisa

No Eixo I - **Percursos formativos: narrativas do caminho**, analisamos aspectos relativos ao percurso formativo dos interlocutores do estudo. Para realizar a análise dessa seção, selecionamos excertos que relatam sobre suas experiências pré-universitárias, os caminhos trilhados na formação inicial, as motivações pessoais para a escolha da docência como campo profissional, vista como o momento em que o professor contata e interage com os saberes iniciais da profissão docente e as bases de seu desenvolvimento profissional docente.

No Eixo II - **Saberes docentes: narrativas em destaque**, centramos a análise nos saberes docentes da formação, ou seja, nos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, e experienciais, construídos e articulados nas experiências pré-universitárias, na formação inicial e ao longo do percurso formativo. Nessa seção, dispensamos especial atenção aos saberes experienciais, tendo em vista que é composto dos demais saberes e diz respeito ao saber-fazer, ou seja, emergem no exercício da atividade docente, na interação e na troca de experiências coletivas nos espaços sociais e profissionais.

No Eixo III - **Desenvolvimento profissional: narrativas de trajetos**, destacamos nos relatos dos professores interlocutores, como veem sua formação continuada e como investem em seu processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, assim como colocamos em realce os investimentos na formação continuada, dentro e fora da escola, e nos demais espaços de exercício docente de língua inglesa.

3.2.1 Analisando os dados do Eixo I - Percursos formativos: narrativas do caminho

Os caminhos iniciais docentes, segundo as narrativas foram se edificando por meio de percursos de estudos e de prática docentes que guardam entre si bastantes similaridades, a exemplo de performances pessoais como demonstrar competências no trato com a língua estrangeira; fluência oral e escrita, notadamente no decorrer de cursos livres em escolas / institutos particulares; domínio de língua estrangeira adquirido em intercâmbio internacional, entre outros, como atestam os excertos narrativos a seguir:

Iniciei minha vida docente embasada em conhecimentos adquiridos através de um curso livre, isto é, não superior e somente após muitos anos de prática cheguei a concluir um curso superior na área docente, especificamente Letras/Inglês e como eu já tinha muita prática juntei a teoria acadêmica à prática de sala de aula adquirida anteriormente. Minha formação inicial com relação à língua inglesa vem do próprio Yázigi, onde comecei a estudar a língua e tornar-me professor sem habilitação acadêmica e somente depois de 18 anos dando aula foi que consegui uma formação superior em Letras/Inglês. (Prof. Ron Clark)

Desde a época da escola básica sempre gostei muito de inglês e gostava de ensinar meus colegas que tinham dificuldade da língua inglesa. Eu sempre gostei de ensinar a eles e acreditava que quanto mais eu ensinava mais eu aprendia. E assim a curiosidade por aprender mais me levou a um curso de idiomas e depois a faculdade e naturalmente me tornei legalmente professora e não me vejo fazendo outra coisa. Trabalhei em um instituto de línguas por cinco anos antes de me formar em Letras/Inglês. Eu não senti dificuldade porque de certa maneira ter sido inspirada pelos professores que tive e por ter estudado lá e seguir o mesmo caminho. (Profª. Anne Sullivan)

Iniciei a carreira de professora em 1981 com apenas 18 anos e o 2º grau completo após fazer um curso de inglês em uma escola de línguas. Ao aprender a língua gostei tanto que senti vontade de também ensinar. No início da minha carreira senti muita dificuldade ao ministrar aulas, pois não me sentia preparada para tal. Tinha concluído somente o Ensino Médio e o curso de inglês e era muito jovem (18 anos). Somente depois de dez anos ensinado, a princípio em uma escola de línguas para crianças e depois em escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio é que ingressei na Universidade. (Profª. Louanne)

Comecei a trabalhar como professora de inglês aos 18 anos em uma escola de línguas. Os amigos diziam que eu tinha talento e incentivavam. Já estava na universidade mas não no curso de Letras/Inglês. Abandonei a universidade e, por um tempo, a única formação era a oferecida pela escola onde trabalhava. Achava que deveria fazer mais. Pensava que para ser chamada verdadeiramente de professora devia corrigir pelo menos as falhas mais comuns como vocabulário e pronúncia além de entender que deveria ter uma formação universitária na área. Somente depois de muitos anos ensinando inglês é que concluí a graduação em Letras/Inglês pela UESPI. No início não senti dificuldade porque tentei usar o conhecimento que

adquiri através da observação e lembranças de professores anteriores. (Profa. Katharine)

Aos 15 anos fiz meu primeiro intercâmbio cultural para Dalas, no Texas (USA), onde passei um ano polindo a língua que eu tanto gostava e que já fazia parte de mim e de minha rotina. Voltei ao Brasil, com 16 anos e com uma mentalidade bem mais evoluída humanamente e culturalmente. Logo fui convidado para ministrar aulas de inglês em uma escola de línguas onde recebi treinamentos exaustivos conhecendo a metodologia e a didática da língua inglesa. Tive o privilégio de iniciar nas Escolas Fisk que era dirigida por Richard Fisk e lá recebemos 5 meses de treinamento pedagógico. Já fui para a sala de aula muito confiante e motivado para seguir em frente e fazer da docência a minha profissão. Aos 16 eu já era um professor e aos 18 ingressei na universidade Federal do Piauí para estudar Letras com habilitação em Português e Inglês. A experiência que tive na escola de línguas me deixou mais preparado para os bancos das universidades que cursei, foi de grande valia para meu desempenho acadêmico. (Prof. John Keating)

A paixão pelo inglês começou quando eu fiz um curso de inglês em uma escola de línguas. Comecei a trabalhar como professora de inglês em uma escola de línguas em 1986 e no Colégio das irmãs em 1987 e me formei em 1994. No início da carreira não senti dificuldade pelo fato de já ter um curso de inglês (particular) que ajudou muito, sem contar que naquela época se trabalhava quase que unicamente a gramática, o que facilitou bastante. (Profa. Gruwell)

Iniciei a carreira docente em 1978 em uma escola particular na cidade de Teresina com turmas da antiga 4ª série primária (hoje 5º ano do ensino fundamental). Nessa época ainda estava estudando o 2º grau (hoje Ensino Médio) e não tinha formação superior. Havia estudado em uma escola de línguas e naquela época por falta de professores formados, podíamos dar aulas de inglês em escolas públicas e privadas. Na escola não tive dificuldades em ensinar pois naquela época era somente o ensino da gramática, não havia conversação. (Prof. William)

A análise do conteúdo dos excertos narrativos em análise nos levam a constatar que o professor de língua estrangeira, especialmente o professor de língua inglesa, historicamente, no cenário escolar piauiense das décadas de 70/80, inicia sua prática docente antes de estar legalmente habilitado para tal, como indicam os depoimentos dos professores, condição credenciada pelo domínio da língua prescrita de estágios/intercâmbios em face dos saberes experienciais acumulados pela competência oral e escrita no entorno da vivência de uma língua estrangeira.

As narrativas de quase todos os interlocutores revelam sinalizações de uma experiência docente antes da formação inicial (graduação). Em geral, após concluírem curso de inglês em escolas de línguas, como relata o professor Ron Clark em seu depoimento: “Iniciei minha vida docente embasada em conhecimentos adquiridos através de um curso

livre”. Este fenômeno se mostrou similar com os demais professores, conforme iam tecendo suas narrativas: “Trabalhei em um instituto de línguas [...] antes de me formar em Letras/Inglês”. (Profa. Anne Sullivan); “Iniciei a carreira de professora [...] com apenas 18 anos [...] após fazer um curso de inglês em uma escola de línguas” (Profa. Louanne); “Comecei a trabalhar como professora de inglês aos 18 anos em uma escola de línguas” (Profa. Katharine); “Comecei a trabalhar como professora de inglês em uma escola de línguas em 1986 e no Colégio das irmãs em 1987 [...] Havia feito um curso de inglês em uma escola de línguas” (Profa. Gruwell); “Iniciei a carreira docente [...] ainda estava estudando o 2º grau [...] Havia estudado em uma escola de línguas” (Prof. William); “[...] aos 16 anos já era um professor [...]” (Prof. John Keating).

Como revelam os dados, diferentemente dos demais interlocutores, o professor John Keating registra que sua primeira experiência docente ocorreu depois de um intercâmbio de um ano nos Estados Unidos: “Voltei ao Brasil, com 16 anos [...] Logo fui convidado para ministrar aulas de inglês em uma escola de línguas”.

Conforme evidenciam os relatos dos professores interlocutores, neste bloco de narrativas, foi possível identificar um fenômeno similar a quase todos: o início da docência antes de estarem legalmente habilitados e dispendo apenas de conhecimento adquirido em escolas de línguas ou em intercâmbio em países de língua inglesa, o que compreende a competência implícita, que, segundo Almeida Filho (1999), é construída de intuições, crenças e experiências pregressas do professor. Na falta de outras competências, esta orienta e conduz as ações ou decisões do professor na operação de ensinar língua estrangeira. Entre os pré-requisitos para ser professor, a mencionada competência implícita naquele momento, já se incluía na história e na vida dos professores interlocutores.

Munidos apenas dessas concepções sobre os processos de ensinar e aprender, esses professores passam por “treinamentos” para aprender a dar aulas e utilizar os recursos didáticos (TV e quadros interativos, data show, flashcards, internet), de acordo com a abordagem, o método ou o modelo teórico adotado pela escola. São treinamentos que, geralmente, adotam fórmulas prontas derivadas de uma racionalidade técnica, reprodutivista, sem quase nenhuma reflexão crítica sobre a eficiência e a eficácia desses métodos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, e com evidente dissociação entre teoria e prática. Desta forma, sua finalidade precípua era treinar o professor para o desempenho de um leque de destrezas não constituem formação e, conseqüentemente, não o preparam pedagogicamente o professor para ensinar, pois “[...] o professor só ensina em

termos verdadeiros na medida em que conhece o que ensina. Por isso, ensinar é ato criador, um ato crítico e não mecânico” como refere Freire (1999, p. 81).

Esse aspecto é reforçado na observação de Almeida Filho (2007b) de que o docente de línguas estrangeiras carrega a responsabilidade de ser professor e saber ensinar mesmo sem a devida formação que lhe dê fundamento sobre esses dois processos, ensinar e aprender línguas estrangeiras, o professor poderá causar um trauma nesse iniciante para o resto da vida, haja vista que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo longo e complexo e o seu ensino depende de diferentes fatores, tanto externos como internos, mas quem determina, de fato, o sucesso de sua aprendizagem, é, em última instância, o professor” (AGUIAR, 2012, p. 78).

Entendemos, pois como Celani (2003) que exercitar a docência sem a devida habilitação chega a ser um risco social e educacional. O recomendável é que para acessar à condição docente de professor de inglês, seja alguém graduado e legalmente habilitado para tanto, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem, “um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática e não derivado de um método ou de um modelo teórico” (CELANI, 2000, p. 27).

Esse é o perfil que se espera de um professor de línguas estrangeiras na atualidade: não apenas um graduado, mas, principalmente, um professor mais preparado para lidar com a realidade do cotidiano escolar, necessitando para isso, adquirir e mobilizar uma gama de saberes profissionais necessários à prática docente. Mesmo que muitos licenciados em Letras/Inglês não apresentem ainda esse perfil e prosseguem ministrando aulas como simples aplicadores de métodos e reprodutores de conteúdos e receitas prontas, como comprova pesquisa feita por Aguiar (2002).

Assim, as narrativas do caminho dos interlocutores revelam que seus percursos formativos pré-universitários se configuram em cursos livres de inglês, em treinamentos intensivos chamados de treinamentos pedagógicos, em espelhamento e inspiração em ex-professores, entre outras questões, pelas quais, esses professores julgaram estar “aptos” para assumirem a docência. O fato é que assim foi, assim aconteceu, as narrativas atestam: “[...] minha formação com relação à língua inglesa vem do próprio Yázigi, onde comecei a tornar-me professor sem habilitação acadêmica”. (Prof. Ron Clark); “Trabalhei em um instituto de línguas [...] Eu não senti dificuldade [...] por ter estudado lá e seguir o mesmo caminho”. (Anne Sullivan); “[...] Ao aprender a língua gostei tanto que senti vontade de também ensinar”. (Profa. Louanne); “[...] Os amigos diziam que eu tinha talento e incentivavam. [...] Somente depois de muitos anos ensinando Inglês, concluí a graduação [...]”. (Profa.

Katharine); “[...] recebemos cinco meses de treinamento pedagógico. Já fui para a sala de aula muito confiante e motivado [...]”. (Prof. John Keating); “A paixão [...] começou quando fiz um curso de inglês em uma escola de línguas [...]”. (Profa. Gruwell); [...] naquela época por falta de professores formados, podíamos dar aulas de inglês em escolas públicas e privadas” (Prof. William).

O referendo de quase todos os professores é de que, inopinadamente talvez, compreenda a docência e seu exercício um território sem fronteiras, portanto sem limites e sem maiores exigências todos podiam exercer a docência sem a exigência de formação mínima necessária: a graduação.

A experiência pré-universitária como se percebe nos relatos, representa, segundo a literatura discutida em Celani (2003), Gimenez (2005) e Almeida Filho (2007b) uma prática não habilitada cujo espaço é a escola de ensino básico e as escolas de línguas. O caminho docente inicial desse grupo, no geral, é demarcado pelas experiências com a docência de língua inglesa quando ainda, cursavam o ensino médio, portanto postulantes a ingressarem, como aluno no curso superior.

A experiência docente pré-universitária é bastante comum quando se trata de professor de línguas estrangeiras, no nosso caso, de língua inglesa. Esse fato é confirmado pelos professores-interlocutores, que de uma maneira geral, iniciaram suas práticas docentes quando ainda eram alunos de Ensino Médio. As escolas de línguas geralmente contratam seus professores pelo domínio (especialmente oral) do idioma, não exigindo, portanto, formação superior na área que supostamente lhes proveria os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à prática docente. Gimenez (2005) discute que esses professores que são vistos como falantes da língua que ensina, em muitos casos, têm formação restrita a essa competência, não apresentando, portanto, um perfil do profissional que lhe garanta o status de uma profissão. Para Almeida Filho (2007b), esse professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecedor de seus deveres, de seu potencial e de sua importância social no exercício do ensino na área de línguas, desde que, o fato de ser falante de uma língua, como no caso dos estrangeiros, não os habilitam a ensiná-la, pois ensinar é uma atividade que exige muito mais do que apenas conhecer conteúdos ou ser proficiente em determinada língua.

● **Motivações pessoais e escolha da docência**

Ninguém nasce professor ou se torna professor de um dia para o outro, razão por que dizemos que os processos de aprender a ser professor, são processos de longa duração, como afirma Mizukami (2002). Mas o que motiva alguém para ser professor de profissão mesmo ciente dos dilemas da profissão? Vocação? Dom? Sacerdócio? As narrativas dos interlocutores realçam as várias motivações que os levaram à escolha da carreira docente:

Na verdade a escolha da profissão docente surgiu em minha vida de forma por acaso, na oportunidade em que eu buscava na aprendizagem do idioma inglês uma maneira de suprir minha deficiência do conhecimento do idioma, pois eu tinha plena convicção de que eu não seria aprovado no concurso Vestibular sem que eu fizesse um curso de inglês. O que aconteceu foi que me dei super bem na prova de inglês do Vestibular com apenas um ano e meio de estudo da língua, em um determinado curso de línguas. Tal resultado me motivou bastante para que eu me aprofundasse mais ainda na aquisição do idioma e juntamente com a visão de uma renda... Escolhi esta carreira profissional quase que impulsionado pela beleza de se dominar o idioma inglês, mais do que uma vocação ou escolha por motivos financeiros a facilidade de aquisição da língua. Tal escolha me impossibilitou de trilhar outros caminhos, pois quando me dei conta, já estava muito envolvido na profissão e tornou-se muito difícil mudar; até que tentei motivado pelos dilemas da carreira docente. (Prof. Ron Clark)

A escolha da minha profissão aconteceu de forma natural e intuitiva. Desde a época da escola sempre gostei de inglês e gostei de ensinar meus colegas que tinham dificuldade da língua inglesa. Eu sempre gostei de ensinar a eles e acreditava que quanto mais eu ensinava mais eu aprendia. E assim as coisas a curiosidade por aprender mais me levou a um curso de idiomas e depois a faculdade e naturalmente me tornei legalmente professora e não me vejo fazendo outra coisa. (Profa. Anne Sullivan)

Desde criança sempre tive uma atração pela carreira docente. A decisão inicial em ser professora começou desde cedo. Ainda quando criança sempre gostei de brincar de professora. Acho que era vocação mesmo, pois fiz o Ensino Médio curso técnico em administração, estagiei em empresas como a Caixa Econômica Federal, mas quando fiz o curso de inglês nasceu em mim a vontade de ensinar, talvez por não ter conseguido emprego quando terminei o 2º grau e professor de inglês naquela época – anos 80 – era difícil. (Profa. Louanne)

Ser professor não foi a primeira escolha como profissão. Iniciei outro curso e pretendia fazer outro que também não era da área, mas como tinha facilidade com a língua inglesa, acabei entrando na carreira como um modo de ter um certo apoio financeiro, uma vez que começava a querer independência financeira dos pais. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo não era fácil. O trabalho já era agradável e já recebia como professor de fato. Então, resolvi permanecer na área e me dedicar procurando aprender mais e ter uma graduação direcionada. Hoje, é a profissão que quero e gosto. (Profa. Katharine)

Uma forte carga genética me influenciou para a prática docente. Se fosse na Índia eu teria nascido em uma família cuja influência cármica seria a casta

dos mestres. Minhas bisavós, avós, minha mãe, quatro irmãs e quatro dos meus irmãos, todos escolheram ou fomos escolhidos para ser professor. Aos 16 anos eu já era um professor, tentei fugir do mundo da docência buscando outras áreas. Muitos vestibulares, áreas diferentes e não me encontrava em nada. Em 1985 prestei exame vestibular para Licenciatura Plena em Letras com habilitação em línguas inglesa e francesa. Logo de início me apaixonei pelo curso e por meus inesquecíveis mestres. Me encontrei... nasci para ser professor, um grande professor. Me formei, fiz a especialização, entrei para a UESPI e extensão da UFPI e me vi forçado a buscar o Mestrado. Fui para as faculdades e me senti agora pressionado pelo mercado a investir no Doutorado. A sala de aula virou um vício na minha vida, fazia parte de mim. Amo o que faço e mesmo depois de aposentado quero continuar transmitindo conhecimentos e ensinando até o fim de minha jornada. (Prof. John Keating)

Ainda no 2º grau (ensino médio) eu já demonstrava paixão por algumas matérias, como português, inglês e história, bem mais que por outras. Sempre percebi uma paixão maior pelas disciplinas não exatas. A língua Portuguesa, a poesia, a escolha dos livros que realmente me encantavam foi me conduzindo e me influenciando na escolha da profissão. No 2º Grau (Ensino Médio) foi quando de fato comecei a estudar inglês numa escola de línguas e foi onde me identifiquei mais... o curso de inglês onde estudei foi que me deu um norte pois havia poucos alunos na sala, as aulas eram diferentes, prestava-se mais atenção. Minha paixão pelo inglês começou com este curso de inglês. E assim, me tornei professora de inglês. (Profa. Gruwell)

Me tornei professor de inglês porque sempre gostei muito da língua e tinha facilidade para aprender. Além disso, era uma forma de ganhar um dinheiro extra com aulas particulares de reforço escolar e inglês para vestibular. Em 1980 iniciei em uma escola de línguas e logo fui convidado para ir dirigir uma filial na cidade de Caxias-Ma. Mesmo sem experiência e sem formação adequada, aceitei o desafio e passei a morar na própria escola em uma cidade desconhecida onde exercia a função de professor, diretor, coordenador, etc. Foi um período muito difícil pois pela primeira vez eu estava saindo da casa de meus pais para viver só em uma cidade desconhecida. (Prof. William)

No seu relato o professor Ron Clark afirma que sua escolha pela carreira docente se deu por acaso “Na verdade a escolha da profissão docente surgiu em minha vida de forma por acaso, na oportunidade em que eu buscava na aprendizagem do idioma inglês uma maneira de suprir minha deficiência do conhecimento do idioma, pois eu tinha plena convicção de que eu não seria aprovado no concurso Vestibular sem que eu fizesse um curso de inglês. Escolhi esta carreira profissional quase que impulsionado pela beleza de se dominar o idioma inglês, mais do que uma vocação ou escolha por motivos financeiros [...]”.

Os relatos da professora Anne Sullivan registram que a escolha da carreira se deu de forma natural pois sempre gostou de ajudar os colegas que tinham dificuldade com a língua inglesa: “A escolha da minha profissão aconteceu de forma natural e intuitiva. Desde a época da escola sempre gostei de inglês e gostei de ensinar meus colegas que tinham dificuldade da

língua inglesa. Eu sempre gostei de ensinar a eles e acreditava que quanto mais eu ensinava mais eu aprendia”

A professora Louanne a esse respeito, diz que sua decisão em ser professora começou ainda na infância, quando gostava de brincar de professora. “Desde criança sempre tive uma atração pela carreira docente. A decisão inicial em ser professora começou desde cedo. Ainda quando criança sempre gostei de brincar de professora. Acho que era vocação mesmo [...]”.

A narrativa da professora Louanne evidencia sua opção pela docência desde criança, quando brincava de professora. Seria isso uma vocação ou um dom? Não acreditamos em dom como um presente divino, no entanto, o que a motivou para ser professora foi talvez o prazer em dar aulas, em ajudar os outros a saírem da ignorância, e isso é peça chave na realização profissional. Essa motivação para ser professora geralmente tem o apoio da família, dos amigos e é influenciada desde muito cedo por alguns professores-modelo que temos na infância. A figura de um modelo, segundo Goodson (2000) é extremamente importante na formação profissional.

A professora Katharine reconhece que a princípio não escolheu a carreira docente, mas a facilidade com a língua inglesa a levou para o curso de Letras. Outro motivo que a levou à docência foi o financeiro, já que queria independência dos pais: “Ser professor não foi a primeira escolha como profissão. Iniciei outro curso e pretendia fazer outro que também não era da área, mas como tinha facilidade com a língua inglesa, acabei entrando na carreira como um modo de ter um certo apoio financeiro, uma vez que começava a querer independência financeira dos pais”

Emerge dos relatos do professor John Keating a crença de que a escolha da carreira docente teve forte influência da carga genética, haja vista que, parte da sua família foi ou é professor: “Uma forte carga genética me influenciou para a prática docente. Se fosse na Índia eu teria nascido em uma família cuja influência cármica seria a casta dos mestres. Minhas bisavós, avós, minha mãe, quatro irmãs e quatro dos meus irmãos, todos escolhemos ou fomos escolhidos para ser professor” Essa influência da família na escolha pela carreira docente é destacada por Mizukami (2002, p. 69) quando diz que “[...] de maneira geral, pode-se dizer que a escolha pelo magistério foi feita desde cedo e nessa escolha o ambiente familiar exerceu considerável influência [...]”.

A motivação que levou a professora Gruwell à docência foi a paixão pela língua inglesa e o fato de ter feito um curso em uma escola de línguas, onde se identificou ainda mais: “No 2º Grau (Ensino Médio) foi quando de fato comecei a estudar inglês numa escola de línguas e foi onde me identifiquei mais... o curso de inglês onde estudei foi que me deu um

norte [...] Minha paixão pelo inglês começou com este curso de inglês. E assim, me tornei professora de inglês”,

O professor William também entrou na profissão por gostar muito da língua inglesa, apresentar facilidade para aprendê-la e por motivos financeiros. “Me tornei professor de inglês porque sempre gostei muito da língua e tinha facilidade para aprender. Além disso, era uma forma de ganhar um dinheiro extra com aulas particulares de reforço escolar e inglês para vestibular”.

As narrativas dos professores-interlocutores expressam um rol de motivações para a escolha da carreira docente: gostar da língua inglesa, ter facilidade para aprendê-la, uma maneira de ganhar dinheiro, influência familiar, etc. O amor pela língua apareceu como um dos motivos principais para a entrada na carreira docente. Freire (2002, p. 29) defende que não há educação sem amor; que o professor deve gostar do que faz e gostar de gente pois “quem não é capaz de amar seres inacabados não é capaz de educar”.

Depreendemos a partir desta análise que o despertar para a carreira docente pode advir de motivações diversas, especialmente daquelas vivenciadas e experienciadas nos ambientes escolares e nas escolas de línguas. Essas primeiras experiências docentes produzem saberes, especialmente, os saberes da experiência, que se consolidarão na vivência da prática e da ação pedagógica acompanhada da reflexão sobre esta experiência.

● **Formação inicial e contribuições na prática docente**

Dando continuidade ao processo de análise deste primeiro eixo, buscamos, por meio das narrativas dos professores-interlocutores, conhecer esta etapa do seu percurso formativo: a formação inicial (graduação) e suas implicações na prática.

A formação inicial tem um papel expressivo na vida do futuro professor, não somente por buscar habilitá-lo para atuar no mercado de trabalho, mas principalmente por comprometer-se a formar professores empenhados com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. Essa etapa do percurso formativo representa apenas um momento do longo caminho a ser percorrido rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Parafraseando Freire (1991), dizemos que ninguém se torna professor dentro de pouco tempo e sem estudos preparatórios para tanto, ou seja, num determinado dia e numa determinada hora. Assim, o processo formativo se faz e se consolida durante o percurso profissional docente, de modo que a formação inicial (graduação) representa apenas o início desse longo e diferenciado processo de desenvolvimento no interior da profissão,

representando a via de transição e de interconexão com a formação continuada. Mediante este entendimento, passamos aos excertos narrativos e suas consequentes análises.

Somente quase 20 anos após ter começado a carreira docente, foi que senti a real necessidade de me graduar, quando entrei na faculdade para obter o tão sonhado diploma de Licenciatura em Língua Inglesa da UFPI. Essa formação me trouxe enriquecimento didático devido às inúmeras aulas práticas e teóricas desenvolvidas na faculdade. Lá eu não tive nenhum professor que teve a capacidade de me impressionar, pelo contrário, senti que a maioria é despreparada e não atende às expectativas dos alunos e deixam muito a desejar em conhecimento que vai desde a péssima pronúncia até a própria disciplina que lecionam. (Prof. Ron Clark)

A minha formação inicial é a base de tudo, foi por onde comecei a entender muita coisa do processo ensino-aprendizagem de forma mais científica. Antes era tudo muito intuitivo e essa base teórica fazia muita falta. Durante a minha graduação as situações que vivia na prática passaram a ser mais claras e a fazer sentido. Eu acho que esclareceu bastante para eu entender o meu universo de trabalho. O que mais contribuiu foi a troca de conhecimentos e a convivência com professores experientes e que me ajudaram muito com novas ideias e propostas. (Profª. Anne Sullivan)

Somente depois de dez anos ensinando a princípio em uma escola de línguas para crianças e depois em escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio é que ingressei na Universidade no curso de Letras. Essa graduação ajudou-me bastante na prática docente pois a teoria era enfatizada na prática de sala de aula. Com a graduação a minha prática melhorou bastante já que na universidade a teoria ajuda-nos a entender o porquê de determinadas atitudes/práticas do professor em sala de aula. (Profª. Louanne)

Minha formação inicial (graduação) foi tardia. Primeiro comecei a docência e só depois concluí a graduação em Letras pela Uespi. Na universidade, porque já entendia inglês, fiquei decepcionada com alguns professores que “enrolavam” a aula, ou simplesmente só liam as instruções e textos, sem falar nos que estavam despreparados para a função... No entanto, o que mais se sobressai em minhas lembranças, são os bons professores que tinham excelente nível de proficiência e didática e incentivavam sempre. (Profª. Katharine)

Quando fui para a universidade (com 18 anos) para estudar Letras com habilitação em Português e Inglês pela UFPI, já estava trabalhando como professor de inglês há alguns anos nas escolas Fisk e tal fato já me levou muito mais preparado para os bancos das universidades que cursei. A experiência que tive na escola de línguas me deixou mais preparado para os bancos das universidades que cursei [...]. A minha graduação / formação foi de grande valia, pois pude conjugar a teoria aprendida em sala de aula com toda a experiência vivenciada em anos de prática. A graduação só veio somar, pois ao longo de minha prática de vida como professor pude melhorar com a prática e a teoria adquiridas nos quatro anos de graduação. (Prof. John Keating)

Minha formação inicial (graduação) se deu primeiro no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, e depois com o que seria meu verdadeiro

mundo profissional: Letras com habilitação em Língua Inglesa, ambos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 1994. Na universidade tive ótimos professores mas pouco do que aprendi pude utilizar na prática. (Profa. Gruwell)

Trabalho como professor de inglês desde 1978 mas foi somente em 2006, com 50 anos de idade e com os três filhos formados e encaminhados, que decidi dedicar um turno para estudar e realizar um sonho adiado por mais de trinta anos: me formar, ou melhor, me tornar um professor licenciado, já que o processo de formação é permanente. Meu curso superior me trouxe contribuições importantes, mas poderia ter sido melhor. Muitos dos professores deixavam muito a desejar em todos os sentidos. Foi preciso ir atrás de mais conhecimento por meio de pesquisas e estudos individuais. (Prof. William)

Os relatos dos professores-colaboradores da pesquisa revelam que sua entrada na Universidade se deu após vários anos de docência. A maioria reconhece a importância da formação inicial enquanto espaço de preparação para a docência, assegurando o embasamento teórico-prático, que colabora na transformação do professor como um agente de mudança. De igual modo, esse grupo aponta para uma contribuição expressiva da formação inicial no seu processo de desenvolvimento profissional, no entanto, alguns têm um posicionamento crítico negativo e outros contraditórios, em relação à essa etapa da formação.

O professor Ron Clark, por exemplo, relata que somente depois de 20 anos ensinando inglês é que sentiu a necessidade de entrar na faculdade para obter o tão sonhado diploma de Licenciatura em Letras/Inglês. Para ele, o curso superior contribuiu para ampliar sua visão com relação à teoria e à prática, entretanto, os professores são despreparados na sua opinião: “Essa formação me trouxe enriquecimento didático devido às inúmeras aulas práticas e teóricas desenvolvidas na faculdade”. Entendimento que encontra ressonância em Tardif (2006) ao referir que o trabalho dos professores de profissão seja como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e saberes-fazeres específicos ao ofício de professor. A contradição se apresenta na crítica com relação à competência linguística dos professores na universidade: “Lá eu não tive nenhum professor que teve a capacidade de me impressionar, [...] senti que a maioria é despreparada e não atende às expectativas dos alunos e deixam muito a desejar em conhecimento que vai desde a péssima pronúncia até a própria disciplina que lecionam”.

A professora Anne Sullivan comenta que sua formação inicial foi a base de tudo. Onde começou a entender muita coisa do processo ensino-aprendizagem de forma mais científica. Relata que “antes da graduação tudo era muito intuitivo e a base teórica fazia muita falta”. Durante a graduação as situações que vivia na prática passaram a ser mais claras e a

fazer sentido. Ela diz que passou a entender melhor seu universo de trabalho e que a troca de conhecimentos e a convivência com professores mais experientes muito lhe ajudaram com novas ideias e propostas.

A narrativa da professora Anne Sullivan permite compreender que os saberes pré-universitários sobre os processos de ensino e de aprendizagem que os futuros professores levam quando adentram os cursos superiores, são experiências progressas que se conjugam para fortalecer a formação inicial. São essas crenças e intuições sobre o ato de ensinar que orientam e conduzem a ação pedagógica desses professores, e que Almeida Filho (2007a) chama de competência implícita, ou seja, aquele conhecimento superficial que todo professor possui sobre as teorias dos processos de ensino e de aprendizagem. É bem verdade que somente essas crenças que o professor adquiriu em sua trajetória de vida como aluno, não são suficientes. Faz-se necessário que além desse conhecimento o professor também tenha o domínio do conhecimento teórico e da ação pedagógica a fim de propiciar a aprendizagem da língua-alvo aos seus alunos tanto na sala de aula quanto no seu dia a dia. O destaque de sua narrativa sobre as contribuições da formação inicial são representativas nos seguintes excertos: “a minha formação inicial é a base de tudo [...]”; “[...] a troca de conhecimentos e a convivência com professores experientes [...]”.

De maneira semelhante, a professora Louanne relata sobre a importância da graduação para sua prática docente: “Essa graduação ajudou-me bastante na prática docente pois a teoria era enfatizada na prática de sala de aula”, com a graduação sua prática melhorou bastante, pois na universidade a teoria ajuda a entender o porquê de determinadas atitudes/práticas do professor em sala de aula.

A professora Louanne enfatiza em seu relato a importância de articular teoria e prática, haja vista que uma não pode prescindir da outra. Deixa emergir o entendimento que tinha o domínio do conteúdo e da prática, mas não tinha a teoria para dar sustentação ao que dizia. Na verdade, uma ou outra teoria a professora detinha, embora não tivesse clara consciência desse detalhe, o entendimento de Pereira (1999) que ajuda nessa explicação realça que somente dominar conteúdo não basta no exercício da docência, o bom professor se faz, sobremaneira pela garantia de uma formação de qualidade. Desta forma, a profissão docente, carece de uma formação superior, que não só autorize, mas de modo igual dê sustentação à execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários a sua realização, como opinam Tardif e Lessard (2008).

O depoimento da professora Katharine deixa transparecer seu arrependimento por não ter feito uma graduação mais cedo: “Minha formação inicial (graduação) foi tardia.

Primeiro comecei a docência e só depois conclui a graduação [...]”. Ela apresenta uma crítica sobre alguns professores do curso de Letras, mas faz elogios a outros: “Na universidade, porque já entendia inglês, sua decepção se deu em função da prática de alguns professores que, na sua opinião não estavam preparados para a função. Diferentemente, o que se sobressai em suas lembranças são os bons professores que, segundo ela, tinham excelente nível de proficiência e didática e incentivavam sempre.

Bons professores realmente marcam a vida do aluno. Mas o que significa ser um bom professor? Ter experiência e domínio de conhecimento? Possuir e mobilizar uma gama de saberes na sua prática docente?, Ou criar um ambiente propício à aprendizagem de seus alunos? A literatura nos diz, com Morales (2001), o que confirma a compreensão de Katharine de que o bom professor é aquele que tem boa conduta, atitude e competência para ensinar, é atencioso e compreensivo e está sempre disponível para ajudar os alunos.

A narrativa do professor John Keating transparece a satisfação de não ter se deparado com dificuldades maiores na universidade pelo fato de ter trabalhado como professor de inglês em uma escola de línguas. Esse fato o levou muito mais preparado para os bancos das universidades, aspecto que não diminui o valor e o suporte da graduação, que foi de grande valia, pois pôde conjugar a teoria aprendida em sala de aula com a experiência vivenciada na prática pregressa, nesse sentido afirma: “A graduação só veio somar, pois ao longo de minha prática de vida como professor pude melhorar com a prática teórica adquirida nos quatro anos de graduação”.

O relato do professor John Keating retoma a questão da dicotomia teoria/prática, como se toda prática não tivesse uma teoria subjacente, como já enfatizado. Teoria e prática se articulam na prática docente. Representam os dois lados de um mesmo objeto no processo de construção do conhecimento. Dissociar estas duas realidades simultâneas, como nos afirma Ghedin (2005) é ousar apartar o inapartável, como é o caso da teoria e da prática.

A professora Gruwell comenta sobre sua formação inicial e a pouca contribuição do que aprendeu na universidade para sua prática de sala de aula, referindo-se ao curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Entretanto, sua satisfação e reconhecimento vem com o que seria seu verdadeiro mundo profissional: Letras com habilitação em Língua Inglesa, ambos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). De certa forma, o segundo curso de formação veio preencher suas supostas lacunas, quando afirma: “[...] tive ótimos professores, mas pouco do que aprendi pude utilizar na prática”.

O entendimento da professora Gruwell converge com a afirmação de Leffa (2001), de que há um distanciamento histórico entre teoria e prática nos cursos de Letras e que causa

sérias deficiências na formação do professor sobretudo. Converte, também, para o que reza o artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras (BRASIL, 2002): a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

O professor William se diz triste por ter priorizado o trabalho e adiado o sonho da graduação por mais de três décadas. Os acontecimentos da vida particular, segundo Goodson (2000), influenciam a vida profissional, da mesma forma que os acontecimentos advindos da profissão têm forte influência em sua vida pessoal. Seu sonho, porém, realizou-se aos 50 anos de idade: “[...] me formar, ou melhor, me tornar um professor licenciado, já que o processo formativo é permanente”. Dessa fala emerge a compreensão de que o professor vê a formação inicial como apenas uma das fases do processo formativo, mas este é por toda a vida ou como diz Freire (2002, p.60) “[...] sou educável na medida em que me reconheço inacabado”.

O professor William, também, cita a pouca contribuição de alguns professores no seu processo de aprendizagem, o que, o impulsionou a buscar conhecimento na autoformação: “Meu curso superior me trouxe contribuições importantes, mas poderia ter sido melhor. Muitos dos professores deixavam muito a desejar em todos os sentidos. Foi preciso ir atrás de mais conhecimento por meio de pesquisas e estudos individuais”. A autoformação, na concepção de Pineau (2010), corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Desta forma, o sujeito se torna autônomo na construção e reconstrução dos seus saberes e do seu percurso formativo. Segundo o pensamento de Zeichner (1993) ao pontuar que o principal agente responsável pela formação é o próprio professor, que deve conscientizar-se de que também é da sua competência comprometer-se com a sua formação. A universidade pode, na verdade, encaminhar os futuros professores a começarem a ensinar. A formação acadêmica, portanto, é só o início de uma longa caminhada, que tem seu prosseguimento com o processo continuado, crítico e reflexivo, onde, na condição de eterno aprendiz, o professor vai se formando, atualizando-se e se fazendo professor não somente para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocá-las. É nessa dimensão que se exige do professor intenção, envolvimento, disponibilidade para mudanças, coragem e capacidade para enfrentar e saber lidar com situações previstas ou não.

O conjunto de depoimentos que integram este eixo analítico atesta que os conhecimentos adquiridos na graduação, foram importantes e serviram de base para uma prática docente, não obstante as falhas/lacunas que ficaram da graduação pelo fato de que não saíram do curso com os saberes e as competências necessárias que o mercado de trabalho

exige, especialmente, a competência comunicativa, ou seja, saber emitir opiniões, fazer e responder perguntas e ter maturidade verbal e lexical para escolher como, quando, o que e a quem dizer a ideia que se quer expressar. É consensual, pois, entre os professores-interlocutores a percepção de que essas lacunas precisam ser preenchidas, haja vista que ensinar uma estrangeira, e inclusive língua materna, enquanto um processo dinâmico, demanda do professor uma mente aberta às inovações, conceitos e mudanças que ocorrem na educação e no mundo.

3.2.2 Analisando os dados do Eixo II – Saberes docentes: narrativas em destaque

O presente eixo analisa aspectos relativos aos saberes docentes e a forma como eles são produzidos e mobilizados pelos professores na sua função e práticas profissionais, revelando que essa discussão ganhou espaço nas últimas décadas no Brasil e no exterior. Confirma-se, desse modo, que os professores, ao longo da profissão docente, constroem e mobilizam uma gama de saberes que subsidiarão sua prática, e que há uma dinamicidade inerente a esses saberes que demanda e que impulsiona sua evolução. Supõe dizer que requisitam uma dialógica entre pessoas, os sujeitos do saber, nos espaços sociais e profissionais ao longo da vida. Nessa perspectiva, passamos a analisar, neste item, dos conjuntos de excertos narrativos, em que aponta para os saberes adquiridos e mobilizados no percurso formativo dos professores e, outro, que se volta para a apreensão dos saberes experienciais dos professores interlocutores.

• Saberes adquiridos e mobilizados no percurso formativo

Iniciamos a discussão, deste tópico analítico, questionando: Qual o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem? Que saberes são necessários para ensinar? De onde vêm esses saberes? Quais as características de um bom (competente/eficiente) professor?

Ao buscar respostas, consideremos, de início que o ato de ensinar é complexo e, nessa complexidade inclui criar condições para que se opere a interação entre pares, para que juntos encontrem motivação para lutar contra a exclusão, e em favor da vivência grupal e comunitária, na perspectiva defendida por Imbernón (2005). É papel do professor despertar seus alunos para a essência da realidade, propiciando aos alunos aprendizagens edificantes no decorrer de determinada disciplina e criando uma percepção de suas responsabilidades como

cidadãos treinados na arte do pensamento crítico, como se vê nas narrativas que passamos a analisar, ouvindo, compreendendo, os interlocutores:

[...] que buscam informações e interagem com o professor e com colegas a fim de adquirir conhecimento. Para ser um bom profissional da educação, primeiro temos que ser bom no que nos propomos a ensinar e depois, a humildade e criatividade para inovar são importantes para os desafios da docência. [...] estar em constante reciclagem [...] para não ficar para trás [...]. (Prof. Ron Clark)

Na minha opinião, espera-se muito do professor [...] O professor é apenas mais uma ferramenta, um instrumento. O papel do professor é guiar, mostrar o melhor caminho, é tentar ao máximo facilitar esse aprendizado [...] Ele só é um mediador nesse processo de construção do conhecimento. O ator principal nesse processo é o aluno. Ele tem que estar estimulado, empenhado e com a mente aberta para adquirir novos conhecimentos, explorar a máximo o professor que ele tem, estar disposto a prestar atenção na aula, se dedicar à leitura, a fazer as tarefas de casa e estudar além do que foi visto, se envolver e fazer por onde aprender seguindo as orientações do professor e dividindo suas dificuldades, seus sucessos e redirecionando o caminho para que o aprendizado seja efetivo. (Profa. Anne Sullivan)

[...] O professor precisa ser melhor preparado para fazer com que os alunos falem a língua e adquiram as habilidades inerentes à uma aprendizagem eficaz. Acho que o bom professor deve se inteirar sobre as novas tecnologias para melhorar sua prática docente e utilizá-las em sala para uma aprendizagem eficaz, isso o fará um bom professor. O professor nunca está pronto. Ele sempre precisa atualizar-se através de uma formação continuada, ou seja, cursos que visem a melhoria de sua prática docente. Sempre há o que aprender. (Profa. Louanne)

Acredito que, principalmente, o professor deve investir na ótica da positividade tentando mudar a realidade através da criatividade com as aulas e cobrando dos responsáveis. Como professores devemos sempre acreditar que a educação é que poderá ajudar no desenvolvimento social e econômico da população e, conseqüentemente do país. Refletindo sobre uma concepção sociointeracional do ensino, o professor é como uma ponte que une o ensinar com o aprender. [...] Para tal, o professor deve sempre estimular os alunos para desenvolvê-los. Não é um trabalho fácil e nem rápido. O professor deve estimular o pensamento crítico, atuando de forma inteligente e interrogativa com situações de experimentação, tomadas de decisões em diferentes momentos. Assim, [...] ser professor, não apenas de inglês, mas principalmente de inglês, traz o pressuposto de alguém que ensina determinados conteúdos, está comprometido com as mudanças da sociedade e proporciona aos alunos um entendimento sobre o exercício dos direitos básicos de cidadania e de convivência de um com o outro. O professor deve repensar sua atuação, seu preparo profissional e a preparação de cidadãos conscientes. Entendo a profissão como um processo dinâmico de construção e atualização de saberes e habilidades para tornar-me apta ao trabalho na área. (Profa. Katharine)

O contato com a sala de aula e os alunos é essencial para o preparo de um professor. Amor, dedicação, interesse e investimento são os ingredientes

vitais para qualquer professor. Dedicção, responsabilidade e comprometimento muito marcaram a minha prática. O segredo de ser um bom professor, resumo em 4: uma boa qualificação, muita leitura, conhecimento e experiência. O professor precisa estar em constante reciclagem em busca de conhecer novas técnicas, princípios e conceitos básicos sobre aprendizagem para usá-los de forma prática. A importância de organizar e estruturar os conhecimentos a serem ensinados para aumentar a capacidade do aluno de aprender, reter o que aprende, bem como para identificar e resolver problemas por meio de atividades mentais atualizadas. Na perspectiva cognitiva, precisamos capacitar o aluno a desenvolver ferramentas intelectuais e estratégias necessárias para ele aprender a adquirir conhecimentos, competências e habilidades que o ajude a pensar produtivamente sobre os fenômenos do mundo globalizado que o cerca, da linguagem, da ciência, da tecnologia, da cultura e das artes. (Prof. John Keating)

Para mim é papel do professor descobrir que tipo de aluno ele tem e procurar meios de alcançá-lo: se são mais visuais, verbais ou preferem o áudio e procurar encontrá-los e conquistá-los para o idioma cada vez mais. O aluno precisa ser ouvido e ser visto como alguém que pode influenciar no modo como esse pacote (aprendizagem) deve chegar até ele e como ele prefere digeri-lo. Goela abaixo não tem sido a melhor ou sequer umas das soluções mas se percebe bastante isso. Acho que fazer uma autoavaliação quando a turma não vai bem, sempre vai ajudar. O professor deve preparar suas aulas e sempre surpreender seus alunos com algo novo e ler bastante. (Profa. Gruwell)

Ao professor cabe o papel de incentivar, mostrar o caminho e promover um ambiente de aprendizagem. É papel do professor criar condições para que o aluno aprenda e se desenvolva. Para isso é importante que haja um ambiente de muita afetividade e respeito para que a aprendizagem aconteça. A relação professor-aluno é uma grande aliada para que o aluno se motive para aprender. A aprendizagem, principalmente de uma língua estrangeira, é um processo muito complexo e não se restringe apenas a repetir ou memorizar frases ou regras gramaticais. Por isso, é preciso muito empenho, dedicação e interesse por parte do aluno. Aprender, para mim, é uma atividade muitas vezes dolorosa, mas muito prazerosa. (Prof. William)

É possível depreender desse conjunto narrativo dos professores sobre saberes adquiridos e mobilizados no seu percurso formativo, mesmo que nem sempre este aspecto se evidencie concretamente em seu discurso. A evidência se apresenta no compromisso de buscar informações e interagir com os alunos, de empenhar-se na tarefa profissional, de preparar-se continuamente para o exercício docente profissional, estimulando o pensamento crítico dos alunos, enfim, são questões que, direta ou indiretamente, implicam a aquisição e a mobilização de saberes desses professores.

A esse respeito, Ron Clark refere que o papel do professor deve ser sempre o de intermediador, de ponte entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido, compreensão que se

reporta aos dizeres de Mizukami (2002) ao reafirmar este aspecto do professor como mediador dos conhecimentos socialmente construídos e os alunos”. É pelo contributo dos saberes que o professor toma decisões conscientes, problematizando, questionando e ajudando o aluno a refletir e a se tornar um agente ativo de seu processo de conhecimentos. O professor Ron Clark acrescenta que para ser um bom profissional da educação, primeiro temos que ser bom no que nos propomos a ensinar e depois, cativar [...] a humildade e criatividade para inovar e manter-se em constante reciclagem.

O percurso formativo não só ensina a ensinar, muito mais do que possuir o domínio específico da matéria, o professor deve ter também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a docência, aspectos reconhecidos nos depoimentos dos professores, convergindo com o entendimento de Leffa (2002) sobre competências necessárias no seu exercício docente como forma de apreender a complexidade desse processo.

A professora Anne Sullivan ressalta em seu depoimento que o professor é apenas uma ferramenta, um instrumento da aprendizagem cujo papel é guiar, mostrar o melhor caminho, tentar ao máximo facilitar esse aprendizado, não se diferenciando do entendimento do professor Ron Clark, conceber o professor como um mediador: “O professor só é um mediador no processo de construção do conhecimento”.

Esse pensamento vai ao encontro do que diz Almeida Filho (2007a) sobre o papel do professor de língua inglesa. Para esse autor, o professor deve se comportar mais como um orientador e facilitador do ensino, consciente da importância da interação com seus pares para seu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto que o aluno passa a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Essa ideia vai ao encontro dos princípios básicos da abordagem comunicativa, em que o professor é o facilitador do aprendizado do aluno e responsável pela criação de atividades que levem à comunicação e interação entre os alunos, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um.

A narrativa da professora Louanne deixa transparecer que o papel do professor de inglês de escolas públicas e privadas é diferente do papel do professor de escolas de línguas: “Nas escolas públicas e privadas a ênfase é na leitura e gramática. O papel do professor é de preparar o aluno para o vestibular. Os conteúdos são direcionados para este fim”. Ou seja, o professor torna-se apenas um transmissor de um conhecimento pronto para ser assimilado pelo aluno passivamente, como refere Behrens, (2009). Em seguida, fala da importância de o professor dominar as novas tecnologias na educação: “Acho que o bom professor deve se

inteirar sobre as novas tecnologias para melhorar sua prática docente e utilizá-las em sala para uma aprendizagem eficaz, isso o fará um bom professor”.

É pertinente a preocupação da professora Louanne com relação ao uso das novas tecnologias na sala de aula, se se considerar, que muitos professores ainda não têm familiaridade com essa tecnologia. Saber lidar com as novas tecnologias é um dos dez saberes necessários à prática docente no século XXI, assim como é recomendável que o novo professor saiba usar meios de comunicação e articule suas aulas com as medias e multimídias. Este é, sem dúvida, um saber imprescindível ao professor na contemporaneidade onde as novas tecnologias da informação e da comunicação estão presentes nas nossas vidas e na vida dos nossos alunos, como indicados e discutidos em Perrenoud (2000) e em Libâneo (2005).

A professora Louanne termina seu relato falando da incompletude do processo formativo e do inacabamento do ser humano: “O professor nunca está pronto. Ele sempre precisa atualizar-se através de uma formação continuada, ou seja, cursos que visem à melhoria de sua prática docente. Sempre há o que aprender”, compreensão que se afina com Freire (2002), que diz respeito ao entendimento de que o professor não é detentor de todos os saberes, mas que deve ser sabedor de algum saber, de muitas coisas, porque é um contínuo aprendente, o que portanto, tem implicações com a produção e mobilização de saberes.

A professora Katharine relata que o professor deve investir e tentar mudar a realidade através de aulas criativas e cobrar mais dos responsáveis. Em sua narrativa ela se parece otimista com relação à educação como provocadora de desenvolvimento em todos os setores: “Como professores devemos sempre acreditar que a educação é que poderá ajudar no desenvolvimento social e econômico da população e, conseqüentemente do país”. Esta visão otimista da professora Katharine é compartilhada com outros tantos professores que acreditam que somente o desenvolvimento de um país só será possível com educação de qualidade. No entanto, para atingir qualidade na educação é preciso primeiro investir na qualidade de formação dos professores, nos seus saberes para implementar os seus fazeres docentes.

Em seguida, fala do papel do professor de línguas baseado na concepção sociointeracionista, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998) que reconhecem a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional, em que o foco é colocado na interação entre alunos e professores e entre os alunos em si. “Refletindo sobre uma concepção sociointeracional do ensino de línguas, o professor é como uma ponte que une o ensinar com o aprender”. A pedagogia interacionista, proposta pelos PCN-LE (BRASIL, 1989) acata as fundamentações de Vygotsky (1994), que destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da

colaboração, vendo assim, o aprendizado como um processo de trocas, portanto, um processo social.

Aprendemos dessas considerações que a interação professor-aluno, aluno-aluno se faz necessária, especialmente na aprendizagem de línguas estrangeiras, na aquisição da competência comunicativa, na ênfase dada à comunicação, diferente, assim, de memorização e repetição de frases feitas, de regras gramaticais, de lista de verbos e vocabulário sem nenhum contexto e sem nenhuma utilidade prática. Um professor consciente de seus saberes e do papel destes na construção da aprendizagem dos alunos, inclusive no contexto das línguas estrangeiras, pode fazer a diferença, desde que seja considerado que se trata de um processo complexo: falar uma língua estrangeira requer motivação, estudo e muita prática.

Entendemos, por conseguinte, que o relato que a professora Katharine mostra o professor como um questionador, um provocador, que articula diferentes saberes nas tomadas de decisão e nas experiências que realiza juntamente com os alunos, desenvolvendo assim, uma prática crítico-reflexiva e não simplesmente uma prática guiada pela racionalidade técnica, reprodutivista, ou seja, que se deixa guiar por receitas prontas, por aulas preparadas por outras pessoas, sem a necessária reflexão sobre seu papel e suas práticas.

A professora encerra sua narrativa fazendo um alerta a todos os professores da necessidade de um investimento permanente na sua formação “Entendo a profissão como um processo dinâmico de construção e atualização de saberes e habilidades para tornar-me apta ao trabalho na área”. É, portanto, uma compreensão de que o processo formativo é dinâmico e inconcluso e que o professor precisa investir na sua carreira e atualizar seus saberes para poder fazer face ao trabalho docente.

O depoimento do professor John Keating deixa claro a importância do contato com a sala de aula e com os alunos para a construção de um saber que inspirado em Tardif (2006) relaciona-se com os alunos e com a sala de aula, implica associar além de dedicação, responsabilidade e comprometimento, qualidades que marcaram a sua prática, porque, na sua opinião, a maneira como ensina está diretamente ligado àquilo que é como pessoa, articulado aos saberes dos quais se apropriou (está se apropriando), para bem exercer seu *metier* docente, que compreende ser um bom professor: ter boa qualificação, muita leitura, conhecimento e experiência. Conclui seu depoimento atestando que é preciso que o aluno seja o protagonista na construção do seu conhecimento por meio de uma conscientização sobre seu processo de aprendizagem e também desenvolva um senso crítico sobre o contexto que o rodeia.

Na concepção da professora Gruwell “[...] é papel do professor descobrir que tipo de aluno ele tem e procurar meios de alcançá-lo: se são mais visuais, verbais ou preferem o áudio

e procurar encontrá-los e conquistá-los para o idioma cada vez mais”. Ou seja, o professor precisa ter um olhar mais sensível respeitando a diversidade e a individualidade de cada aluno aceitando-o e respeitando-o na sua singularidade, para assim poder ajudá-lo, aspecto que encontra respaldo nos saberes construídos e mobilizados pelos professores.

De acordo com sua narrativa, o aluno precisa ser ouvido e ser visto como alguém que pode influenciar no modo como a aprendizagem deve chegar até ele, a sua compreensão e aprendizagem, pois na sua opinião é função do professor provocar o aluno, despertar nele o desejo de aprender, elevando assim, sua confiança e autoestima. Quanto ao fato de que o aluno precisa ser ouvido, este entendimento se sustenta em Freire (2002), em que escutar para significa estar permanentemente disponível para a fala e para o gesto do outro sem diminuir em si a capacidade de enxergar o direito de discordar, de se opor, de se posicionar.

Emergem da narrativa da professora Gruwell entre outros pontos que é por meio da reflexão crítica é que o professor poderá repensar sua prática e encontrar a melhor maneira, a melhor linguagem para interagir e alcançar seu aluno e suas necessidades educativas. A propósito, pontua, para finalizar, quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

Analisando a narrativa do professor William: “Ao professor cabe o papel de incentivar, mostrar o caminho e promover um ambiente de aprendizagem”, o professor é um preparador de caminhos, criador de condições para que o aluno aprenda e se desenvolva. Para isso é importante que haja um ambiente de muita afetividade e respeito para que a aprendizagem aconteça: “A relação professor-aluno é uma grande aliada para que o aluno se motive para aprender”.

Esse ambiente afetivo ao qual o professor William se refere, é fundamental pois o aluno motivado tem maior interesse e maior rendimento na sala de aula. Cabe ao professor, portanto, provocar o aprendiz despertando seu interesse e envolvendo-o com o assunto estudado. A concepção de saber ser professor de acordo com nosso interlocutor converge para o que preveem os PCN-LE [...] a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p. 19).

● Os saberes experienciais dos professores interlocutores

Os saberes experienciais têm um significado particularmente relevante para os professores de profissão, embora não consigam expressar com facilidade (dada a sua

subjetividade e complexidade) como esses saberes são construídos ao longo da carreira. A experiência representa muito desde que ela seja formadora, transformadora, nos toque e nos faça melhorar. Trata-se, portanto, da forma como a pessoa responde aos acontecimentos vividos e as transformam em saber no momento em que é racionalizada por cada indivíduo.

Essa seção analisa as percepções dos professores-interlocutores em torno dos saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos na experiência profissional ao longo da carreira. Saberes experienciais como saberes da experiência que aponta para o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão. Esses saberes docentes não provêm das instituições de formação nem dos currículos, mas constituem referência principal a partir da qual os docentes interpretam e orientam sua ação profissional, como informam em seus relatos, em que referem acerca do seu jeito de dar aula. Nessa seção, por conseguinte, os professores narram sobre suas experiências profissionais e, em decorrência, de saberes experienciais:

No decorrer de minha vida profissional, eu passei por diversas fases de aquisição de experiência em sala de aula, entre elas, aproximadamente dois anos e meio ensinando no curso de extensão de ensino continuado em Língua Inglesa da UFPI, o que me acrescentou mais conhecimentos teóricos, além de escolas convencionais por onde passei [...] que sem dúvida muito contribuíram para minha prática em sala de aula, que vai desde o ensino da língua nas quatro habilidades: falar, escrever, entender e ler. Tais habilidades ensinei e ainda ensino, desde 1993, portanto, há 20 anos no Yázigi e a prática do ensino da gramática e interpretação de texto nas escolas. A experiência é antes de tudo, a garantia de um bom trabalho a se realizar, porque através dela é que o fazer se aproxima do ideal e hoje, se faço um bom trabalho na minha profissão, é devido à experiência de 23 anos conseguida em sala de aula. (Prof. Ron Clark)

Trabalho em um Instituto de Línguas como professora de inglês desde 1997, e na Secretaria de Educação do Estado desde 2001, onde atualmente sou professora do Centro de Línguas do Estado. Estou há 21 anos na docência em escolas públicas e particulares da educação básica na cidade de Teresina-Pi e na Universidade Estadual do Piauí como professora substituta. Em 2013 fui abençoada com duas viagens que foram de fundamental importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ter a oportunidade de viver a realidade americana e logo em seguida a realidade inglesa me amadureceu bastante e fez ter muito mais significado e bem mais claro tudo que eu li, ouvi e assisti nos filmes e seriados de TV relacionado a língua inglesa, a cultura, o modo como vivem e se relacionam. Ainda relacionado à experiência das viagens um grande ponto positivo foi o que aprendi com os colegas do Brasil inteiro, é muito enriquecedor esse contato que começou a partir dessa experiência que vivemos juntos e perdura até hoje. Enfim, esses cursos que fiz, essa imersão cultural, de muito estudo e dedicação foram valiosos na minha vida pessoal e profissional. Todo professor de língua estrangeira deveria passar por essa oportunidade. (Profa. Anne Sullivan)

Já trabalhei como professora de Inglês em várias escolas de Educação Básica, UESPI, UFPI e em faculdades privadas. Atualmente trabalho em um Instituto de Línguas (desde 1985) mesmo depois de aposentada. Estou há 32 anos na docência de língua inglesa. Tive a oportunidade de participar de dois cursos nos Estados Unidos, um deles em 2012. Foi uma grande experiência poder viver a realidade americana e trocar conhecimento com pessoas de várias partes do mundo. A experiência para mim tornou-me cada vez melhor. Mesmo assim, procuro estudar e estar sempre a par das novidades no ensino de línguas. Ter experiência é fundamental na prática docente. O começo é muito difícil porque as pessoas (dirigentes de escolas) só contratam professores com experiência. (Profa. Louanne)

Trabalho em uma escola de línguas há 21 anos e tenho experiência com ensino básico em escolas particulares de Teresina. Minha experiência tem sido construída não apenas pelo deixar o tempo passar mas o que tenho feito e avaliado a minha prática durante este tempo. No meu dia a dia, minha atuação é influenciada por experiências de vida pessoais, saberes que fui obtendo a partir do cotidiano escolar além de ter como base referências bibliográficas. Assim, percebo que a experiência, conhecimentos e a pedagogia são essenciais ao professor. Se buscamos qualidade no nosso serviço, devemos entender que podemos melhorar e buscar por melhorias. (Profa. Katharine)

Estou há 32 anos em sala de aula em escolas de línguas, ensino básico e superior. A experiência na prática docente é de extrema importância para o professor. A experiência traz competência, mas só através da reciclagem o professor pode dosar experiência/competência. O contato com a sala de aula e os alunos é essencial para o preparo de um professor. Amor, dedicação, interesse e investimento são os ingredientes vitais para qualquer professor. Dedicação, responsabilidade e comprometimento muito marcaram a minha prática. (Prof. John Keating)

Trabalho em duas escolas particulares com Ensino Fundamental em uma escola de línguas com turmas de crianças, jovens e adultos. Tenho 27 anos de experiência no ensino de língua inglesa. Apesar de bastante experiente ainda não me considero pronta. Nossa busca não tem e nunca terá fim. Os desafios chegam a todo instante e cada vez precisamos nos preparar mais. (Profa. Gruwell)

Sou professor de inglês há 35 anos e de espanhol há 7. Já trabalhei em escolas particulares com ensino fundamental e trabalho desde 1980 em uma escola de línguas onde já exerci a função de diretor, professor e coordenador por 10 anos em filiais em Caxias e Parnaíba. Atualmente exerço a função de professor de inglês e de espanhol e coordenador pedagógico dos cursos infanto-juvenil e espanhol. Nessa longa caminhada tive a oportunidade de ter como alunos pessoas de seis a sessenta anos de diferentes níveis sociais e culturais e ter colaborado na aprendizagem do inglês e do espanhol, seja para fins de viagem, estudos, concursos, mestrados e doutorados ou simplesmente para se comunicar nessas línguas. Foi realmente um privilégio que poucas pessoas tiveram. Apesar da larga experiência em diferentes ambientes e cargos escolares, sei que ainda tenho muito o que aprender. (Prof. William)

Todos os professores, neste conjunto de narrativas, tratam ou se referem a seus saberes experienciais, não diretamente considerando acerca deste aspecto, porém fazendo alusão à experiência vivida, à experiência adquirida, seja pela extensa trajetória docente com o ensino de inglês, seja pelos estudos, do contato com os jovens estudantes, pelos intercâmbios culturais e educacionais. Senão, vejamos, o que particulariza cada narrativa sob nosso olhar analítico.

O Professor Ron Clark em sua narrativa afirma que no decorrer de sua vida profissional passou por diversas fases de aquisição de experiência em sala de aula que sem dúvida muito contribuíram para sua prática em sala de aula em escolas de ensino fundamental e médio bem como escolas de línguas há 20 anos. Para ele “A experiência é antes de tudo, a garantia de um bom trabalho a se realizar, porque através dela é que o fazer se aproxima do ideal e hoje, se faço um bom trabalho na minha profissão, é devido à experiência de anos conseguida em sala de aula”.

Sua narrativa expressa a experiência enquanto competência, que contribui para o desenvolvimento apropriado, voltado para o sucesso do aluno. A experiência significou para ele encontrar seu próprio jeito de dar aulas, de acumular saberes no exercício da docência. Refere que o tempo e a experiência lhe trouxeram competência e formaram sua personalidade profissional. Lembramos, contudo, numa referência a Perrenoud (2002) que a experiência em si não produz saberes. A experiência só produz aprendizagem se estiver estruturada em conceitos e vinculada a saberes que tornem inteligível para o alunado.

O depoimento da professora Anne Sullivan, assim como o professor Ron Clark, evoca a experiência com o ensino de língua inglesa, em uma Escola de Línguas e ainda na Secretaria de Educação e no Centro de Línguas do Estado.

Seus saberes experienciais, não deixam de ser de grande valia para seu desenvolvimento pessoal e profissional como professora de língua inglesa, assim como para a aprendizagem dos alunos, também. Esses saberes, confirmando a literatura nesse sentido, advêm de seus investimentos em viagens internacionais para aperfeiçoamento da língua que ensina. São oportunidades, como refere a professora Anne Sullivan, oferecidas aos professores de escolas públicas pelo governo brasileiro, com objetivos de fortalecer a fluência oral e escrita de inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno na sala de aula, estimular o uso de recursos online e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula e na própria execução da aula, portanto, ampliar o lastro de saberes experienciais do professor, confirmando-se o que diz Pennycook (1994) sobre a riqueza e a importância de se

compartilhar e trocar experiências com outros professores, tanto da mesma escola quanto de outras, ao enfatizar que os educadores devem ouvir mais esses professores com diferentes ‘bagagens’ e conhecimentos e compartilhar ‘insights’ pedagógicos entre si e a partir daí refletir mais sobre como podemos ouvir nossos alunos. Esse entendimento aponta para a compreensão da funcionalidade do saber experiencial desses professores.

A professora Louanne em termos de saberes experienciais, tem uma trajetória que se assemelha à da professora Anne Sullivan. Também teve a oportunidade de participar de dois cursos nos Estados Unidos, o que representou grande experiência profissional e troca de conhecimentos. Refere a esse respeito dizendo: “A experiência para mim tornou-me cada vez melhor. Ter experiência é fundamental na prática docente”. Ou seja, sua prática hoje, é um reflexo da experiência e dos saberes experienciais do professor. O saber docente não é formado apenas na prática cotidiana em sala de aula, ele também é nutrido pelas teorias, que são, como refere Ghedin, (2005), como dois lados inseparáveis, indissociáveis na compreensão e na construção do conhecimento.

O saber experiencial da professora Katharine advém da sua experiência com ensino básico em escolas particulares de Teresina, de seu esforço com atualização e reflexão permanente sobre a prática no sentido de melhorá-la. A produção do saber da experiência também é favorecida pelo processo permanente de reflexão dos professores diante das dificuldades do cotidiano docente na relação com os outros atores escolares, o que se confirma na sua narrativa, o que se confirma, também, nos dizeres de Perrenoud (2002) ao referir que a produção de um saber próprio da experiência é favorecida, também, pela reflexividade dos professores diante das situações que enfrentam no cotidiano e que a postura reflexiva do professor permite que, ao tomar consciência de suas ações, o professor possa julgá-la e aprimorá-la. Essa postura reflexiva faz com que o professor recorra não só aos saberes teóricos e metodológicos, mas também às disposições de percepção, de avaliação e de ação, em que leva em conta seus saberes experienciais, que se apresentam por experiências de vidas pessoais, nas situações vivenciadas no dia a dia escolar que a professora emprega para construir saberes que sustentam suas ações educativas.

Para a professora Katharine, experiência, conhecimentos são essenciais ao professor. E conclui afirmando que pretende ter atitudes que vão ao encontro das necessidades individuais dos alunos: “Perceber as necessidades individuais e comprometer-se em supri-las e buscar analisar, corrigir e tentar organizar as ações com o objetivo de alcançar o que foi proposto, são atitudes que devo ter”.

A narrativa do professor John Keating expressa sua condição de professor mais experiente dentre todos os interlocutores da pesquisa, no sentido temporal do termo. Considera que a experiência na prática docente é de extrema importância para o professor pois ela traz competência, assim como percebemos na fala do professor que associa experiência com competência, fazendo uma ressalva de que é somente por meio de uma reciclagem, ou seja, de uma formação continuada que a experiência traz competência. A experiência de trabalho cotidiano tem papel primordial na constituição do sentimento de competência e na aquisição do saber experiencial, ou do saber-ensinar, como encontramos em Tardif, (2006).

John Keating narra também sobre aspectos que considera essenciais em um professor: “O contato com a sala de aula e os alunos é essencial para o preparo de um professor. Esse saber docente tem íntima relação com o trabalho desenvolvido na sala de aula e apesar de o professor ser portador de vários saberes, sua utilização se dá em função das situações vividas no chão da sala de aula.

O depoimento da professora Gruwell deixa transparecer que assim como seus pares, também tem bastante experiência no ensino de inglês tanto no ensino básico como em escolas de línguas. Mesmo assim, fala da sua incompletude como professora: “Apesar de bastante experiente ainda não me considero pronta. Nossa busca não tem e nunca terá fim. Os desafios chegam a todo instante e cada vez precisamos nos preparar mais”. A professora Gruwell sabe da complexidade do processo formativo permanente, dadas às incertezas que vivenciamos no ambiente escolar e na vida. Que saberes e experiência, cada um a seu modo, são passíveis de reflexão, de atualização, nos dizeres de Leffa (2001).

O relato do professor William diz que os seus saberes experienciais advêm de sua ação docente, das trocas com os seus pares, da sua atuação como gestor, entretanto, reconhece que “Apesar da larga experiência em diferentes ambientes e cargos escolares, sei que ainda tenho muito o que aprender”. A incompletude do professor e de seus saberes se apresenta também no seu discurso, reconhecendo-se como um portador de saberes experienciais.

No cômputo geral, os professores interlocutores relatam acerca do saber experiencial, mesmo que, por vezes, se reportem a tempo decorrido, contados pelo período de prática profissional docente. Assim é que declaram a sua larga experiência como fonte principal de sua competência, do seu saber-fazer. Este fato é referenciado por Tardif (2006) quando diz que os saberes construídos a partir da experiência possuem a capacidade de guiar e refinar o olhar do professor durante a interação, de ajudá-lo a ordenar observações e relacioná-las a outros elementos do saber e a teorizar a experiência, afirmando que é na prática do dia a dia

que o saber da experiência se manifesta, influenciado por um ambiente institucional favorável para se processar troca de saberes e experiências entre os pares.

3.2.3 Analisando os dados do Eixo III – Desenvolvimento profissional: narrativas de trajetos

O desenvolvimento profissional no interior do percurso formativo do professor, visto e compreendido em suas diferentes vertentes e dimensões, tem ligações com a formação contínua, com o crescimento pessoal, com o desenvolvimento de competências. A ideia de formação contínua tem um componente de equivalência a desenvolvimento profissional (PACHECO; FLORES, 1999).

A formação continuada representa uma sequência com a formação inicial que visa duas etapas de desenvolvimento profissional. Sendo que a primeira atitude é mais diretamente responsável pelo aperfeiçoamento profissional, pela mudança da prática docente, pela aquisição e mobilização de saberes e pelo aperfeiçoamento da competência docente, ou seja, pela promoção do desenvolvimento pessoal e profissional docente. Compreende à ideia de que as atividades que o professor realiza com um fim formativo, vislumbram tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, o individual como o grupal, cumprindo assim, sua finalidade formativa (GARCÍA, 1999).

O entendimento é de ver a formação continuada como o prolongamento da formação inicial que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático e que pode ocorrer, inclusive, no próprio contexto de trabalho. Essa modalidade de formação objetiva principalmente, promover o desenvolvimento profissional do professor. É nela que ele adquire e mobiliza saberes necessários à prática docente. Trata-se de uma etapa do processo formativo do professor na qual a suposição é de que os conhecimentos avançam, ampliam-se, no sentido de ajudar a consolidar a carreira profissional e a prática do professor. Mediante essas considerações, passamos a analisar as narrativas dos interlocutores de seus trajetos de desenvolvimento profissional docente.

O conjunto de recortes narrativos ilustra o pensamento dos professores-interlocutores, acerca de seu percurso de formação continuada dentro e fora do ambiente de trabalho na concepção de que esta não representa uma complementação da formação, uma atualização de conhecimentos, ou uma acumulação de cursos, mas um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas, configurando um processo de aprendizagem permanente, como assim atestam as narrativas a seguir:

Acredito que a formação continuada é de primordial importância para o desenvolvimento da competência profissional do professor, pois num mundo globalizado em que vivemos, os costumes, a cultura e comportamento mudam e com eles conceitos que outrora eram corretos e aconselháveis a ser seguidos podem agora ser ultrapassados. Ainda não fiz nenhuma pós-graduação. Minhas pretensões, na verdade, não são relacionadas a continuar a empreendimentos relacionados a mestrado, pois para mim não há perspectivas a favor que me motivem a essa empreitada. Na escola de línguas onde trabalho, participamos duas vezes por ano de um encontro de professores com o intuito de atualizar os conhecimentos e discutir sobre assuntos pertinentes à nossa prática. Nesses encontros temos a oportunidade de ler e falar sobre temas importantes sobre ensino, aprendizagem, metodologia, técnica etc. Além desses encontros semestrais, temos reuniões pedagógicas mais específicas sobre o ensino de língua inglesa, uso de recursos didáticos e tecnológicos como ferramentas para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. No ambiente da escola nos comunicamos sempre na língua-alvo já que não temos muito com quem praticar fora da sala de aula. Trocamos informações com os colegas sobre planejamento, materiais extras, etc. Portanto, estar em constante reciclagem é a melhor maneira de não ficar para trás no ambiente profissional. Tudo isso acrescentou domínio e criatividade à minha profissão. (Prof. Ron Clark)

Na realidade não tenho feito muitos investimentos na minha qualificação porque aqui em Teresina nada é oferecido para a qualificação de professores de Línguas. Faltam cursos de capacitação para os professores, para que eles estejam atualizados e preparados para lidar com a realidade do ensino. Nosso estado é muito carente nessa área. Não temos oportunidades de estudar e se capacitar em Teresina. Para fazer qualquer curso você precisa viajar e isso é caro para a realidade do salário de professor. Mas felizmente em nossa capital temos grandes profissionais tanto na rede pública como privada. [...] O governo federal é que investiu bastante esse ano na minha qualificação com dois cursos de metodologias nos Estados Unidos e um na Inglaterra. [...] Aprendi demais [...] nada se compara à oportunidade de vivenciar as coisas. Além disso, o instituto de línguas onde trabalho oferece todo início de semestre um treinamento de professores de 16 horas. Nesses treinamentos discutimos vários assuntos relacionados à educação em geral e mais especificamente sobre o ensino de línguas. Apresentamos trabalhos e discutimos sobre metodologia, ensino, desenvolvimento e aprendizagem, abordagem comunicativa, etc. É sempre importante esse momento de troca de figurinhas com os colegas e com os professores. [...] E investir na formação continuada também. Fiz uma especialização em língua inglesa na UESPI. (Profa. Anne Sullivan)

[...] Procuo também fazer cursos de capacitação e praticar / falar inglês sempre que possível. Assisto também a filmes com áudio e legendas em inglês para aperfeiçoamento da pronúncia. Na nossa escola só falamos em inglês com os colegas, com os coordenadores e com os alunos mais adiantados. Assim, incentivamos os nossos alunos a falarem também somente na língua inglesa e aperfeiçoamos cada vez mais o nosso instrumento de trabalho. Além disso, trocamos muitas figurinhas com

colegas e coordenação sobre recursos didáticos extras, flashcards, plano de aula, métodos, etc. No início de cada semestre também temos o nosso tradicional treinamento de professores. Nele, debatemos vários temas relacionados com nosso trabalho docente (ensino de línguas) e sobre metodologia. São encontros muito proveitosos onde aprendemos muito e paramos para pensar sobre o que estamos fazendo e o que podemos fazer para melhorar. A troca de experiência com os colegas de profissão, bem como a interação com os alunos é também uma fonte de aprendizado e enriquecimento da prática pedagógica. (Profa. Louanne)

[...] Desde que comecei a trabalhar até agora, tenho mantido minha “pesquisa”. Explico: Sempre procurei informação através de leitura sobre tudo que possa ser concernente à prática da sala. Leio livros, procuro artigos na internet sobre manejo de sala de aula, planejamento, embasamento teórico e psicológico para saber como lidar com as várias situações que temos em sala. Também participo todo ano de dois encontros de professores e coordenadores na escola de línguas onde trabalho. Nesses encontros discutimos e refletimos sobre os problemas do semestre anterior e buscamos soluções. São encontros muito importantes pois é neles que paramos para ver nossas falhas e procurar mudar para não repeti-las. Textos são lidos e discutidos, trabalhos são apresentados por colegas e pelos coordenadores, simulações de aulas são feitas no intuito de melhorar a prática. É uma oportunidade também, de conhecer novos materiais que estão sendo inseridos no programa da escola. (Profa. Katharine)

[...] Estou fazendo doutorado em Literatura Hispano Americana na Universidade de Letras de Buenos Aires (Argentina). [...] Lá também posso praticar um pouco meu espanhol e meu francês com os professores que falam essas línguas. Nos treinamentos semestrais, trocamos experiências através de apresentações, relatos de casos, situações vividas em sala de aula e como as resolvemos. São momentos onde aprendemos e compartilhamos um pouco da nossa larga experiência. O ensino-aprendizado é um processo constante, cada dia surge um novo desafio e novas experiências a serem solidificadas. No nosso ambiente de trabalho, procuramos sempre falar a língua que ensinamos. É uma maneira de praticar a língua e dar bom exemplo aos nossos alunos para que também o façam. Jamais ousaria dizer que estou pronto. O ensino-aprendizado é um processo constante, cada dia surge um novo desafio e novas experiências a serem solidificadas. A formação continuada tem como objetivo ajudar os professores a compreender o processo de aprendizagem e usar esse conhecimento para planejar, ministrar e avaliar suas aulas e o progresso de seus alunos. O professor precisa estar em constante reciclagem em busca de conhecer novas técnicas, princípios e conceitos básicos sobre aprendizagem para usá-los de forma prática. (Prof. John Keating)

[...] venho participando de encontros anuais das escolas católicas (ENESAV), onde sempre temos encontros com pedagogos, psicólogos e muitos outros profissionais da área de educação ou que podem torná-la mais viável. [...] também participo do Simpósio Saviniano [...] semestralmente temos o *Teacher Education Program*, treinamento para os professores da casa [...] além de estudarmos temas como avaliação, formação, educação, a língua inglesa e seus desafios atuais, etc. Este ano (2013) participei de um curso de capacitação em língua inglesa com aulas de conversação com um professor nativo, aulas de metodologia e prática e de gramática e fonética. [...] procuro sempre trocar informações e experiências de sala de aula com

meus/minhas colegas e isso nos enriquece muito, poder trocar experiências com os colegas na escola e nos encontros que temos [...]. Tem ainda o investimento pessoal que julgo ser o de maior importância onde você aumenta sua bagagem escolhendo temas e autores que possam te acrescentar através de livros, revistas, sites, etc. [...] (Profa. Gruwell)

[...] Participei de vários cursos na própria escola ou oferecidos por ela em cidades como Fortaleza e Natal. Em Teresina fiz vários cursos no SENAC, no SESC e em outras escolas de línguas a fim de me qualificar. A escola onde trabalho sempre oferece cursos e treinamentos na área do ensino de línguas. Aprendemos muito com eles. Ao terminar a faculdade entrei em uma especialização em Gestão e Supervisão Escolar na mesma faculdade. O curso de especialização não trouxe muitas contribuições importantes pois quase tudo já tinha sido visto no curso de Pedagogia recém feito. Nessa época também comecei a estudar espanhol sozinho já que também coordenava o curso de espanhol. Depois de um ano estudando sozinho fui fazer mais um ano no curso de extensão de espanhol na Universidade Federal do Piauí. [...] No entanto, ainda não me sentia satisfeito, então em 2010 tentei o mestrado. Fiquei logo na primeira etapa e pensei em não tentar outra vez pois o mestrado era um sonho muito alto para mim. No ano seguinte voltei outra vez a tentar uma vaga. [...] passei em todas as fases com média acima de 8 e fiquei entre os oito primeiros da 20ª turma de Mestrado em educação da UFPI. (Prof. William)

É pertinente enfatizar que dos sete professores colaboradores da pesquisa, todos têm investido em sua formação continuada e, por extensão, em seu desenvolvimento profissional docente no âmbito da Língua Inglesa. Entre outros estudos, registram cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado (cursando).

Revelam que continuamente estão a estudar, em cursos de aperfeiçoamento, no Brasil e no exterior em encontros pedagógicos (que chamam treinamentos) internos no próprio local de trabalho, o certo é que, inclusive pelo autoestudo, todos, de uma forma ou de outra, envolvem-se, com demandas de estudos, tendo em vista seu desenvolvimento profissional. Para referendar esse entendimento, passamos a analisar recortes narrativos relativos ao referido eixo temático.

A narrativa do professor Ron Clark ressalta a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, embora revele que ter participado de nenhum curso de pós-graduação e nem pretensões de fazê-lo: “Acredito que a formação continuada é de primordial importância para o desenvolvimento da competência profissional do professor [...]” Mesmo reconhecendo a importância da formação continuada, o professor Ron Clark não ventila a possibilidade de fazer uma pós-graduação. “Não tenho pretensões relacionadas ao mestrado, pois para mim não há perspectivas a favor que me motivem para essa empreitada”. Em Nuñez e Ramalho (2002), encontramos que é importante que o professor reflita sobre seu processo formativo e perceba que a graduação apenas o habilita, o prepara para o início do

exercício profissional e para a inserção desse profissional no mundo do trabalho. Dizemos, portanto, que a formação inicial não é o ponto final na formação dos professores, é apenas uma das primeiras etapas de um longo processo, que leva à busca das competências necessárias para bem exercer sua prática profissional e para desenvolver-se profissionalmente.

Em seu depoimento, a professora Anne Sullivan revela não ter feito muitos investimentos em formação continuada - embora tenha feito uma especialização em Língua Inglesa na UESPI: “Na realidade não tenho feito muitos investimentos na minha qualificação porque aqui em Teresina nada é oferecido para a qualificação de professores de Línguas. Não obstante essa afirmação, os dados revelam que houve (há) investimento em sua formação, mesmo não tendo recebido apoio para estudos fora do Estado. A carência de oferta de cursos é confirmada por Aguiar (2002), ao referir que em Teresina são raras as oportunidades de cursos para professores de inglês, acrescentando que no 2º semestre de 1999 que foi ofertado o 1º curso de Especialização em Língua Inglesa na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

O fato é que a professora compreende a importância desse processo formativo, que não depende só de cursos e treinamentos, mas também se abastece de estudos individuais e grupais, de professores na área.

A professora tem convicção de que investir na formação é uma necessidade e tem feito algumas ações nesse sentido. Todo o investimento que fez com cursos, viagens, congressos onde pôde trocar experiências com pessoas que vivem outras realidades, foi representativo para seu desenvolvimento pessoal e profissional, compreensão que converge com o pensamento de Nóvoa (2000), de que as pessoas se formam a partir de algum referencial em que as experiências, e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua onde os professores têm a oportunidade de aprender e ensinar por meio das reflexões coletivas desenvolvidas por eles, consolidando assim, o saber-fazer de cada um e de todos.

A professora Louanne também fez uma Especialização em Língua Inglesa e participou de cursos no exterior. Igualmente tem participado de diversos cursos voltados para o ensino de língua inglesa. Ressalta: “Foram de extrema importância na minha prática, pois aprendi muito”, notadamente pela interação entre os sujeitos, bem como pelas trocas de saberes fazem parte do processo constitutivo do saber docente.

A narrativa da professora Katharine revela que esta não cursou nenhuma pós-graduação, o que não pressupõe que não investiu na formação continuada. A propósito, acrescenta que procura estar sempre se autoformando através de leituras que possam auxiliar sua prática de sala de aula: “Leio livros, procuro artigos na internet sobre manejo de sala de aula, planejamento, embasamento teórico e psicológico para saber como lidar com as várias

situações que temos em sala”. Vemos a autoformação como uma maneira de a professora se manter atualizada e envolvida com novas aprendizagens e novos conhecimentos.

Na concepção do professor John Keating a formação continuada tem como objetivo ajudar os professores a compreenderem o processo de aprendizagem e usarem esse conhecimento para planejar, ministrar e avaliar suas aulas e o progresso de seus alunos. Nessa perspectiva, tem feito investimentos nessa área de línguas. Cursou uma especialização em Língua Inglesa na *Brattlebottel University* (USA) e em Língua Espanhola pela UESPI. Fez Mestrado em Linguística Aplicada na *Westminster University* (Inglaterra) e está fazendo doutorado em Literatura Hispano Americana na Universidade de Letras de Buenos Aires (Argentina). É bem verdade que promover a formação continuada e perspectivar o desenvolvimento profissional, não denota acúmulo de cursos e similares, mas propriamente, o efeito formativo que estes operam nos professores e em seus saberes e fazeres.

A professora Gruwell a exemplo de Ron Clark e Katharine, ainda não participou de nenhum curso de pós-graduação, e revela não ter pretensões para o momento: “Por enquanto não pretendo fazer nenhum curso de pós-graduação. Talvez possa ampliar meus horizontes com áreas correlacionadas, mas não no momento”. Entretanto, configurado seus investimentos em estudos a professora Gruwell participou de um curso de capacitação em língua inglesa com aulas de conversação com um professor nativo, aulas de metodologia, prática, gramática e fonética. Associados a estes, tem participado de estudo com seus pares no seu campo de trabalho somando-se “[...] o investimento pessoal que julgo ser o de maior importância onde você aumenta sua bagagem escolhendo temas e autores que possam te acrescentar através de livros, revistas, sites, etc.”, reforça a mencionada professora.

Em seu depoimento, o professor William deixa transparecer a importância da formação continuada, de estar sempre atualizado, seja por meio de cursos formais ou por meio de estudos individuais: “[...] nunca deixei de ler e estudar por conta própria. Já fiz vários cursos no SENAC, no SESC, na UFPI e em outras escolas de línguas a fim de me qualificar”. Revela que investiu em uma especialização em Gestão e Supervisão Escolar, estudou espanhol sozinho durante um ano e mais um ano de curso de extensão da Universidade Federal do Piauí, participou de um curso de nível avançado em uma escola da cidade durante 1 ano com uma professora de Saragoza, Espanha.

Reforçando seu compromisso com os estudos está cursando Mestrado em Educação em instituição federal de ensino. Sua decisão em investir na carreira profissional começou aos 50 anos de idade, partiu para uma graduação, contrariando o que Huberman (2000) chama de fim da carreira, não optou pelo desinvestimento, pelo desapego às questões de trabalho,

lançou-se ao estudo, e se percebe crescendo profissionalmente, sem desconhecer que a formação do professor é um processo permanente de aquisição e mobilização de saberes inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho da prática docente e para o crescimento na carreira.

Diante do conjunto de narrativas, procuramos captar as marcas mais evidentes da formação continuada no próprio ambiente de trabalho, ou seja, na escola, ou aos estudos individuais e coletivos. Comporta, nesse sentido, evocar Nóvoa (1995), que reforça esse entendimento dizendo que as práticas de formação continuada que privilegiam o coletivo, além de valorizarem os saberes experienciais, contribuem para a emancipação profissional.

O conjunto dos dados revela que todos os sujeitos concebem as trocas de experiências com os pares no ambiente de trabalho e nos encontros, as interações com os alunos, os estudos individuais para manter-se atualizado, como fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Revelam ser portadores de uma pluralidade de saberes com os quais se relacionam de forma diferenciada. Baseados na experiência que possuem, recorrem a esses saberes selecionando-os e incorporando-os de acordo com as necessidades. Na verdade, funcionam como um reservatório de saberes esperando para serem usados.

Percebemos que durante as narrativas os professores mencionaram por várias vezes a palavra “treinamento”, que na concepção de Leffa (2001) é diferente de formação. Para este teórico, é muito comum as escolas de línguas oferecerem aos seus futuros professores um treinamento que visa, a simplesmente, desenvolver a competência no uso do material de ensino utilizado pela escola sem nenhum embasamento teórico.

Desta forma, o treinamento seria uma preparação para executar uma tarefa que produza resultados, limitando-se ao aqui e ao agora. A formação, por outro lado, é vista um processo contínuo, como uma preparação para o futuro, que se preocupa com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experiencial, associa a uma reflexão sobre os dois.

A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que o docente incorpora em seu fazer pedagógico novas técnicas, novas teorias, e o mais importante de tudo, a troca de experiências com seus pares, nesse partilhamento é que consolidam, pelos saberes, os espaços de formação mútua, os trajetos de desenvolvimento profissional.

● **Autopercepções dos professores**

Como o professor vem desenvolvendo sua carreira ao longo do tempo? Como vê seu desenvolvimento pessoal e profissional? Para Huberman (2000) o desenvolvimento profissional docente consiste em um processo que não é linear, muito menos idêntico a todos os professores. Cada professor tem uma percepção do seu desenvolvimento profissional de maneira diferente, e, de fato, não há essa igualdade no processo. Cada professor reconhece as suas necessidades formativas e busca seus investimentos, suas saídas formativas. Pois o desenvolvimento profissional diz respeito, também, a um conjunto de fatores em que a melhoria da formação tem papel importante nesse desenvolvimento, mas outros fatores como salário, estruturas, clima de trabalho, legislação trabalhista, também têm papel decisivo nesse trajeto, como alude Imbernón (2010b). Assim, o desenvolvimento profissional é percebido pelos professores interlocutores como um facilitador da reflexão, colaborando para que o professor gere conhecimento prático e estratégico, mostrando-se capazes de aprender com a sua experiência. Nessa seção os professores narram sobre autopercepções, no entorno dessa questão.

O que sou hoje é fruto de minha experiência [...] dando aulas o que me traz ao patamar ousado de me considerar competente no ensino de língua inglesa. A prática leva à perfeição e essa prática me deixou bastante confortável no que diz respeito à segurança que sinto ao ensinar inglês. Através da experiência é que o fazer se aproxima do ideal e [...] se faço um bom trabalho é devido à experiência de anos conseguida em sala de aula. Me considero pronto. (Prof. Ron Clark)

Vejo a minha trajetória como bem sucedida até o momento exceto pelo lado financeiro mas no mais acredito que venho seguindo meu caminhos muito satisfeita apesar de saber que tenho muito a aprender e um caminho acadêmico a retomar em busca de um mestrado e doutorado. Considero-me uma profissional bastante competente e comprometida [...]. Ter experiência nem sempre significa ser competente. [...] sou literalmente fruto de todas as experiências positivas e negativas que vivi nos diferentes locais de trabalho e de estudo, dos diferentes alunos e suas dificuldades e sucessos. Sou fruto de todos os momentos dedicados à leitura, ao estudo e conversas com os colegas. Sei que ainda tenho muito a melhorar mas certamente tenho crescido dia a dia inspirada pela minha prática, por tudo que vivo com os meus alunos, colegas de trabalho e minha dedicação ao que faço. (Profa. Anne Sullivan)

[...] o aluno é o principal responsável por eu ser a professora que sou hoje, pois o que faço, o que aprendo é pensando principalmente no bem do aluno, no seu aprendizado. Sinto-me feliz quando vejo que o aluno aprendeu, que a minha tarefa foi cumprida. Essa é a gratificação da profissão. A experiência para mim tornou-me cada vez melhor. Mesmo assim, procuro estudar e estar sempre a par das novidades no ensino de línguas. Acho que o professor nunca deve acomodar-se. (Profa. Louanne)

Como professora, sinto a necessidade de englobar o conhecimento teórico e prático para ter habilidades de lidar com a multiplicidade de situações em sala de aula. [...] Entendo a profissão como um processo dinâmico de construção e atualização de saberes e habilidades para tornar-me apta ao trabalho na área. Minha prática melhorou a maneira de atuar em sala de aula, vários fatores contribuíram para essa evolução. (Profa. Katharine)

O professor que hoje eu sou, experiente, competente foi graças a tudo que vivenciei ao longo dos treinamentos recebidos nas escolas de línguas pelas quais passei. [...] contribuíram para que eu chegasse onde hoje estou e o que sou: um professor realizado. A graduação e as pós-graduações vieram a contribuir pelos professores que tive e me serviram de inspiração, motivação e espelho assim como a sala de aula, os alunos, os coordenadores e os orientadores pedagógicos. Me aposentarei com a certeza do dever cumprido. (John Keating)

Tenho me esforçado bastante na tentativa de ser um bom profissional. Gosto de ensinar brincando, tento nunca levar mau humor pra sala de aula [...]. Sou aquela pessoa que vê uma caixa de sapatos ou um cadarço colorido e já pensa: como posso usar isso com minhas crianças? Eu nunca deixei morrer a criança que mora dentro de mim. (Profa. Gruwell)

[...] percebo que ainda tenho muita coisa para aprender. Nunca estamos prontos, nunca podemos dizer que estamos feitos, nos fazemos a cada dia na nossa prática e na nossa convivência com as outras pessoas. Não pretendo parar de dar aulas mesmo quando me aposentar, quero apenas diminuir minha carga horária e aproveitar mais a vida com minha família, que nos últimos anos, se privou de minha presença em muitos momentos por causa dos meus estudos. Ainda continuo com muita fome e sede de conhecimento e quero compartilhar com meus alunos, colegas e familiares tudo que aprendi nos bancos escolares e na escola da vida. Sou um professor realizado, pois pude contribuir com o aprendizado de muita gente que nessa longa trajetória cruzou meu caminho. (Prof. William)

O professor Ron Clark afirma que sua experiência com o ensino de inglês o autoriza a reconhecer-se como e declara: “O que sou hoje é fruto de minha experiência de aproximadamente 24 anos dando aulas o que me traz ao patamar ousado de me considerar competente no ensino da língua inglesa”. No contexto de sua ousadia declara que se considera pronto e acabado devido à experiência que tem na docência, como se isso fosse possível, especialmente quando se trata de educação, de conhecimento, de saberes, contradizendo, portanto, o que a literatura, neste campo afirma, a formação é continuum, estamos sempre em busca desse horizonte. Este movimento, essa continuidade é que demarca a lógica da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Depreendemos da fala do professor Ron Clark uma visão muito estreita de prontidão, de conclusão, de acabamento como se nada mais fosse necessário fazer para ampliar, para reforçar, para atualizar o professor Sua concepção vai de encontro ao pensamento de Freire

(2003) que diz que não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária.

Identificamos na fala da professora Anne Sullivan, que segundo sua percepção, demonstra uma satisfação pessoal pela profissão, pelo comprometimento e pela competência adquirida com a longa experiência em sala de aula, embora reconheça que não é valorizada como deveria e que muito ainda tem que aprender. “Vejo a minha trajetória como bem sucedida até o momento, exceto pelo lado financeiro mas no mais acredito que venho seguindo meu caminhos muito satisfeita apesar de saber que tenho muito a aprender e um caminho acadêmico a retomar em busca de um mestrado e doutorado”.

Considera-se uma profissional bastante competente e comprometida mas muitas vezes se depara com a carência de recursos materiais e humano que tornariam seus resultados melhores, especialmente em escolas públicas. Compreende que “Ter experiência nem sempre significa ser competente”, e justifica dizendo que “muitas vezes a pessoa se acomoda e não acompanha as mudanças do mundo, acaba sendo experiente mas anda longe de ser competente”. Diz ser literalmente fruto de todas as experiências positivas e negativas que viveu nos diferentes locais de trabalho e de estudo, dos diferentes alunos e suas dificuldades e sucessos. É fruto de todos os momentos dedicados à leitura, ao estudo e conversas com os colegas.

A professora Anne Sullivan reconhece seu inacabamento formativo: “Sei que ainda tenho muito a melhorar mas certamente tenho crescido dia a dia, inspirada pela minha prática, por tudo que vivo com os meus alunos, colegas de trabalho e minha dedicação ao que faço”. Como vemos, o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui a história de vida dos professores e envolve a produção, utilização e disseminação dos saberes docentes, requerendo do professor o domínio desses saberes na sua prática docente, e uma permanente busca de aprimoramento profissional e pessoal.

Em seus relatos, a professora Louanne também ressalta sobre responsabilidade e felicidade: “Acho que o aluno é o principal responsável por eu ser a professora que sou hoje, pois o que faço, o que aprendo é pensando principalmente no bem do aluno, no seu aprendizado”. A felicidade diz respeito à aprendizagem dos seus alunos. É como um prêmio que recebe após a realização de um trabalho.

O professor John Keating se percebe experiente e competente, por força dos trajetos vivenciados, percorridos, pelos treinamentos recebidos nas escolas de línguas como suporte

da sua competência: “[...] foi graças a tudo que vivenciei ao longo dos treinamentos recebidos nas escolas de línguas pelas quais passei [...]”. A narrativa desse professor realça esse lado de sua compreensão, entretanto, sabemos que há sempre algo a se aprender, a se produzir, no que se investir em termos de percursos formativos profissionais.

Não desconhece as contribuições da graduação e das pós-graduações que lhe serviram de inspiração, motivação e espelho assim como a sala de aula, os alunos, os coordenadores e os orientadores pedagógicos. Outra vez, temos um exemplo da importância do modelo como motivação na escolha da carreira e no fazer docente.

A professora Gruwell se autopercebe apaixonada pela docência e pelas crianças “Gosto de ensinar brincando, tento nunca levar mau humor pra sala de aula, adoro inventar mimos pros meus alunos”. Também criativa e comprometida com a profissão, com sua prática docente, nesse sentido acrescenta: “Tenho me esforçado bastante na tentativa de ser um bom profissional. Alguém que já teve muitos motivos pra desistir e viu neste momento que fez a escolha certa”.

A exemplo de seus pares, o professor William também se vê como um professor experiente, mas que ainda, tem coisa para aprender. Reconhece que nunca estamos prontos, nunca podemos dizer que estamos feitos, fazemo-nos a cada dia na nossa prática e na nossa convivência com as outras pessoas”. Seu sentimento é de realização profissional, mas com vontade e necessidade de aprender e contribuir com a aprendizagem de muita gente “Não pretendo parar de dar aulas mesmo quando me aposentar”.

Mostra-se sedento de conhecimento e desejoso de compartilhar com seus alunos, colegas e familiares tudo que aprendeu nos bancos escolares e na escola da vida. “Sou um professor realizado, pois pude contribuir com a aprendizagem de muita gente que cruzou meu caminho nessa longa trajetória profissional”. Essa reflexão feita pelo professor William sobre o seu fazer e sobre si como profissional e como pessoa colocando-se no centro do processo formativo permite entender o significado do desenvolvimento pessoal e profissional no trabalho docente.

O que apreendemos desses “momentos” analíticos é que o processo de desenvolvimento profissional de cada um dos professores interlocutores se deu, como é natural, ao longo da carreira, englobando contribuições de experiências pré-universitárias, da formação inicial e continuada, combinando, assim, uma diversidade de formatos de aprendizagens formais e não-formais. Referendando que o processo de desenvolvimento profissional do professor acontece de forma singular e não linear a todos os professores. As narrativas corroboram esse entendimento, ao mostrarem que, para cada professor há uma

motivação desencadeada pela vontade, pelo reconhecimento das suas necessidades educativas, implicando o professor como um todo, fazendo com que se torne professor mais apto a conduzir um ensino condizente com as necessidades e interesses do alunado, e as necessidades do contexto social mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar, findar, concluir, finalizar. É apenas a primeira porta para abraçar novas possibilidades, e, levando em conta tudo aquilo que aprendemos ao fechar aquela última, os novos passos obviamente serão dados com mais cuidado e sensibilidade. [...] porque todo fim é também um jeito de começar outra vez, outra coisa, outro sonho e outra vida... (Camila Heloíse, 2012)

O sentimento que nos assoma neste momento é este que a epígrafe sugere: terminar, findar, concluir, finalizar. Mas conhecendo a natureza de um trabalho científico, sabemos, sempre, da sua inconclusão. Arrematá-lo parecerá excesso de ousadia nossa. Por isso, nosso propósito é submetê-lo a um acabamento que não dê a conotação de terminação, conclusão ou de finalização.

Estamos falando acerca de um texto que edificamos em forma de dissertação, falamos, pois de seu acabamento e, nesse sentido, queremos realçar os aspectos que consideramos pontuais acerca do objeto perspectivados dos objetivos delineados e da questão proposta. É a partir deles que tecemos este teor conclusivo.

Reiteramos, por conseguinte, sobre as potencialidades das narrativas autobiográficas como apropriadas para lidar com questões da trajetória de formação pessoal e profissional. Apropriadas para estudar questões relativas à experiência dos sujeitos com a prática docente, no nosso caso, professores da língua inglesa. Reiteramos, enfim, que narrativas proporcionaram aos narradores importantes contribuições para sua formação no sentido do exercício reflexivo e crítico, tornando-se mais conhecedores de si próprios e de seus alunos, posto que por meio delas os sujeitos revisitam experiências pelas quais passaram, retomando, pelo exercício reflexivo, por meio da escrita ou da oralidade, sua história, sua formação e sua atuação profissional, com a possibilidade, inclusive, de ressignificá-las, seja pela reflexão sobre suas vidas, seus percursos de formação, seja pela possibilidade de reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática consentida e registrada.

Desse modo, nesse encaminhamento reflexivo final sobre o tema em discussão e mais precisamente sobre a pesquisa por nós desenvolvida, convencemo-nos de que investigar

o percurso formativo e profissional de professores de Língua Inglesa revela-se tarefa relevante em termos de produção científica nesse campo, pelo contributo especial dos professores colaboradores na escrita de histórias memorialísticas sobre seus percursos de formação e de desenvolvimento profissional no decurso de sua ação docente com o ensino de inglês em escolas de educação básica, públicas e privadas, na cidade de Teresina-Piauí. Assim, esperamos ter contribuído com discussões teórico-metodológicas relevantes sobre percurso formativo de professores, especialmente, de professores de língua inglesa, tema pouco pesquisado e discutido no cenário piauiense. Com estas considerações, portanto, não pretendemos encerrar as discussões sobre o tema exposto com a efetivação desta pesquisa, posto que se trata-se apenas do início de novas discussões e implementação de investimentos na perspectiva de aprofundar a problemática em foco, ampliá-la com a inclusão de novos olhares nesse entorno.

Ao abrir esta porta, partindo para o acabamento de nossa dissertação, os passos nos levam ao engendramento desse elaborado textual que permeou o nosso sonho durante o estudo: chegar a essas palavras finais, registrá-las, rememorando que nosso intuito foi investigar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa, relacionado com a produção e a mobilização de saberes docentes. O que nos levou a registrar, como resposta às questões do estudo, que os professores colaboradores mobilizam e constroem saberes, assim como vivenciam diversos formatos de implementação de seu desenvolvimento profissional.

Na perspectiva, pois, de responder à questão-problema do nosso estudo: como o professor de língua inglesa constrói e mobiliza saberes no seu percurso formativo e profissional e quais as contribuições destes saberes para seu desenvolvimento profissional?, desenvolvemos esta investigação, em que, pelos memoriais, os interlocutores narrativaram sua vida, formação e prática docente, produzindo dados que nos sinalizaram à compreensão do objeto de estudo. Os dados narrativos, entre outras compreensões, revelam que: a) o grupo de professores apresenta uma larga experiência na docência de língua inglesa, sendo que parte dessa experiência foi adquirida antes da formação superior; b) investem na formação continuada por meio de cursos, estudos individuais e coletivos, especialmente na formação em serviço no ambiente escolar, na troca de experiência e saberes com seus pares e demais atores escolares, tendo como consequência o desenvolvimento pessoal e profissional; c) reconhecem que a formação inicial embasou e fortaleceu sua prática, sendo uma das instâncias responsáveis pela produção de saberes inerentes ao ato de ensinar, bem como, o início do aprimoramento do processo de desenvolvimento profissional docente; d)

demonstram que o percurso formativo dos professores colaboradores iniciou-se com as experiências pré-universitárias após cursos em escolas de línguas ou por meio de intercâmbio com países de língua inglesa, munidos apenas daquilo que chamamos de competência implícita, ou seja, das concepções, crenças e experiências pregressas que o professor teve durante a vida como aluno.

Assim, neste acabamento com jeito de conclusão, referendamos alguns aspectos que julgamos pontuais e que, implícita ou implicitamente, permearam a discussão empreendida:

- a qualidade da educação é determinada pela qualidade da formação dos professores, que têm um papel preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, o que percebemos na literatura especializada é que essa formação não tem sido efetivada a contento, por várias razões, entre elas um currículo que não favorece o aprendizado das disciplinas didático-pedagógicas necessárias à fundamentação de uma prática pedagógica que tem a ver com a realidade da sala de aula.

- a formação do professor de Língua Inglesa assim como dos demais professores, apresenta visíveis lacunas referentes ao adequado domínio das habilidades linguísticas necessárias à aprendizagem desse idioma: falar, ler, ouvir e escrever, ao ingressarem na universidade. No geral, estão convencidos de que concluirão o curso com essas quatro habilidades, mas, nem sempre esse sucesso é garantido na graduação. Esse fenômeno demanda que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito, não obstante seja uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal, pois ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio.

- a formação continuada do professor de língua inglesa (a exemplo dos demais professores) é vista não só como um complemento da formação inicial mas como uma maneira de substanciar essa formação, tornando-a um processo contínuo, uma vez que as mudanças na sociedade ocorrem de forma acelerada, requerendo que o professor também acompanhe essas mudanças comprometido com aprendizagens permanentes, com seu desenvolvimento profissional.

É possível, então, reforçar que entre outros aspectos, os dados evidenciaram que os professores interlocutores dão sinalizações de que incrementam sua carreira profissional, com estudos, pesquisas e participação em eventos na área de formação, enriquecendo ambos os processos: a formação e o desenvolvimento profissional docente, sobremaneira, pela mobilização e difusão de saberes necessários ao ser professor de língua inglesa, como forma

de colaborar com a formação de futuros professores de línguas estrangeiras, com o intuito de dar continuidade e sustentabilidade aos processos formativos das novas gerações.

São reveladoras as declarações e exemplificações de que as ações docentes, práticas e as formativas, em grande medida emergem de suas histórias de vida antes mesmo de ingressarem na docência, profissionalmente considerando e que, por longo tempo, todos esses professores se apoiaram em seus conhecimentos prévios, em suas crenças sobre ensino, aprendizagem e profissão para demandarem os fazeres e saberes de sua prática docente em língua inglesa, o que implica dizer que mesmo após cursarem formação inicial, não deram mostras de que mudaram substancialmente seu modo particular de conceber o ensino e de ser professor, em razão especial pela longa experiência no trato e na vivência com a língua inglesa, nas escolas começaram a ser professores, quase, ainda, na adolescência.

Convencemo-nos de que escrever sobre o processo formativo não foi tarefa fácil, notadamente para quem nunca a fez antes, mas ao mesmo tempo, foi muito sedutora e prazerosa, além de formadora. Por essa razão reafirmamos a importância de conhecer os percursos vividos pelos professores na sua trajetória de vida, conhecer a movimentação dos saberes construídos e mobilizados na experiência e na própria cultura, percebendo os meandros de suas histórias de vida pessoal e profissional, do tornar-se professor de fato e desenvolver-se profissionalmente.

Em razão desse convencimento, dizemos que investigar o percurso formativo de professores é, antes de tudo, uma tarefa desafiadora, tendo em vista que a formação dos professores se caracteriza por certas particularidades que somente pelos meandros da pesquisa será possível de apreendê-las e descrevê-las concretamente, desafio que assumimos desenvolvendo um estudo com professores de Língua Inglesa na condição de sujeitos da pesquisa. As experiências vivenciadas nessa caminhada foram de fundamental importância tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados que tiveram a oportunidade de refletir sobre seus percursos formativos e perceberam a necessidade e a importância de uma formação permanente, da construção e da mobilização de saberes docentes e de uma prática crítico-reflexiva, possibilitando reavivar aspectos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no estudo.

Foi nessa dimensão que envidamos nossos esforços e estudos na realização desta investigação, representada pelo conjunto de ideias e discussões que a compõem, colocando em realce a centralidade do estudo: como já referida, que a entendemos viável, oportuna, para subsidiar novas discussões no âmbito de formação do professor de língua inglesa,

especialmente, dado que, como conclui a epígrafe emoldurada no frontispício desta parte do estudo, “[...] todo fim é também um jeito de começar outra vez, outro sonho e outra vida [...]”.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H.V. **A prática de ensino e a prática supervisionada como focos de pesquisa na formação de professores de língua estrangeira**: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: Contexturas, 1992.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- AGUIAR, G. E. de. **O ensino de língua inglesa**. Teresina: EDUFPI, 2002.
- _____. **O professor de línguas estrangeiras**: da formação inicial à realidade escolar. Teresina: EDUFPI, 2012.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007a.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-27.
- _____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, São Paulo, ed. especial, vol. 9, p. 9-19, 2007b.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciada. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas, IEL, 1990.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 127 – 221.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Baurú, SP: EDUSC, 2002.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 4.024/61; 5.692/71; 9.394/96.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras**. MEC, Brasília: 2002.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

_____. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**, 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D.Z.; LUGLI, R.S.G (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

CANALE, M. e SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. São Paulo: Psicologia da Educação, 1998. p. 9-27.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 51–68.

CARVALHO, M. A. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. R. M. H. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 15-47.

CELANI, M. A. A. **O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda?** Comunicação apresentada em mesa-redonda no I Encontro Nacional de políticas de ensino de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

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

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CONNELY, F. M; CLANDININ, D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LAROSSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Laertes, 2000. p. 11-59.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.

CRUZ, F. M. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, R. C. **Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos**. Dissertação de Mestrado. Teresina, PI: 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**. Ensaio sobre as escritas de si na modernidade avançada. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES: Educação Continuada**, n. 36. Campinas: Papirus, 1995.

- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- FARIAS, G. F.; ANTUNES, H. S. (Org.). Entre histórias e memórias rurais: trajetórias de alfabetização Rio-Grandenses. In: ANTUNES, H. S.; OLIVEIRA, V. F. **Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração social**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012.
- FÁVERO, M. L. A. **Universidade no Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 36. ed. Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.
- FUSARI, J. C. **A Educação do educador em serviço**. O treinamento de professores em questão. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, PUCSP, 1988.
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista de Ciência da Educação**. n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.
- _____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005. p.183-201.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada: In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Memória e Prática docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória- Unicamp, 1996.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Org.). **Language in the inner city**: Studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 20-28.

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

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, nº 4, 2000. p. 13-24.

_____. O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência: In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C.; **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 225-250.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Campinas: Alternativa, 2006.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-78.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; LIMA, M. G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

_____. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias** de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 207 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MAIA, S. F. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes**. Dissertação de Mestrado. Teresina, PI: 2010.

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 29-57.

MORAES, S. T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto pedagógico do Instituto de Letras. **Revista do Instituto de Letras**. Campinas: PUCCAMP, 1989. p. 123-141.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2002. p. 59-94.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação**. Dissertação de Mestrado. Natal, RN: 2010.

NETO, A. C. S. O educador sob algumas óticas ao redor do mundo. **Construir Notícias**. n. 69, ano 12, mar./abr. 2013. p. 34-36.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 157-187.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F. (Org.). **O sentido das competências no projeto político pedagógico**. Natal, RN: EDUFRRN, 2002. p. 11-30.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

PACHECO, J; FLORES, A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

_____. **O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. A formação do professor de línguas estrangeiras. In: **ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/formação.htm>. Acessado em: Abril 2013.

_____. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina, ABRAPUI, 2005a.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L.M. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005b. p. 345-363.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, M. N. (Org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008a.

_____. Memoriais: Injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 104-131.

PENNYCOOK, A. Towards a critical pedagogy for teaching English as a worldly language. In: **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Longman, 1994.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 15-34.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 17-52.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, São Paulo: agosto 2006. p. 329-343.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 99-118.

PRADO, G. V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: Narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RIBEIRO, M. M. L. Para a vivência de uma prática pedagógica à luz dos princípios freirianos. **Construir Notícias**, n. 69, ano 12, mar./abr. 2013. p. 52-57.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTAELLA, M. C. **Formación para la profesión docente**. Madri: Grupo Editora Universitária, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123-136.

SARAIVA, S. D. R; LIMA, M. G. S. B. Aportes teóricos sobre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional na docência superior: anotações de pesquisa. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; LIMA, M. G. S. B. (Org.). **Formação, Prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 255-279.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence**: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006b.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000. p. 209-244.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-310.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber : esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215–233,1991.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TIMM, E. Z. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÉNDICES



APÊNDICE A - ROTEIRO DO MEMORIAL

PESQUISA: O PROFESSOR DE INGLÊS E SEU PERCURSO FORMATIVO: SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

1. PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

- 1.1.Nome completo
- 1.2.Faixa etária
- 1.3.Tempo de docência
- 1.4.Experiências profissionais pré-universitárias

2. PERCURSOS FORMATIVOS

- 1.1.Formação inicial e continuada
- 1.2.Contribuição dessa formação no desenvolvimento pessoal e profissional
- 1.3.Saberes construídos e mobilizados na prática docente

3. ESCOLHA DA PROFISSÃO

- 3.1. Ingresso e permanência na carreira docente
- 3.2. Fatores que contribuíram na escolha da profissão
- 3.3. Aprendizagens e experiências profissionais vivenciadas no cotidiano escolar

4. A LÍNGUA INGLESA E SEU ENSINO

- 4.1. Percursos de desenvolvimento profissional / investimentos na carreira
- 4.2. O saber da experiência construído e partilhado no cotidiano da ação docente
- 4.3. O papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O Professor de Inglês e seu percurso formativo: saberes e desenvolvimento profissional

Pesquisador responsável: Profa Dra Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 3215-5820/3317-1214

Pesquisador participante: José Luiz Meireles da Silva

Telefones para contato: (86)3218 5432 – 8816 7748

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa em educação sobre a trajetória formativa e profissional de professores de língua inglesa. Antes de decidir, você deve ler cuidadosamente o que se segue e perguntar ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas que possa vir a ter.

Este estudo tem como objetivo geral investigar o percurso formativo e profissional de professores de língua inglesa que atuam em um Instituto de Idiomas e têm experiência na educação básica na cidade de Teresina –Pi e será conduzido pelo pesquisador José Luiz Meireles da Silva sob a orientação da pesquisadora responsável Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Os objetivos específicos são: caracterizar os saberes da formação inicial e continuada produzidos e mobilizados pelos professores no decorrer da profissão; e analisar as concepções e os percursos de desenvolvimento profissional dos interlocutores.

Reiteramos, por oportuno, que para a implementação da referida pesquisa sua colaboração é fundamental notadamente porque, entre outras tarefas, solicitaremos aos colaboradores a escrita de um memorial de sua trajetória profissional, a partir de um roteiro com as questões norteadoras da escrita desse texto narrativo.

A sua colaboração nessa pesquisa é voluntária, você pode, optar por participar ou não. Aos partícipes será dada a oportunidade para incluir ou retirar informações ao longo de toda pesquisa, bem como será garantido o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse dos colaboradores da pesquisa, a divulgação das informações produzidas será realizada apenas com autorização de seus titulares. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso

haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da Universidade Federal do Piauí.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____,

R.G. nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **O**

Professor de Inglês e seu percurso formativo: saberes e desenvolvimento profissional.

Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com o Prof. José Luiz Meireles da Silva, a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador responsável

Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portela
Centro de Convivência L09 e 10 – Cep: 64.049-550 – Teresina – PI
Tel.: (86) 3215 – 5737 – email: CEP.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep