UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA BENEDUZZI PASSARELLI AGI

A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
CAMINHOS PARA A MUDANÇA

Versão Corrigida

São Paulo

2012

ADRIANA BENEDUZZI PASSARELLI AGI

**A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
CAMINHOS PARA A MUDANÇA**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia d'Olim
Marote Ferro

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13 Passarelli, Adriana Beneduzzi Agi

A226p A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança / Adriana Beneduzzi Passarelli Agi; orientação Gláucia d'Olim Marote Ferro. São Paulo: s.n., 2012.
136 p.; ils.; graf.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Reflexão 2. Pesquisa-Ação 3. Educação permanente 4. Educação à distância 5. Cooperação I. Ferro, Gláucia d'Olim Marote, orient.

Nome: PASSARELLI, Adriana Beneduzzi Agi

Título: A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo, para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia d'Olim
Marote Ferro

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr, _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr, _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Ao meu marido Pedro, com amor, carinho e
gratidão por ter compartilhado comigo o
dia-a-dia na construção deste trabalho.
Obrigada pela compreensão, apoio e ajuda
nas traduções!*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro, pela dedicação e orientação nesta pesquisa e pelo estímulo ao crescimento profissional.

À minha família, em especial meus pais, pela minha educação, minha querida tia Telma, pela orientação e inspiração nos momentos difíceis e à Tia Eloah e Maria Auxiliadora, pelas revisões de língua portuguesa.

Às Profas. Dras. Livia de Araújo Donnini Rodrigues e Walkyria Monte Mór, pelas excelentes observações e sugestões para esta investigação na qualificação.

Aos professores das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação, em especial à Profa. Dra. Denise Trento, pelas contribuições e esclarecimentos.

A minha amiga Sandra, pela ajuda na revisão da tradução dos depoimentos dos professores e do resumo do trabalho e à Hermínia, pelo apoio na revisão técnica.

Aos meus amigos e colegas, pelo incentivo.

Aos novos amigos que conquistei e com quem partilhei dúvidas e conhecimentos o longo de todo o processo deste trabalho.

A todos os demais, que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

A Deus, por eu estar aqui.

Vivemos um período de grandes desafios no ensino focado na aprendizagem. Podemos encontrar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; integração do presencial e o virtual; da escola, do trabalho e da vida.

José Mauel Moran

RESUMO

PASSARELLI, Adriana. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

Este trabalho traz os resultados de uma investigação realizada em um programa *online* de formação continuada de professores de Língua Inglesa, na modalidade híbrida, adaptado de um programa presencial e orientado pelos conceitos de pesquisa-ação e reflexão. O estudo mostrou que a reflexão, associada à pesquisa-ação, em um curso *online* colaborativo, parece favorecer a troca de experiências e a interação entre os participantes, potencializando a procura de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da sala de aula e da escola. As referências teóricas definem e relacionam os conceitos centrais que nortearam a pesquisa, dentre os quais se destacam a pesquisa-ação colaborativa e os ciclos de reflexão e ação. A escolha dos momentos de reflexão do Fórum do *Programa Online* como foco principal de análise orientou a pesquisa para a busca de novos conhecimentos teóricos de compreensão do processo de formação docente em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esses ambientes, por oferecerem possibilidades de interação e comunicação, incentivam a troca de experiências e informações e motivam o professor a assumir uma postura investigativa. O enfoque e a organização do programa, com proposta de reflexão e de pesquisa-ação, contribuíram para um aprendizado individual e coletivo, desafiando os participantes a buscar novas práticas, novas posturas, novos caminhos. No que diz respeito aos resultados da pesquisa, as conclusões indicam alguns sinais de mudança e de melhoria na prática e na atitude desses professores.

Palavras-chave: Reflexão, Pesquisa-ação, Formação Continuada, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Colaboração

ABSTRACT

PASSARELLI, Adriana. **Action-research in ongoing teacher education: paths towards change.** 2012. 136 f. Thesis (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2012.

This thesis shows the results of an investigation conducted during an *online* program of ongoing education for teachers of English, in the hybrid modality, adapted from an on-ground program and based on the concepts of action-research and reflection. The study has shown that reflection, associated to action-research in an *online* collaborative course seem to promote the exchange of experiences and interaction among participants, fostering the search for solutions to problems faced in the day-to-day reality of classrooms and schools. The theoretical framework defines and relates key concepts that have guided the research, among which the concepts of collaborative action-research and cycles of reflection and action stand out. The choice of reflection moments from the *Online Program* Forum as the main focus of analysis has guided the research and investigation to a new theoretical understanding of the process of faculty education in a virtual learning environment. Since interaction and communication is made possible in these environments, the exchange of experiences and information is encouraged and the teacher feels motivated to adopt an investigative approach. The focus and organization of the program, which aims at promoting reflection and action-research, have contributed to individual and collective learning experiences, challenging participants to search for new practices, new attitudes and new paths. Regarding the results of this research, conclusions show some signs of change and improvement in the teachers' practice and attitude.

Key-words: Reflection, Action-research, Ongoing Education, Virtual Learning Environment, Collaboration.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1	Fases da pesquisa-ação colaborativa identificados por Molina.....	41
Quadro 2	Cronograma do <i>Programa Online</i> : estrutura e linhas gerais do conteúdo.....	64
Quadro 3	Atividades previstas nos diferentes momentos do <i>Programa Online</i>	66
Quadro 4	Fases previstas no AVA.....	67
Quadro 5	O processo reflexivo no <i>RT1</i>	96
Quadro 6	O processo reflexivo no <i>RT2</i>	106
Figura 1	Atividades no AVA.....	68
Gráfico 1	Tempo (anos) de formação profissional.....	57
Gráfico 2	Cursos de atualização em metodologia.....	58

APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de consentimento livre e esclarecido	122
APÊNDICE B	Questionário	123

ANEXOS

ANEXO A	O Fórum (Semana 6) – <i>Reflecting Time 1</i> (Tempo de Refletir 1)	125
ANEXO B	O Fórum (Semana 13) – <i>Reflecting Time 2</i> (Tempo de Refletir 2)	130
ANEXO C	Relatório de atividade	134
ANEXO D	Relatório de um observador	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Contextualização e objetivos, apresentação resumida das seções e perguntas de pesquisa	14
2	A PESQUISA: SEU CONTEXTO E TRAJETÓRIA.....	20
2.1	As primeiras indagações e sua relação com minha trajetória pessoal.....	20
2.2	Das primeiras indagações à escolha da pesquisa-ação como foco	22
2.3	A pesquisa e seus rumos diversos	24
2.3.1	O projeto inicial de pesquisa	24
2.3.2	Alterações no projeto inicial ocorridas no primeiro semestre de 2010	25
2.3.3	<i>O Programa Online de Capacitação de Professores: uma adaptação do Programa Presencial</i>	<i>26</i>
2.3.4	Alterações e rupturas ocorridas no <i>Programa Online</i> no segundo semestre de 2010	26
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COM VISTA À REFLEXÃO E À COLABORAÇÃO	29
3.1	A formação de professores: da perspectiva prática à perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social	29
3.1.1	Perspectiva prática	30
3.1.1.1	Enfoque tradicional	32
3.1.1.2	Enfoque reflexivo sobre a prática – professor reflexivo	34
3.1.2	Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social	36
3.1.2.1	Enfoque de crítica e reconstrução social	37
3.1.2.2	Enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão	38
3.2	Os ciclos de reflexão e ação e a pesquisa-ação colaborativa	40
3.3	O ambiente virtual em cursos de formação: um espaço para a aprendizagem colaborativa	42
3.3.1	Os AVAs: antecedentes	42

3.3.2	Os AVAs: aspectos conceituais	44
3.3.3	O AVA como componente de um curso híbrido	45
3.3.4	Cursos <i>online</i> colaborativos e a aprendizagem colaborativa	47
4	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO E O GRUPO PESQUISADO	50
4.1	A pesquisa: um estudo de caso	50
4.1.1	O projeto e as perguntas de pesquisa	52
4.1.2	O papel do pesquisador no ambiente analisado	52
4.2	O contexto da pesquisa	54
4.2.1	Os sujeitos pesquisados	54
4.2.2	O Ambiente Virtual de Aprendizagem	58
4.3	Seleção, coleta e tratamento dos dados	59
4.3.1	Registros e corpus de análise	59
4.3.1.1	Outros dados complementares: as observações livres	60
4.3.2	Tratamento dos dados e as categorias de análise	61
5	PRÁTICAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: TENTATIVAS DE MUDANÇA	62
5.1	O Programa: um espaço de múltiplos enfoques e de construções individuais e coletivas	62
5.1.1	As perspectivas, os enfoques e os conteúdos trabalhados	62
5.1.2	O desenvolvimento dos conteúdos nos diferentes momentos do <i>Programa Online</i>	65
5.2	Os ciclos de reflexão e ação – prática individual e coletiva	74
5.3	O processo reflexivo – um olhar mais detalhado	89
5.3.1	Resultados que observei no <i>RT1</i>	96
5.3.2	Resultados que observei no <i>RT2</i>	106
5.4	Processo colaborativo: sinais de mudança	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	RERERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um grande desafio para os governos e para as políticas de nosso país em especial nas últimas décadas. A globalização da Economia, as novas tecnologias e o desenvolvimento de fontes alternativas de informação colaboram, entre outros fatores, para algumas mudanças significativas na sociedade e na educação. Por isso, tem se tornado mais visível de um lado, a demanda por professores com qualificação adequada, cada vez maior; de outro, a dificuldade do aprimoramento das condições de ensino e aprendizagem e da preparação de profissionais para os desafios da prática educativa.

Reverter esse quadro, sobretudo nas instituições de caráter público, constitui tarefa difícil e demanda conscientização e esforço não só dos governos, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo. Como afirma Gatti (1997, p. 9) há aspectos da prática cotidiana escolar que escapam a qualquer legislação, cujo aprimoramento e transformação dependem principalmente “de quem faz educação nas salas de aula”. Por isso, o trabalho do professor tem se tornado objeto de tantos estudos, reflexões e embates nos últimos anos.

Pesquisas recentes no âmbito da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, apontam para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade docente é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Fundamentando-se nos estudos de John Dewey, Shön¹ (1983) propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade, ou seja, uma nova maneira de pensar o processo de formação de profissionais, levando em conta a reflexão a partir de situações concretas. Para o autor, a prática é um campo de produção de saberes próprios em que somente o sujeito, pela própria “experiência vivida”, e pela “reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, apropria-se de conhecimentos (SHÖN, 1983 apud SERRÃO, 2002, p. 152)

Essas ideias de Shön trouxeram uma nova maneira de conceber a formação profissional do docente e tem sido muito contemplada na literatura. Fundamenta-se no princípio de que o professor deve desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, de modo a tornar explícitos os saberes implícitos, provenientes de sua experiência.

¹ SHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

Esse modelo ficou conhecido como modelo da prática reflexiva e, embora haja divergências nas interpretações e diferentes possibilidades quanto à forma de se propor a reflexão, parece haver um consenso na literatura sobre a relevância de sua incorporação na formação inicial e continuada de professores (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002).

Segundo Pimenta, encontramos em Shön (1983, 1987) uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilita responder às situações novas e à diversidade. Esse movimento abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática, cujo principal expoente foi o inglês Laurence Stenhouse (1984, 1987) e, posteriormente, seu discípulo John Elliot (1989).

Dessa forma, a formação docente ganha outra dimensão passando a ser centrada na investigação, feita pelo próprio professor em sala de aula e na escola. De acordo com Pérez Gómez (1998) a relação que Stenhouse estabelece entre o currículo, a pesquisa-ação e o desenvolvimento profissional do professor é compartilhada com Elliot, que define a investigação-ação² como o estudo de uma situação social, realizado para melhorar a qualidade da prática que nela se desenvolve. O objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática, compreendida como uma atividade ética e não-instrumental, e a partir dela, produzir conhecimentos.

A literatura nos apresenta várias definições para o processo de pesquisa-ação, possivelmente ligadas à própria história do conceito, bem como aos diferentes contextos em que ela tem sido utilizada. Para Tripp (2005) a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Entretanto, mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas, algumas de orientação mais técnica e outras de orientação emancipatória e de crítica social.

Para Elliot³ (1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 376) pesquisar a prática exige contínua reflexão de todos os participantes e deve abranger todos os aspectos que possam influenciar seus pensamentos, condutas e a “realização dos valores considerados educativos”. Trata-se de um processo de reflexão sem final pré-estabelecido, já que cada momento de

² Neste trabalho, bem como no trabalho de autores pesquisados, os termos *pesquisa-ação* e *investigação-ação* são usados indistintamente.

³ ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**, Madrid: Morata, 1989.

reflexão conduz a outro momento de experimentação na ação; nessa espiral cíclica, transformam-se a prática, os participantes e a situação.

Elliot (1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 379) ressalta ainda que pela própria natureza do processo, a investigação-ação não pode ser considerada como um fenômeno solitário. Requer o diálogo, o debate, a participação de grupos, integrando participantes e observadores, sendo assim um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes. Por meio dessa prática, as escolas se transformam em espaço de indagação, de contraste, de hipóteses e teorias para “a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam”.

A importância da dimensão crítica e colaborativa da pesquisa-ação e dos compromissos éticos e políticos com vistas à emancipação dos sujeitos e à reconstrução social, foi muito reforçada nos estudos de Zeichner (1990a, 1993). Dentro desse enfoque o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto os aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem quanto os relacionados ao contexto em que o ensino ocorre, de forma que sua atuação reflexiva possa facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos que participam do processo educativo.

Para Molina (2007) essa vertente teve sua origem no pensamento de Paulo Freire, cuja produção na década de 1960/1970 inaugurou o caráter político-emancipatório com que a pesquisa em educação passou a ser utilizada em vários países, principalmente nos países em desenvolvimento.

Molina afirma que, no Brasil, no início da década de 90, os estudos de Antônio Nóvoa foram o grande disparador da corrente teórica do professor pesquisador – especialmente a difusão do livro *Os professores e sua formação*, organizado por ele e reunindo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra. Esses estudos parecem ter inspirado toda uma geração de pesquisadores brasileiros a apontar a necessidade de enfrentar o desafio de formar professores pesquisadores de sua prática.

Segundo Pimenta (2002, p. 35) uma série de fatores “configuraram o solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros”. Numa tentativa de síntese, a autora menciona: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho,

de estudo (de reflexão) e de planejamento; a importância dos professores e as responsabilidades das universidades e dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua; entre outros. Foi nesse solo revolvido que as contribuições foram bem-vindas, “ao menos para que pudéssemos olhar para outras experiências considerando-as como um dos possíveis critérios para analisar as nossas questões”.

Ao refletir sobre o professor pesquisador, Fazenda (2007) afirma que, apesar dos problemas de diferentes ordens – desde a formação do professor para a pesquisa, a qual é inexistente, até os entraves teóricos e metodológicos oriundos de “um pesquisar a própria prática” – trata-se de um desafio que já vem sendo enfrentado. A experiência acumulada nesse campo tem revelado a “propriedade, a seriedade, a profundidade e o rigor” das pesquisas desenvolvidas pelos professores/pesquisadores. Segundo a autora, observa-se que, por meio desse tipo de *pesquisa*, o professor consegue “recuperar aspectos de sua dignidade perdida”. O exercício do ensino em sala de aula, perpassado pela habilidade adquirida no pesquisar, “transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando a todos que a frequentam” (FAZENDA, 2007, p. 81).

Morgenster (2007) apoiado em outros autores (LEVY, 1996; ESTEVES, 2000; NEVADA, 2000) afirma que em face dos avanços tecnológicos, da aceleração da informação e das incertezas que esses acontecimentos desvelam, o professor deve assumir uma postura investigativa, num processo de constante formação. O professor pesquisador parece ser, portanto, a concepção que melhor condiz com o momento atual. Mais do que nunca, o professor deverá continuar sua formação após a escolarização formal e tal formação continuada “efetiva-se – para além da busca individual – no coletivo do grupo docente” (MORGENSTER, 2007, p. 35).

Para a autora, tal articulação tem hoje suas possibilidades ampliadas pelo uso do computador e pela Educação a Distância (EaD) *online*. A nova era lança, pois, um desafio – o de educar (e formar) a distância. Entretanto, faz-se necessário refletir acerca das metodologias e posturas para lidar com as possibilidades apresentadas pela era tecnológica.

Tendo como referência os diferentes enfoques atribuídos aos processos de reflexão e de pesquisa-ação na formação de professores, bem como o contexto contemporâneo no qual se inserem esses enfoques, delineia-se o presente trabalho. Situa-se, assim, no âmbito da Formação Continuada de Professores, especificamente, de professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês – e seu objetivo é investigar a prática reflexiva na formação continuada de professores, associada à pesquisa-ação e seu potencial para estimular reflexões sistemáticas e eficazes para provocar mudanças na prática pedagógica desses profissionais.

Este estudo justifica-se, portanto, não só pela relevância, mas também pela contemporaneidade do tema pesquisado.

Foi escolhido como objeto de estudo desta pesquisa o “Programa *Online* de Capacitação para Professores”, oferecido a professores de Inglês da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo por um centro binacional Brasil-Estados Unidos, na cidade de São Paulo. O curso foi realizado na modalidade híbrida, com 8 (oito) encontros presenciais, 16 (dezesesseis) semanas de encontros *online* e carga horária de 60 horas. A duração foi de 4 (quatro) meses, sendo a primeira etapa realizada nos meses de maio e junho, e a segunda nos meses de agosto e setembro do ano de 2010.

Definido o contexto a ser investigado, buscou-se também observar se, ao refletir de modo sistemático sobre sua prática cotidiana, os professores tornam-se mais conscientes e críticos de seu papel na escola e, por conseguinte, capazes de buscar soluções pedagógicas para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem do Inglês em suas escolas. Para tal, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Em um grupo de participantes de um programa *online* de formação de professores, ações de pesquisa-ação colaborativa podem ser observadas? Em caso positivo, como elas ocorrem?
- ✓ Como se dá o processo reflexivo nesse mesmo grupo? Há indícios de mudanças nos participantes? Caso ocorram, quais são e de que forma elas acontecem?

Na tentativa de responder as perguntas de pesquisa, depois de procedida a análise dos dados coletados, este trabalho está organizado em seis seções, incluindo a **Introdução** (seção 1) e as **Considerações finais** (seção 6)

A **seção 2, A pesquisa: seu contexto e trajetória**, apresenta o histórico do programa escolhido como objeto de pesquisa e sua relação com a trajetória pessoal e profissional do pesquisador. Além disso, trata de algumas mudanças ocorridas no programa e suas motivações para situar o leitor a respeito das ocorrências que fizeram parte da trajetória da pesquisa e seus rumos.

Na **seção 3, Formação de professores: com vista à reflexão e à colaboração**, é apresentado o referencial teórico que embasou a pesquisa. Na primeira parte, são situadas algumas perspectivas e enfoques ou tradições da prática na formação de professores, fundamentais para a compreensão do eixo principal deste trabalho. O intuito dessa apresentação é mapear as novas tendências na formação desses profissionais, especialmente no que tange à formação do professor reflexivo e pesquisador. A segunda parte trata o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um possível espaço de sua formação. Nela é feito

um breve histórico do Ensino a Distância, até chegar ao desenvolvimento da Internet e suas possibilidades de uso no campo de formação desses profissionais.

A **seção 4, Os caminhos da investigação e o grupo pesquisado**, trata da metodologia da pesquisa, incluindo as características de um estudo de caso qualitativo, as perguntas de pesquisa, os papéis do pesquisador no ambiente pesquisado e os desafios encontrados ao longo do estudo. Nesta seção encontram-se também descritos o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como o processo de coleta e tratamento dos dados.

Na **seção 5, Práticas individuais e coletivas: tentativas de mudança**, é apresentada a análise dos dados sob dois aspectos distintos, tendo como foco o *Programa Online* no primeiro caso e o *Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)* no segundo. O desenvolvimento do *Programa Online* e as perspectivas, enfoques, conteúdos nele trabalhados, bem como a sua divisão em diferentes momentos, com as atividades neles previstas, compõem o primeiro foco de estudo. No segundo foco é desenvolvida a análise das ocorrências do Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Nas **Considerações Finais**, à guisa de conclusão, será recuperado um breve retrato da pesquisa desenvolvida, com foco nos resultados obtidos e sua relação com as perguntas formuladas no trabalho e com perguntas que possam servir de referência para pesquisas futuras.

2 A PESQUISA: SEU CONTEXTO E TRAJETÓRIA

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece, conhecendo [...] (FREIRE, 1970, p. 27).

A pesquisa escolhida para desenvolver esta dissertação decorreu das reflexões e inquietações em relação à formação de professores, em especial à formação de professores de Inglês da Rede Pública de Ensino de São Paulo, que permearam a minha trajetória pessoal e profissional nos últimos doze anos. Nesse período, minha atuação como docente em um curso de formação continuada permitiu observações acerca do processo de formação dos professores participantes do curso, o que culminou com o desenvolvimento do projeto de pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por ser esse curso o espaço em que as indagações que conduziram a esta pesquisa emergiram, este capítulo irá apresentar a descrição de seu histórico e a sua relação com a minha trajetória pessoal e profissional. Além disso, a pesquisa sofreu algumas alterações de foco. Por esse motivo serão descritas essas mudanças e suas motivações para situar o leitor a respeito das ocorrências que fizeram parte da pesquisa e seus rumos.

2.1 As primeiras indagações e sua relação com minha trajetória profissional e pessoal

Esta pesquisa tem, portanto, suas origens numa trajetória pessoal marcada por descobertas e desafios. Tive uma vida profissional com diversificadas experiências. Iniciei meu trabalho como professora quando era bastante jovem, em uma instituição particular de ensino de idiomas. Cursava ainda o segundo ano de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP). Trabalhei por oito anos nessa instituição. Durante três anos lecionei Inglês no departamento jurídico de um banco e por seis anos fui professora de dança em uma associação de Arte e Cultura Espanhola, em que criei, com meus alunos, um projeto que consistia em trabalhar levando a dança para idosos e crianças deficientes. A paixão pela arte, sobretudo pela dança, esteve sempre presente em minha vida, de diversas formas e em diferentes momentos.

Em 1999, fui convidada por uma de minhas alunas de dança para fazer um teste de ingresso na escola de inglês em que ela era coordenadora. Fiz o teste e fui aprovada. Há doze anos trabalho nessa instituição, um centro binacional na cidade de São Paulo que tem, entre seus objetivos, reunir profissionais do saber para estudar, ensinar e desenvolver metodologias de ensino do Inglês como língua estrangeira. Em 2000 fui convidada a participar, como docente, de um Programa de Formação Continuada⁴ que oferecia curso presencial anual e gratuito para professores de Inglês da rede pública de São Paulo – o *Curso de Formação Contínua para Professores de Inglês da Rede Pública de São Paulo*, doravante tratado indistintamente como *Curso Anual* ou *Programa Presencial* de Formação. Este curso, do qual ainda faço parte, muito contribuiu para este projeto de pesquisa, que tem como público alvo professores de Inglês do ensino Fundamental e Médio. Ele contém dois eixos: a) linguístico, em que é trabalhada a proficiência linguística dos professores; b) metodológico, em que são tratadas as principais abordagens de ensino do Inglês na escola básica. Esse curso é oferecido em dois semestres, totalizando 180 horas.

Já havia deixado de lado o objetivo de voltar à vida acadêmica quando, durante a minha participação como docente no *Programa Presencial* de Formação, vi a possibilidade e a necessidade de aprofundar meus conhecimentos na área de formação de professores e de retomar a trajetória acadêmica. Percebi também que a prática docente que desenvolvi poderia ser transformada em meu projeto de pesquisa.

No início do *Programa Presencial*, as aulas de metodologia eram exclusivamente destinadas à leitura e discussão de textos teóricos. Entretanto, já nos primeiros anos, os responsáveis por sua organização perceberam a necessidade de reformulá-lo: as densas discussões sobre autores como Piaget e Vigotsky⁵ tiveram de ser adaptadas à realidade dos professores participantes do curso. Atividades práticas foram incorporadas para permitir uma maior integração entre teoria e prática na sala de aula. Objetivou-se, com essa mudança, que a teoria dialogasse com a prática e que não houvesse uma via única – da teoria para a prática – para efetivar ações que viessem a melhorar a atividade docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Nessa alteração de currículo, houve, ainda, a inserção no programa de um projeto de pesquisa-ação, que visa proporcionar

⁴ O programa é oferecido, desde 1995, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Em 2007, houve uma extensão do programa para a Secretaria Estadual de Educação.

⁵ A teoria de Vygotsky é sócio-construtivista, com ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem; a aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e entre elas e os adultos. Já, Piaget, coloca que a aprendizagem se produz pela interação do indivíduo com os objetos da realidade.

aos professores a experiência de descoberta que, para diferentes autores, constitui uma parte importante desse tipo de abordagem de trabalho.

2.2 Das primeiras indagações à escolha da pesquisa-ação como foco de estudo

Minha participação como docente no *Curso Anual* permitiu observar o mal-estar dos professores diante da realidade do cotidiano da sala de aula de uma escola pública. O conceito de *mal-estar docente* surge na literatura pedagógica para descrever ou resumir o conjunto de reações dos professores como um “grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1999, p.97).

Dentre as mudanças mencionadas pelo autor, que resultam em transformações no sistema escolar, podemos citar algumas: (a) o aumento das exigências em relação ao professor. (b) o desenvolvimento de fontes alternativas de informação, que obriga o professor a rever seu papel como “fonte única” de informação para não “perder a batalha”; (c) a ruptura do consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar; (d) o aumento das contradições no exercício da docência, que faz com que o professor esteja sempre sujeito a críticas, independentemente do modelo educativo que escolha; (e) a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, pois a realidade mostrou que a extensão, a diversificação e a flexibilidade do ensino não resultaram na igualdade e promoção social dos menos favorecidos; (f) a pouca valorização do professor, que há tempo já não goza de um “status social”; (g) a mudança dos conteúdos curriculares, que tem afetado a confiança do professor em relação ao domínio da matéria e, (g) as mudanças nas relações professor-aluno, que exigem do professor a procura de novos modelos, mais justos e participativos, de convivência e disciplina.

A partir dos anos 70, especialmente com a proposta de democratização do ensino e a consequente expansão do ensino público com a oferta da educação para todos, os problemas da escola agravaram-se. O elevado número de alunos em uma só turma, o desinteresse pelas aulas, a escassez de recursos materiais, as deficientes condições de trabalho e os conteúdos curriculares têm sido alguns dos entraves enumerados pelos professores alunos do *Curso Anual*. Conversas informais no início de cada ano, bem como a leitura de diários escritos por eles, têm mostrado um determinado padrão de atitudes e de comportamentos: baixa auto-estima, desmotivação, insatisfação profissional, ansiedade e impotência ante os desafios encontrados no cotidiano de sua prática.

Há sempre a expectativa, por parte de muitos desses professores, de receberem *receitas* prontas, de que se ensine a eles um método “milagroso” e que se proponha exatamente *o que* e *como* trabalhar em sala de aula. França e Palhares (2002), ao tratarem da questão da formação do professor de Língua Inglesa, dizem que, no passado, a função desse professor se limitava a utilizar um método ou materiais didáticos elaborados por especialistas, baseados em teorias muitas vezes por ele desconhecidas e pouco aplicáveis a sua realidade. Durante muito tempo, a formação de profissionais técnicos, voltados à solução de problemas práticos e imediatos acerca do ensino da língua de forma isolada teve destaque. As autoras, referindo-se aos estudos de Volpi (2001), apontam que muitos métodos de ensino de línguas foram elaborados, repassados, “dominados”, e depois trocados por outros mais modernos. Passamos, em geral, “de um extremo a outro”, ora enfocando o ensino da gramática como base da língua, ora quase proibindo o ensino de gramática em favor de um ensino com ênfase na comunicação. No entanto, apesar de enfoques diferentes, a maioria dos métodos sempre considerou o ensino da língua de forma isolada, sem encorajar a reflexão dos professores sobre *o que* ou *como* ou *por que* e *para quem* ensinam ou problematizar como se dá o “processo educativo e as questões sociais e políticas como intrínsecas ao processo” (FRANÇA; PALHARES, 2002, p. 5).

Nesse sentido, tem sido priorizado o preparo dos professores-alunos do *Curso Anual* para a reflexão crítica acerca da teoria e prática de sala de aula, um dos principais objetivos do curso. Dados obtidos na turma de 2002 para a apresentação de um trabalho conjunto em um Congresso Brasileiro⁶ realizado pela associação BRAZ-TESOL (*Brazilian Teachers of English to Speakers of Other Languages*)⁷, mostraram algumas mudanças referentes às atitudes e (re)ações dos professores ao longo do *Programa Presencial*.

Nesse trabalho constatamos que, no início do curso, a atitude dos professores era de ansiedade e de resistência às propostas pedagógicas do curso, mas ao longo do primeiro semestre, apresentaram sentimentos contraditórios; por um lado, percebiam que as mudanças em sua prática poderiam ser uma condição de desenvolvimento e de progresso; por outro, mantinham-se reticentes e céticos e em relação a sua real capacidade de mudança (NÓVOA, 1999). Aos poucos, a atitude dos professores parecia tornar-se mais positiva, passando a entender e aceitar seu papel de *sujeito* co-responsável pelas modificações e melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

⁶ PASSARELLI, A. ; ROMANI, S. Journal writing: a tool for reflection. In: National BRAZ-TESOL Convention, 8., 2002, Florianópolis. **Proceedings...** Florianópolis: BRAZ-TESOL, 2002.

⁷ Associação Brasileira de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (tradução nossa)

Alguns fatores pareciam interferir nessa mudança: 1) o relacionamento interpessoal nas aulas de metodologia; 2) o contato com novas abordagens metodológicas e suas especificidades; 3) o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação; 4) a percepção dos professores de que as dificuldades encontradas poderiam servir de “elemento propulsor” para tentativas de reversão dos problemas do cotidiano escolar.

Com o objetivo de entender melhor esse processo de mudança, optei por dar mais atenção à pesquisa-ação nas turmas subsequentes, visto que o relacionamento interpessoal e seu componente afetivo podem estar muito ligados a variáveis subjetivas, enquanto as práticas metodológicas configuram-se como necessárias ao desenvolvimento da pesquisa-ação em sala de aula e subjacentes a ela.

Foi assim que as primeiras sementes deste trabalho começaram a germinar. Com o firme propósito de voltar ao meio acadêmico para compreender melhor a formação de professores num contexto social, político e educacional, desenvolvi um projeto de pesquisa que teve como objeto de estudo a pesquisa-ação, aqui entendida como a pesquisa realizada por professores visando melhorar a qualidade da sua prática pedagógica e a partir dela produzir conhecimentos (ELLIOT⁸, 1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Ao longo do curso de pós-graduação, novas interpretações e a ampliação de minha própria visão e compreensão sobre a prática educativa e a formação de professores, em especial de professores de língua inglesa, reforçaram a ideia de considerar essa formação em suas dimensões sócio/histórico/cultural e, também, política. Precisamos ter consciência de todas essas dimensões para uma verdadeira compreensão do papel do professor e de sua formação.

2.3 A pesquisa e seus rumos diversos

O percurso da pesquisa não teve uma única mão de direção. Pelo contrário, seguiu rumos diversos, desde o projeto inicial até a definição deste trabalho e sua configuração final. Neste item será apresentado todo esse percurso e as ocorrências que dele fizeram parte.

2.3.1 Projeto Inicial de Pesquisa

O projeto de pesquisa inicialmente apresentado no processo seletivo para o mestrado tinha como título *A pesquisa-ação na Formação de Professores – o Compromisso com a Transformação*. O objetivo era estudar a pesquisa-ação como estratégia de formação docente.

⁸ ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 1989.

Partia do pressuposto de que, ao refletirem sistematicamente sobre a sua prática cotidiana, utilizando a pesquisa-ação como estratégia de reflexão, os professores tornam-se mais conscientes e críticos de sua realidade, buscando soluções pedagógicas que possam melhorar as condições de ensino-aprendizagem e contribuir para a qualidade do ensino de Inglês nas escolas públicas. A análise que pretendia realizar estava diretamente vinculada aos projetos de pesquisa-ação desenvolvidos por professores em suas respectivas escolas, atividade obrigatória do *Curso Anual* de Formação.

Desde a entrada no programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo até a realização do *Programa Online de Capacitação de Professores*⁹, objeto deste estudo, participei como professora de metodologia do *Curso Anual* de Formação, oferecido exclusivamente na modalidade presencial. Naquele momento, não pretendia desenvolver uma pesquisa considerando esse curso como objeto e sim estudar a pesquisa-ação realizada por professores, alunos do curso, em suas respectivas escolas, conforme descrito no parágrafo anterior, garantindo um relativo distanciamento em relação ao grupo pesquisado.

2.3.2 Alterações no projeto inicial que ocorreram no primeiro semestre de 2010

O segundo ano de mestrado, o ano de 2010, coincidiu com a adaptação do *Curso Anual* para a modalidade híbrida¹⁰, sendo criado o já mencionado *Programa Online de Capacitação de Professores* – de agora em diante referido como *Programa Online*. A escolha desse programa como objeto deste estudo deu-se a partir de uma conversa com minha orientadora quando dois fatores foram prioritariamente considerados: o fato de ser um curso híbrido, com componente *online*, o que representava um desafio, e o fato de o curso ser ministrado por outro professor, o que permitiria o distanciamento, ou *estranhamento*, descrito por André¹¹ (1995 apud CLEMENTINO, 2008), quando se realiza uma pesquisa em um ambiente bastante familiar ao pesquisador, ou em seu próprio ambiente de trabalho. O desafio, nesses casos, é:

⁹ O *Programa Online de Capacitação de Professores* evoluiu do programa existente desde 1995, em um centro binacional na cidade de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, conforme já descrito anteriormente. Em 2010, houve uma nova parceria, desta vez com uma empresa americana da área de telecomunicações, sediada no Brasil, cujo objetivo era desenvolver um projeto de responsabilidade social, oferecendo formação continuada a professores de Língua Inglesa de escolas públicas estaduais.

¹⁰ Conhecida também como semi-presencial. Para De Certeau (1990, apud Borges, 2005), na modalidade de educação semi-presencial, a hibridação significa a re-elaboração da modalidade de educação presencial em novos patamares, com novas atividades, novos métodos e processos e, portanto, novos paradigmas educacionais.

¹¹ ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

[...] trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer uma pesquisa científica. Uma forma de lidar com essa questão é o estranhamento, ou seja, um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha (ANDRÉ, 1995 apud CLEMENTINO, 2008, p. 111).

2.3.3 O Programa Online de Capacitação de Professores: uma adaptação do Programa Presencial

No *Programa Online*, adaptado do *Programa Presencial*, além da inclusão do componente *online*, houve outras mudanças importantes: redução da carga horária de 180 horas para 60 horas e eliminação do componente linguístico. Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, o curso passou a ter a duração de 4 (quatro) meses, com um total de 16 (dezesesseis) semanas de encontros *online* e 8 (oito) encontros presenciais de 2 (duas) horas e meia cada um.

Uma das consequências da redução do número de horas foi o desenvolvimento de módulos com foco principal nas habilidades **ouvir, falar, ler e escrever**, tendo como fio condutor a prática reflexiva. As leituras e discussões acerca da história dos métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira, por exemplo, deixaram de ser um dos objetivos principais do curso para dar ênfase à reflexão sobre o ensino das habilidades.

Outra mudança significativa foi que os projetos de pesquisa-ação seriam desenvolvidos nas escolas após o término do programa e não mais durante a sua realização. A expectativa era de que tais intervenções ocorressem no primeiro semestre de 2011, com a observação de outros professores e o acompanhamento dos tutores¹². Sendo assim, o acompanhamento e análise desses projetos por mim, em todas as suas fases, não teriam condições de serem feitos por conta dos prazos de cumprimento do cronograma desta dissertação. Por esse motivo é que o acompanhamento dos projetos de intervenção nas escolas foi logo descartado como possibilidade de investigação para este trabalho.

2.3.4 Alterações e rupturas ocorridas no Programa Online no 2º semestre de 2010

¹² Os tutores foram indicados pela empresa parceira para acompanhar o trabalho dos professores no *Programa Online*, fundamentalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem e no desenvolvimento dos projetos de pesquisa-ação nas escolas. Eram profissionais de diferentes áreas, muitos deles da área de TI (Tecnologia da Informação), cuja excelente proficiência linguística permitiria ajudar os professores na compreensão dos textos e nas demais atividades. Esperava-se, com isso, que esses profissionais entrassem em contato com a realidade do ensino público e pudessem, de alguma forma, contribuir para o processo de formação continuada desses professores no que tange à proficiência linguística e ao uso da tecnologia.

Em agosto de 2010, na segunda parte do *Programa Online*, houve um redirecionamento da proposta de desenvolvimento dos projetos de pesquisa-ação, motivado principalmente pela discussão sobre as dificuldades que os professores/alunos do *Programa Online* – doravante referidos como professores¹³ – poderiam encontrar ao desenvolver esses projetos sem o acompanhamento do professor responsável por ministrar o curso – doravante tratado como instrutor¹⁴ – e sem a participação integral de todos os tutores, uma vez que o envolvimento de alguns deles no programa deixou a desejar. Todos participaram, mas a intensidade dessa participação e dedicação não foi igual em todos os casos, por motivos variados, alguns alheios a sua vontade. Após discussão entre os envolvidos, decidiu-se que os projetos seriam antecipados, ou seja, planejados, desenvolvidos, implantados e avaliados durante participação dos professores no *Programa Online*. Com isso, a presença do instrutor estaria garantida no acompanhamento desses projetos, nos últimos dois meses do programa.

A ocorrência do projeto na escola concomitante com o desenvolvimento do programa sempre foi a proposta de projeto do *Programa Presencial* de Formação; entretanto, para que fosse possível realizá-la no *Programa Online*, devido ao cronograma e ao menor número de horas, a proposta seria “condensada”. Os professores iriam, então:

- ✓ Elaborar um plano de ação (um plano de aula – ou aulas – relacionado à leitura¹⁵) para ser analisado e discutido nas aulas presenciais, com o acompanhamento do instrutor;
- ✓ Aplicar esse plano, modificado após análise, em suas respectivas escolas, sendo observados por 2 (dois) colegas, da mesma escola ou de outras escolas;
- ✓ Apresentar um relatório final incluindo os objetivos e as etapas do plano, e uma reflexão sobre: 1) o que aconteceu em cada uma das etapas; 2) os resultados do processo; 3) possíveis ações futuras.

É importante mencionar que os professores já desenvolviam, desde os primeiros encontros do *Programa Online*, atividades de planejamento de aulas, bem como registros sistemáticos dos resultados de sua aplicação para reflexão sobre possíveis ações futuras. Entretanto, a antecipação do projeto de pesquisa-ação exigiria maior planejamento por parte deles no decorrer do programa, pois eles deveriam ser observados por outros professores e

¹³ Optei por chamá-los de *professores* porque embora estejam na condição de alunos do *Programa Online*, continuam na condição de professores em formação continuada.

¹⁴ Escolhi denominar o professor responsável por ministrar as aulas no *Programa Online* de *instrutor* para poder diferenciá-lo dos professores alunos do programa.

¹⁵ A escolha da habilidade de leitura para a realização dos projetos deu-se devido a alguns fatores: 1) ao foco do programa na formação de professores de Ensino Médio; 2) à necessidade específica dos alunos desse segmento; 3) às determinações dos PCNs e OCNs. A leitura foi também considerada como forma de reinterpretar os conteúdos do curso – a leitura de textos teóricos e a leitura dos fóruns de discussão e de outros textos.

apresentar um relatório final incluindo, além de suas reflexões, aquelas realizadas pelos observadores.

Além dessa alteração no projeto de pesquisa-ação, houve também, na segunda parte do *Programa Online*, a saída do professor João Vitor, por motivo pessoal, e a entrada do professor Rogério, bem como uma maior participação minha, fundamentalmente, nos encontros presenciais.

Escolhido o *Programa Online* como objeto deste estudo, as mudanças ocorridas motivaram novas hipóteses e novas perguntas de pesquisa, e também a reflexão sobre os múltiplos papéis assumidos por mim neste trabalho. Essas questões serão tratadas mais detalhadamente na seção 4 desta dissertação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COM VISTA À REFLEXÃO E À COLABORAÇÃO

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1995, p. 138)

Na primeira parte desta seção serão apresentadas algumas perspectivas e enfoques ou tradições da prática na formação de professores, fundamentais para a compreensão do eixo principal deste trabalho – *a pesquisa-ação colaborativa na formação do professor*. O intuito dessa apresentação é mapear as novas tendências na formação desses profissionais, especialmente no que tange à formação do professor reflexivo e pesquisador. A segunda parte tratará o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um possível espaço de formação do professor e será feito um breve histórico sobre o Ensino a Distância, até chegar ao desenvolvimento da Internet e suas possibilidades de uso no campo de formação desses profissionais.

3.1 A formação de professores: da perspectiva prática à perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social

A formação de professores é um campo bastante amplo e complexo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas perspectivas, concepções, ideologias, e práticas culturais, históricas, políticas e educacionais. Vários estudos objetivam elucidar e mapear as novas perspectivas e tendências na formação desses profissionais, buscando também contrastá-las com as perspectivas mais tradicionais.

Segundo Zeichner (1993, p. 35), uma das vantagens do estudo das perspectivas ou tradições da prática na formação de professores consiste no fato de ajudar a entender “algumas diferenças importantes entre propostas de reformas contemporâneas que, à superfície, parecem semelhantes”. Além disso, permite-nos ver mais claramente a maneira como o trabalho de diferentes pesquisadores complementa os realizados anteriormente.

O autor afirma que o mapeamento das concepções sobre formação de professores tem sido realizado por vários pesquisadores nos últimos anos. Incluem-se em tais trabalhos as análises realizadas na Austrália (KIRK, 1986), no Reino Unido (HARTNETT & NAISH, 1980) e nos E.U.A. (JOYCE, 1975; ZEICHNER, 1983; FEIMAN-NEMSER, 1990; ZEICHNER & LISTON, 1990, ZEICHNER & TABACHNICK, 1991).

Recentemente Pérez Gómez (1998), tomando como base a distinção de Kirk (1986) e, sobretudo, levando em conta a proposta de classificação de Zeichner (1990a) e a de Feiman-Nemser (1990), distingue quatro perspectivas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor: 1) Perspectiva Acadêmica; 2) Perspectiva Técnica; 3) Perspectiva Prática; 4) Perspectiva da Reconstrução Social. Ao afirmar ser esta uma síntese criativa das contribuições dos dois últimos autores, Pérez Gómez estabelece, dentro de cada perspectiva, correntes ou enfoques que “enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354).

Neste trabalho, foram consideradas a perspectiva prática e a perspectiva da reconstrução social como as mais importantes para a formação do professor reflexivo e pesquisador da sua prática. As demais serão abordadas na medida em que forem necessárias para a compreensão das perspectivas em foco sem deixar de lembrar, no entanto, o que diz Zeichner (1993) sobre a relatividade de quadros analíticos. Para o autor, identificar as orientações não significa dizer que os programas de formação de professores possam ser considerados exemplos fidedignos de qualquer das orientações. Ao contrário, refletem de certo modo alguma conformidade com várias orientações.

Além disso, é de suma importância a compreensão de que as diferentes perspectivas e enfoques “se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações nessa complexa teia de atuações rumo à melhoria da profissionalização docente” (COSTA, 2004, p. 69).

3.1.1 A Perspectiva prática

Pesquisas recentes no âmbito da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, apontam para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade do professor é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Esse modelo de formação foi muito criticado por Shön¹⁶ (1983, 1987 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998; SERRÃO, 2002; PIMENTA, 2002), por tornar a função do professor esvaziada e desqualificada, já que sua ação se resume a aplicar, na prática, o conhecimento científico previamente elaborado por pesquisadores, fora da esfera escolar. Shön propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade, ou seja, uma nova maneira de pensar a formação de profissionais, fundamentada na reflexão a partir de situações concretas. Para o autor, a prática é um campo de produção de saberes próprios em que somente o sujeito, pela própria experiência vivida, e pela reflexão na ação e sobre a ação apropria-se de conhecimentos.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 361), a perspectiva prática na formação docente fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade que se desenvolve em cenários complexos, singulares, instáveis, determinados pelo contexto e carregados de conflitos de valor que requerem decisões éticas e políticas. Sendo assim, os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões instrumentais. Na prática da sala de aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, “são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas e não meramente técnicas”. Diz o autor:

Quando a prática educativa aparenta na superfície seguir os padrões, fases, processos e ritmos da racionalidade técnica, é porque o professor talvez ignore, consciente ou inconscientemente, as peculiaridades conflitantes da vida da aula e aja com a representação mental unívoca que, de maneira falsa, constrói a realidade. Nesse caso o professor não resolve os problemas reais que o intercâmbio de conhecimentos e mensagens entre docentes e estudantes está provocando, mas limita-se a governar superficialmente o fluxo dos acontecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 362).

A concepção técnica, cujo objetivo prioritário é o treinamento do professor em competências específicas e observáveis, ou seja, nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes em investigações anteriores, possui uma lógica clara e simples: se, “dentro do paradigma processo-produto, conseguimos estabelecer relações de correspondência estáveis” entre comportamentos docentes e rendimento dos alunos, devem-se selecionar aquelas condutas que se correlacionam com elevados rendimentos dos estudantes e treinar futuros professores no domínio delas (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.358). Essa concepção foi fortemente criticada por Shön (1983, 1987) e por outros teóricos, que afirmam ser difícil ou impossível estabelecer relações estáveis entre comportamentos

¹⁶ SHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.
SHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

docentes e rendimentos dos alunos. Pérez Gómez (1998) considera o desenvolvimento prioritário de competências e habilidades técnicas¹⁷ uma proposta *estreita* para a formação de professores:

[...] é importante destacar que as derivações normativas da racionalidade técnica configuram tipicamente uma proposta estreita para a formação do professorado: o desenvolvimento prioritário e às vezes quase exclusivo de competências e habilidades técnicas [...]. Como Shön evidenciou, a realidade social resiste a ser enquadrada em esquemas preestabelecidos de tipo taxionômico ou procedimental. Apesar da tentativa exaustiva durante as últimas décadas, a tecnologia educativa não pode enfrentar as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*. Tal incapacidade está na própria natureza de sua concepção epistemológica. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 360)

O professor deve, portanto, estar atento e preparado para enfrentar as situações únicas, ambíguas, imprevisíveis e conflitantes do dia a dia na sala de aula. Sua formação deve se basear, prioritariamente, na aprendizagem da prática docente e para essa prática.

A perspectiva prática apresenta duas correntes distintas de acordo com a classificação de Pérez Gómez: o enfoque tradicional apoiado quase que exclusivamente na experiência prática, e o enfoque da prática reflexiva.

3.1.1.1 Enfoque tradicional

Segundo Pérez Gómez, muitos autores, entre os quais Kirk (1986), Zeichner (1990a) e Elliot (1989) identificam essa perspectiva cultural na formação e no desenvolvimento profissional dos professores como a responsável, junto com a perspectiva acadêmica¹⁸, pela forma como se concebeu a profissão docente durante muitos decênios, de acordo com o *status* social dessa atividade profissional. O autor afirma que atualmente, ainda que suas posições

¹⁷ Parece haver um “consenso alargado” entre os especialistas de que o movimento de formação baseada nas competências¹⁷ teve seu início nos EUA, no campo específico da formação de professores, nos anos 60 do século XX, movimento este que, segundo Esteves (2009), viria a se alastrar a outros campos de formação profissional. Segundo a autora, embora possam ser encontrados casos de formação profissional baseada nas competências, desde os anos 20, no quadro da aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional, parece não haver dúvida de que foi “sob a influência da psicologia behaviorista, triunfante nos anos 50, que se assistiu, sucessivamente, a reformas dos currículos escolares de forma a centrá-los em objetivos comportamentalistas de aprendizagem” e às reformas dos programas de formação de professores, baseados na aquisição de competências entendidas como “comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos.” (ESTEVES, 2009, p. 39)

¹⁸ Essa perspectiva reforça o fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e propõe a formação do professor como um especialista: quanto mais conhecimento possua, melhor poderá “exercer sua função de transmissor”. Sua competência reside no domínio dos conhecimentos disciplinares e na capacidade de avaliar, “com rigor”, a aquisição desses conhecimentos por parte dos alunos. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 355)

teóricas possam parecer obsoletas, esse enfoque continua vivo e exercendo notável influência no pensamento comum da sociedade e na ação dos próprios professores.

No enfoque tradicional apoiado na experiência prática, considera-se o ensino como atividade artesanal em que o conhecimento foi se acumulando ao longo dos séculos, por um “processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração a geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente” (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 364).

Nesse enfoque, o conhecimento profissional é tácito e estruturado numa forma de prática intuitiva, não-reflexiva e fortemente rotineira. Segundo o autor:

Esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasce subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos, lugares-comuns nada fáceis de questionar. [...] Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de socialização do professorado e de aprendizagem com a categoria, se reproduz facilmente em seu pensamento e sua prática, os vícios, os preconceitos [...] sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

Essa forma de transmitir e reproduzir o conhecimento e a cultura profissional dá a este enfoque um caráter político essencialmente conservador. O autor acrescenta que a força do ambiente e a inércia dos comportamentos dos professores, estudantes e também da instituição escolar, bem como a pressão das expectativas sociais e familiares, acomodam os interesses e atitudes dos docentes, sem debate ou reflexão, ao ritmo habitual do conjunto social que forma a escola.

Para Nóvoa¹⁹ (1991 apud COSTA, 2004, p. 70), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente. A partir de seus estudos, a escola é vista como *lócus* de formação. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É no cotidiano da prática que o professor aprende, desaprende, estrutura aprendizdos, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *práxis*. Entretanto, não basta aceitar que o cotidiano escolar favorece essa formação e que, a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente.

¹⁹ NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

Para que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação de professores é importante que a prática pedagógica seja reflexiva de modo a diagnosticar e solucionar problemas e, também, que seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada escola. Dessa forma, há uma rica construção de conhecimento em que todos podem sentir-se responsáveis.

Rozenfeld e Marques (2007), citando Almeida Filho (1993) e referindo-se especificamente à formação de professores de Língua Estrangeira (LE), afirmam que, durante o processo de preparação de um curso e no momento em que adentram as salas de aula, os professores orientam sua prática pedagógica pautados em intuições, teorias e/ou concepções sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem, a linguagem, a língua e a cultura-alvo. De maneira geral, o professor age orientado por certas concepções – e convicções – e seu agir pode determinar a motivação, interesse e construção de identidade do aluno.

De acordo com as autoras, a preocupação com a influência desses fatores levou pesquisadores a tentar entender os alicerces que compõem a prática do professor. Dessa forma, encontra-se na literatura construtos teóricos que visam a uma melhor compreensão do complexo processo de ensinar línguas com base nessas concepções trazidas pelos professores: *Teorias Implícitas* (BREEN, 1985; CLARK, 1998), *Teorias Populares* (LAKOFF, 1985), *Habitus* (BORDIEU, 1987) e *Cultura de Ensinar* (FEIMAN-NEMSER; FOLDEN, 1986), *Crenças* (BARCELOS, 2004) e muitos outros, constituindo uma “verdadeira floresta terminológica que procura entender os fatores que podem contribuir para determinar a atuação do professor de Língua Estrangeira - LE” (ROZENFELD; MARQUES, 2007, p. 2).

3.1.1.2 Enfoque reflexivo sobre a prática – professor reflexivo

Nas décadas de 80 e 90, as expressões “professor reflexivo” ou “prático reflexivo” tomaram conta do cenário educacional em diversos países. Acerca desse movimento, Zeichner coloca a seguinte questão: “O que é esse movimento e qual a razão de seu aparecimento?” (ZEICHNER, 1993, p. 15)

Segundo o autor, tem havido muita confusão sobre o significado do termo reflexão e de outros termos estreitamente relacionados a ele, como “investigação pelos professores” ou “emancipação”. Chegou-se ao ponto de incorporar no discurso sobre a prática reflexiva “tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, por si só, o termo reflexão perdeu qualquer significado” (ZEICHNER, 1993, p. 16). Esse movimento internacional, que se desenvolveu sob a bandeira

da reflexão, pode ser considerado uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos:

[...] que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto, ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Para Pérez Gómez, apesar das diferentes contribuições, o problema central que se aborda nesse enfoque é como gerar um conhecimento que surja da prática, mas que se proponha a evitar o caráter reprodutor de uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração numa forma de prática não-reflexiva, sem “o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

Dewey²⁰ (1933, 1965) aparece como uma das primeiras e mais importantes contribuições a favor do ensino como atividade prática, com seu princípio pedagógico de aprender mediante a experiência (*learning by doing*) e sua “não menos influente proposta de formar um professor reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365).

Segundo Zeichner (1993), Dewey fez uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Para Dewey, o ato de rotina é, sobretudo, dirigido “pelo impulso, tradição e autoridade” e os professores que não refletem sobre sua prática aceitam automaticamente a realidade cotidiana de suas escolas e o ponto de vista dominante numa dada situação (ZEICHNER, 1993, p. 18).

De acordo com Pimenta, Shön (1983), como professor no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), baseou-se em seus estudos sobre John Dewey acerca do aprender com a experiência ao propor uma formação profissional baseada numa nova *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da “reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2002, p. 19).

²⁰ DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DEWEY, J. **The relation of theory to practice in education**. En: BARROWMAN, M. L. (Ed.) *Teacher education in America: a documentary history*. New York: Teachers College Press, 1965.

Para Shön (1983 apud PÉRES GÓMES, 1998), é necessário distinguir três conceitos diferentes que se incluem no termo mais amplo de *pensamento prático*:

- ✓ Conhecimento na ação;
- ✓ Reflexão na ação;
- ✓ Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O “conhecimento na ação” é o conhecimento que orienta toda atividade humana e que, de acordo com Pérez Gómez (1998, p. 369), manifesta-se no “saber-fazer”. É o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação. Pimenta (2002) descreve esse conhecimento como aquele mobilizado pelos profissionais na sua vida cotidiana, configurando um hábito.

Entretanto, não há apenas um conhecimento implícito na atividade prática. Na vida cotidiana, frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. Esse componente do pensamento prático é denominado por Shön como reflexão na ou durante a ação. No entender de Pérez Gómez, trata-se de um conhecimento de segunda ordem que se superpõe ao conhecimento de primeira ordem que orienta toda atividade prática. É um processo de diálogo com a situação problemática, vivo de intercâmbios, ações e reações, que não tem as condições de “sistematicidade e distanciamento que a análise racional requer, mas conta com a riqueza da *imediaticidade*, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação, ao conseguir responder de forma nova às imperiosas demandas do meio” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 370).

Para o autor, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser considerada como a busca de possíveis explicações, a análise que o ser humano faz a posteriori sobre as características e os processos de sua própria ação. Sem os limites e as urgências impostos pelos problemas da situação prática, pode problematizar individual ou coletivamente a situação e aplicar de maneira tranquila e sistemática suas estratégias de busca e análise.

Segundo Pimenta (2002), encontramos em Shön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilita responder às situações novas. Esse movimento abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

3.1.2 Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social

A perspectiva de reconstrução social define o ensino como uma atividade crítica, uma prática social “saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios que dirijam e se realizem durante todo o

processo de ensino-aprendizagem.” O professor é considerado um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem e do contexto em que o ensino ocorre, de forma que “essa atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

Dentro dessa perspectiva, Pérez Gómez distingue os autores que claramente defendem uma proposta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professores (Zeichner, Carr e Kemmis, entre outros) daqueles que, segundo o autor, não especificam um modelo concreto de sociedade (Stenhouse, Elliot, McDonald).

3.1.2.1 Enfoque de crítica e reconstrução social

Como indicado anteriormente, esse enfoque define o ensino e a formação de professores como elementos cruciais no processo de desenvolvimento de uma consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e humana. O professor é considerado ao mesmo tempo um educador e um transformador, com o compromisso político de provocar em seus alunos a análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem e de “contribuir para a correção das desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola” (ZEICHNER²¹, 1990a apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Segundo Pérez Gómez (1998), os programas de formação dentro desse enfoque destacam três aspectos fundamentais em relação ao professor: 1) a aquisição de uma bagagem cultural de orientação política e social; 2) o desenvolvimento da reflexão crítica para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática da aula, no currículo e na escola; 3) o desenvolvimento de atitudes de busca, experimentação, trabalho solidário, generosidade e colaboração. Em contraposição às proposições que defendem que os docentes devem manter uma neutralidade política, considera-se que a intervenção dos professores na aula, bem como os programas de formação do professor, sustenta opções políticas, implícitas ou explícitas; portanto, é mais honesto explicitá-las e submetê-las à crítica do que manter uma enganosa neutralidade aparente.

Como exemplos de programas que adotam essa perspectiva, Pérez Gómez (1998) menciona o programa de formação de professores em que trabalha Zeichner, na Universidade

²¹ ZEICHNER, K. **Traditions of reforms in U.S. teacher education**. Journal of teacher education, 1990a.

de Wisconsin-Madison, e o programa desenvolvido por Kemmis, na Universidade de Deakin, Austrália. Em ambos os programas pretende-se desenvolver a capacidade reflexiva do professor mediante um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições econômicas, sociais e políticas em que essa prática se realiza.

Molina (2007) aproxima os estudos de Zeichner (1993) e Carr e Kemmis (1988) às ideias de Freire (2006a; 2006b), por defenderem a visão da reflexão como um processo dialógico e coletivo, e por conceberem o ensino como uma prática social marcado por incertezas e conflito de valores. Segundo o autor, apoiado em Costa (1991) e Gajardo (1986), foi o pensamento de Freire e sua produção nas décadas de 1960 e 1970 que inaugurou a orientação político - emancipatória com que a pesquisa em educação passou a ser utilizada em vários países. “As obras *Educação como prática de liberdade* (1964) e *Pedagogia do Oprimido* (1967) inauguram não uma pedagogia, mas uma nova epistemologia” (MOLINA, 2007, P. 20).

Segundo Gore e Zeichner²² (1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998), embora os projetos educativos por si mesmos desempenhem apenas um papel adicional na transformação das injustas condições sociais, econômicas e políticas, projetos dessa natureza têm, de qualquer maneira, um papel importante para a correção dessas desigualdades mediante as atividades cotidianas na sala de aula e na escola.

3.1.2.2 Enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão

Uma importante corrente pedagógica desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Laurence Stenhouse, na Inglaterra, desde o final dos anos 60. Segundo Pérez Gómez (1998), sua influência é facilmente perceptível na atualidade. Para o autor, Stenhouse (1970, 1984) e, posteriormente, John Elliot (1989), seu discípulo no projeto conhecido como *Humanities Curriculum Project*²³ foi o principal expoente da perspectiva do *professor-pesquisador*.

Molina (2007) informa que o despertar dessa vertente deu-se na reforma curricular que vinha se delineando nas escolas inovadoras do sistema educacional inglês. Os professores

²² GORE, J. M.; ZEICHNER, K. **Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study**. Boston: Abril, 1990.

²³ Esse projeto foi o disparador de uma onda de inovações e projetos de desenvolvimento profissional. Visava uma reforma curricular que respeitasse o caráter ético e não-instrumental da atividade de ensino e que tivesse a participação efetiva dos professores, responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias e, também a teoria elaborada por outros. Esse projeto foi um marco na história do conceito de pesquisa-ação, já que originou o movimento dos professores como pesquisadores, caracterizado por ser uma contraposição à visão do professor técnico e reprodutor de conhecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1998; MOLINA, 2007).

exerciam uma forma de investigação como resposta a questões que surgiam na prática. Segundo o autor, a denominação *investigação-ação* veio com o conhecimento sobre as mudanças produzidas, nessas escolas, pelo meio acadêmico e esta teria sido a estrutura primeira do que se tornou, mais tarde, conhecido como *pesquisa-ação*.

Para Stenhouse²⁴ (1991 apud MOLINA, 2007) o currículo deve ter como base o trabalho do professor e o que ocorre em sala de aula, e deve ser construído por ele mesmo. O professor deve adotar uma atitude investigativa, assumindo-se como professor investigador, para examinar crítica e sistematicamente a própria atividade prática. O autor entende a pesquisa-ação como:

Uma indagação sistemática e autocrítica, respaldada por uma estratégia. A pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social (STENHOUSE, 1991 apud MOLINA, 2007, p. 29).

Nesse processo de investigação da própria prática, três aspectos são indissociáveis: as mudanças na prática, o desenvolvimento e consequente melhora do currículo e o aperfeiçoamento do professor. A relação que Stenhouse estabelece entre o currículo, a pesquisa-ação e o desenvolvimento profissional do professor é compartilhada com Elliot²⁵ (1989, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998), que define a investigação-ação como o estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade da prática que nela se desenvolve. Para ele, o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática, compreendida como uma atividade ética e não instrumental, e a partir dela, produzir conhecimentos.

Esse processo exige contínua reflexão de todos que nele participam e deve abranger todos os aspectos que possam estar influenciando “seus pensamentos, afetos e condutas”. As pessoas partilham seus valores visando modificar as circunstâncias em que se encontram, bem como a si próprias. Trata-se de um processo de reflexão “sem final pré-estabelecido, já que cada momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação”, e nessa “espiral de ciclos de experimentação reflexiva, na qual se entrecruzam momentos de ação e de reflexão, transforma-se a prática, ao se modificar os participantes e a situação.” (ELLIOT, 1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.376).

Elliot ressalta ainda que pela própria natureza da reflexão e pelas consequências que o processo desencadeia, a investigação-ação não pode ser considerada como “um fenômeno

²⁴ STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3ª Ed. Madri: Ed. Morata, 1991.

²⁵ ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**, Madrid: Morata, 1989.

solitário na cabeça de um professor que trabalha recluso em sua sala de aula”. A reflexão sobre complexos intercâmbios em certas situações práticas da aula requerem diálogo, debate de pareceres e expectativas.

O contraste, o diálogo, o debate, as contribuições de observadores externos e o enriquecimento com experiências e teorias alheias constituem uma condição óbvia em todos os processos de investigação-ação. Por outro lado, as consequências do desenvolvimento de experiências de investigação-ação numa aula, afetam inevitavelmente os colegas, outros alunos/as e a vida na escola (ELLIOT, 1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998 p. 376).

A investigação-ação requer, pois, a participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, sendo assim um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes, pois necessita de um processo de reflexão “cooperativa mais do que privada”. Por meio dessa prática, as escolas se transformam em espaço de contraste de hipóteses e teorias para “a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p 379).

3.2 Os ciclos de reflexão e ação e a pesquisa-ação colaborativa

Parece haver consenso na literatura acerca do fato de a pesquisa-ação ter suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, que tinha entre seus objetivos a mudança de hábitos e atitudes dos americanos num contexto de pós-guerra.

Segundo Franco (2005), as pesquisas de Lewin (1946) pautavam-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes e, ainda “a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais” (FRANCO, 2005, p. 485). A proposta de Lewin pressupunha, portanto, uma pesquisa participativa e de transformação, partindo de uma situação social concreta a modificar e inspirando-se, constantemente, nas mudanças e nos elementos novos que surgem durante o processo.

Kurt Lewin²⁶ (1946 apud, FRANCO, 2005) considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão. Franco (2005) descreve esses ciclos da seguinte maneira: 1) planejamento, que

²⁶ LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

envolve reconhecimento da situação; 2) tomada de decisão; 3) encontro de fatos (*factfinding*) sobre os resultados da ação. Esse *factfinding* deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente.

No entanto, segundo Franco (2005), a pesquisa-ação foi sendo objeto de interpretações e mudanças ao longo do tempo que acabaram por modificar essa concepção inicial. O ciclo em espiral, bastante importante para Lewin, que permitia readequações e alterações de rumo no decorrer do processo, deixa de existir durante algum tempo, sendo retomado a partir dos trabalhos de Stenhouse e concretizando-se em Elliot, já citados anteriormente.

Para Tripp (2005, p. 446), há várias maneiras de se considerar a “espiral cíclica”, vista como retomada em processo das ações, análises, reflexões, numa dinâmica sempre evolutiva. Assim, “tipos diversos de investigação-ação tendem a utilizar processos diferentes em cada etapa e obter resultados diferentes que provavelmente serão relatados de modos diferentes para públicos diferentes”.

Mais recentemente, em seus estudos sobre a pesquisa-ação no Brasil, Molina (2007) reafirma a importância dos ciclos espiralados e destaca que eles constituem os processos de pesquisa-ação colaborativa. Segundo o autor, “quando se analisa o processo de pesquisa-ação colaborativa evidencia-se um movimento em ciclos ou espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e os estágios mais avançados” (MOLINA, 2007, p. 88).

Molina define 5 (cinco) ciclos em suas análises de trabalhos de pesquisa-ação realizados no Brasil: 1º Ciclo (preparação e organização do grupo); 2º Ciclo (olhar sobre a própria prática); 3º e 4º Ciclos (projeção de novas ações); 5º Ciclo (em que se formaliza a necessidade de divulgação da prática de pesquisa-ação colaborativa). O autor identifica, em cada um dos ciclos, as seguintes fases:

Fases	Descrição
CONSCIENTIZAÇÃO/REFLEXÃO	Identificação de um problema
PLANEJAMENTO	Busca de novas estratégias pedagógicas
EXPERIMENTAÇÃO	Ação pedagógica
DOCUMENTAÇÃO	Registros durante ou posteriores à ação

Quadro 1 – Fases da pesquisa-ação colaborativa identificados por Molina

Os ciclos definidos por Molina serviram de referência para a análise do processo reflexivo dos participantes do programa escolhido como objeto deste estudo, conforme será visto na seção 5.

3.3 O ambiente virtual em cursos de formação: um espaço para a aprendizagem colaborativa

O desenvolvimento de novas tecnologias, a partir da segunda metade do século XX, trouxe novas possibilidades de informação e comunicação. Trouxe também novos desafios para a educação, especialmente ensinar e aprender a distância, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, conhecidos como AVAs. Esses ambientes estão sendo cada vez mais utilizados em projetos educacionais, públicos e privados. Diante disso, vários autores destacam a importância de um entendimento mais crítico sobre o seu desenvolvimento e uso, bem como das metodologias e posturas para lidar com suas possíveis aplicações e entraves. (PEREIRA, SCHMITT E DIAS, 2007; MORGENSTER, 2007; LIMA, 2009).

3.3.1 Os AVAs: antecedentes

A Educação a distância (EaD), conhecida também como Ensino a Distância, teve seu início sem data muito precisa, mas parece haver um consenso que sua origem está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com amplo desenvolvimento nos séculos seguintes. Sua finalidade era ampliar a oferta de oportunidades educacionais para as camadas sociais menos privilegiadas economicamente, de forma que pudessem participar do sistema formal de ensino.

Segundo Clementino (2008, p. 34), essa modalidade de educação tem sua “história em outros países há alguns séculos e uma trajetória nacional marcada por rupturas e descontinuidade nos projetos governamentais.” A autora afirma que, apesar das controvérsias entre os estudiosos do tema, a primeira iniciativa oficial de Educação a Distância data de 1728, na Gazeta de Boston, com a publicação do material para ensino e tutoria por correspondência. Impulsionada pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela necessidade social, a oferta de cursos a distância cresceu, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

Da década de 60 para cá, em quase todos os países do mundo, foram adotados cursos a distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, utilizando novas mídias como suporte, entre elas o rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet, “como

meio de capacitar, treinar, informar e/ ou educar pessoas fisicamente distantes dos grandes centros” (CLEMENTINO, 2008, p. 40).

Com o surgimento das primeiras instituições educacionais voltadas para a EaD e o rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação, houve um grande interesse de estudiosos e pesquisadores em conceituar essa modalidade de ensino e descrever as suas metodologias.²⁷

Clementino informa que várias experiências foram iniciadas no Brasil e desenvolvidas com relativo sucesso, mas somente a partir da década de 70 a EaD passou a ter real expressão, com projetos realizados principalmente via TV. Alguns marcaram a história, nas décadas de 70 e 80, mas não tiveram continuidade devido aos currículos inadequados, materiais padronizados que não atendiam às reais necessidades dos alunos e acompanhamento deficiente e demorado. Tudo isso “contribuiu para que a modalidade EaD se tornasse desacreditada e entendida por muitos como ensino sem qualidade” (CLEMENTINO, 2008, p.40).

Mesmo assim, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino (LDB), em seu artigo 80, determina que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (art. 80, LDB/1996).

Ainda, o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, complementado, posteriormente, pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, regulamenta o artigo 80 da lei, estabelecendo o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade EaD por Instituições credenciadas pelo MEC.

Esse mesmo Decreto (art. 1º, § 1º) ressalta que a mediação didático-pedagógica nessa modalidade ocorre por intermédio de novas tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em espaços e tempos diferentes. Em seu primeiro parágrafo, o decreto determina que a “educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares”.

Segundo Lima (2009), tais especificidades determinam uma educação que deve ir além da entrega de conteúdos, facilitada por meio de avançados recursos tecnológicos; uma

²⁷ Na literatura, destacam-se as contribuições de Otto Peters (teoria da industrialização), Michael Moore (teoria da autonomia e independência) Borje Holmberg (teoria da interação e comunicação), Demond Keegan, (teoria da reintegração dos atos de ensino e aprendizagem), D.Randy Garrison (teoria da comunicação e controle do aprendiz), John Verduin e Thomas Clark (teoria da tridimensionalidade). (disponível em: <<http://www.prof2000.pt>> Acesso em: 20 dez. 2010).

educação que se caracteriza pela autonomia do aprendiz em organizar seu próprio ritmo de aprendizagem e gerir sua forma, espaço e tempo de estudo. Entretanto, essa autonomia não pode ser entendida como um estudo solitário, mas como:

[...] um processo autodiretivo em que o aluno é responsável pela organização de seu tempo de estudo, em lugar que lhe for mais adequado, sem com isso prescindir da interação e da ação partilhada do outro, pois é por meio do outro, no social, que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas (LIMA, 2009, p. 210).

Lima (2009) ressalta que foi a própria LDB (art. 87, § 3º, inciso III) que desencadeou a procura de cursos de formação quando atribuiu a cada município, e supletivamente ao Estado e à União, a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso, os recursos da educação a distância”.

Paralelamente a essas iniciativas no campo da regulamentação e, em que pese ainda o descrédito de alguns sobre esse tipo de ensino, podemos perceber um amplo desenvolvimento da EaD, atraindo, a cada ano, novas instituições e aprendizes²⁸. Hoje, ela está vivendo um período representado pela utilização da Internet, cuja popularização, nos anos 90, permitiu a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Por meio desses ambientes, a comunicação entre os participantes “pôde acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar, e em diversas modalidades – um para um, um para muitos, muitos para um e muitos para muitos” (MORAES²⁹, 2004 apud PEREIRA, SCHMITT e DIAS, 2007, p. 5).

3.3.2 Os AVAs – aspectos conceituais

Na literatura, encontramos várias definições para AVAs. Resumindo seus principais aspectos, Pereira, Schmitt e Dias (2007) definem um AVA como um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem a distância que utiliza a Internet para possibilitar de forma integrada e virtual:

²⁸Na virada do século, observou-se um amplo e crescente envolvimento de instituições de ensino superior com os cursos de EAD. Segundo Giolo (2008) as solicitações de autorização ao MEC foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de pedagogia e normal superior, pois a grande demanda incidia sobre a formação de professores para a educação básica, contribuindo para o cumprimento do artigo 87, § 4º da LDB, que determinava que até o final da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Segundo dados do INEP analisados pelo autor, o percentual de crescimento de instituições credenciadas, no período entre 2000 e 2006, foi de 1.000%.

²⁹ MORAES, Marialice. **A monitoria como serviços de apoio ao aluno na educação a distância**. 2004, 237 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) pelo Departamento de Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis, 2004.

(1) o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e a disponibilização de documentos (arquivos); (2) a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; (4) a produção de atividades individuais ou em grupos (PEREIRA, SCHMITT e DIAS, 2007, p. 7).

Segundo Almeida (2003), os recursos e ferramentas dos AVAs são basicamente os mesmos existentes na Internet (Correio, Fórum, Bate-papo, Conferência, etc.). A vantagem desses ambientes está no gerenciamento, que diz respeito a diferentes aspectos: gestão das estratégias de comunicação e mobilização dos participantes, gestão da participação dos alunos a partir do registro das produções, interações e caminhos percorridos.

Segundo Pereira, Schmitt e Dias (2007), as seguintes ferramentas podem ser citadas em relação ao eixo de comunicação:

- ✓ Fórum (sistema de comunicação assíncrona);
- ✓ *Chat*³⁰ (ferramenta de comunicação síncrona);
- ✓ E-mail (sistema de comunicação assíncrona);
- ✓ Ambiente colaborativo 2D (ferramenta de comunicação síncrona que integra *chat* e quadro-branco para desenho);
- ✓ Ambiente colaborativo 3D (ferramenta de comunicação síncrona que integra *chat* e ambiente para passeio virtual).

Tais recursos e ferramentas, quando disponibilizados e utilizados corretamente, “permitem que os participantes os utilizem para a interação, a colaboração e o suporte do processo ensino-aprendizagem”. Apesar disso, a seleção de ferramentas e recursos “deve ser realizada em função das necessidades do público alvo e da proposta pedagógica do curso” (PEREIRA, SCHMITT e DIAS, 2007, p. 9).

3.3.3 O AVA como componente de um curso híbrido

Os AVAs, segundo vários autores, podem ser utilizados como suporte para sistemas de educação a distância, realizados exclusivamente *online*, como apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandi-las para além desse espaço, ou como suporte a atividades de formação semipresencial, nas quais o ambiente virtual presta-se tanto às ações presenciais como às atividades a distância. (ALMEIDA, 2003).

Ao tratar da educação a distância, Moran (2007) define vários modelos de educação *online* – desde modelos exclusivamente *online* até modelos híbridos – em que o aluno se

³⁰ Bate-papo (tradução nossa)

conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutoria e colegas para aprender de diferentes formas: umas mais focadas em atividades e conteúdos prontos, até outras mais focadas em pesquisa, projetos e atividades colaborativas, em que apesar dos conteúdos, o foco é no desenvolvimento de uma aprendizagem compartilhada.

Segundo Moran (2007, s/p), hoje há muitas opções diferentes de estudos *online* com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, e caminhamos para ter ainda uma maior gama de opções audiovisuais, interativas, fáceis de acessar e gerenciar. Encontramos em sua classificação os “*cursos online assíncronos*”, baseados em conteúdos prontos e algum grau de tutoria, em que os alunos se inscrevem a qualquer momento. Há também outros tipos de cursos *online* assíncronos, com maior interação, que combinam atividades individuais e de grupo e têm também uma orientação mais permanente.

Outro tipo definido pelo autor são os “*cursos online com períodos pré-estabelecidos*”. Começam em datas previstas e vão até o final com o mesmo grupo, como acontece em muitos cursos presenciais. Dentro desse formato, há dois modelos básicos, com variáveis. O “*modelo centrado em conteúdos*”, em que o mais importante é a compreensão e interpretação de textos. Esses conteúdos podem estar disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso e também em textos impressos, apostilas ou em CD. Em geral, são cursos em que o aluno realiza isoladamente as atividades, com ou sem o apoio de tutores para tirar dúvidas ou alguma ferramenta de comunicação assíncrona como o Fórum.

Na classificação de Moran, há ainda um segundo modelo que combina leituras, atividades de compreensão individuais, produção de textos individuais, discussões em grupo, pesquisas e projetos em grupo, produção de grupo e participação bastante intensa do tutor. O conteúdo do curso e as atividades estão em parte preparados, mas também dependem da integração do grupo e da colaboração. O importante neste segundo modelo são as discussões, o desenvolvimento de projetos e atividades colaborativas.

Uma variável desse modelo 2 inclui alguns encontros presenciais, que podem ocorrer para tirar dúvidas, para aulas expositivas, ou para apresentação de pesquisas. É “um *online* mais semipresencial” que o autor define como “modelos híbridos *online*”. (MORAN, 2007, s/p)

Na visão do autor, os modelos híbridos *online* que têm atividades síncronas e assíncronas parecem mais adequados para alunos iniciantes, em fase de formação. Gradativamente, é possível diminuir os tempos síncronos, à medida que os alunos vão adquirindo maior autonomia e confiança.

Os cursos mais individualizados e assíncronos, em que o participante segue o seu próprio ritmo dentro de algum limite, parecem ser mais indicados para alunos adultos, com experiência profissional, que precisam de flexibilidade e têm motivação e autodisciplina para enfrentar desafios e gerenciar o tempo, qualidades indispensáveis para a educação *online* assíncrona, segundo o autor.

Além de Moran, há outros autores que acreditam que, apesar de hoje os cursos *online* estarem ainda muito centrados na autoaprendizagem, no estudo isolado e independente e na transmissão de conteúdos, caminhamos (num futuro próximo?), para cursos *online* e híbridos que usam como base a tecnologia para dar apoio a um ensino interativo, colaborativo e centrado no aluno.

3.3.4 Cursos *online* colaborativos e aprendizagem colaborativa

Vários modelos de cursos são, portanto, possíveis na Educação a distância *online*. Segundo especialistas no assunto, cada um desses modelos faz uso da tecnologia de diferentes maneiras e a incorpora em diferentes níveis ao processo de ensino-aprendizagem. Cada recurso mediático (Fórum, Chat, e-mails, etc.) empregado contém características estruturais específicas e níveis de diálogos possíveis de acordo com a própria mídia, os quais interferem na aproximação entre os participantes.

Para Almeida (2003), a proximidade e o nível de interação e diálogo que se estabelece são relativos à concepção educacional e à abordagem pedagógica adotada – da mesma forma, em um ambiente de sala de aula o nível de diálogo e participação dos alunos é propiciado pela abordagem assumida pelo professor e respectivas estratégias e mediações pedagógicas.

Os cursos em que a ênfase educacional está na interação e na colaboração entre os participantes são os cursos conhecidos como colaborativos. Nesses cursos, o processo de ensino-aprendizagem ocorre pelo diálogo, pela troca, pelo *estar junto* e pela construção compartilhada do saber. Dentro dessa perspectiva, a EaD é vista como:

[...] espaço aberto para o diálogo – conversação, manifestação de dúvidas, questionamentos – para o dissenso e para a busca de consenso justificado; espaço que valoriza e investe na pesquisa; espaço que incentiva e propicia trocas entre as diferentes áreas do saber; espaço de reconstrução e socialização de saberes [...] espaço que considera o horizonte cultural, relacional e expressivo do aluno entendendo a educação como o alargamento desse horizonte; espaço que respeita e incentiva a pluralidade na compreensão (modos de pensar diferentes, conflitantes); espaço em que o ensino/avaliação busca legitimar o alargamento dos saberes do aluno para além do gênero das certezas que o uso dos métodos científicos proporciona (MORGENSTER, 2007, p. 32).

Apesar de recente no contexto da EaD, o conceito da aprendizagem colaborativa – que envolve trabalhar em grupo para atingir um objetivo em comum – tem contribuído para o desenvolvimento de cursos. Quando aplicado ao contexto educacional, esse conceito permite um distanciamento da “pedagogia tradicional”, centrada no professor, para um modelo mais flexível, centrado no aluno, no trabalho em grupo e na construção compartilhada do conhecimento.

Na definição de muitos autores a aprendizagem colaborativa é um processo em que o conhecimento é construído na relação entre pessoas em conjunto com outras. Os indivíduos interagem e compartilham ideias para solucionar problemas em comum; essa prática incentiva o diálogo e a socialização, promovendo ganhos significativos entre todos os participantes do processo.

Segundo Clementino (2008), um curso colaborativo, baseado na aprendizagem colaborativa, é um curso no qual a construção do conhecimento desloca-se da unidade de análise do indivíduo para a relação do indivíduo com o ambiente e a interação com os outros.

Outra característica refere-se à estrutura. Apesar de apresentar um roteiro e um cronograma fixo no início, o planejamento deve prever certa flexibilidade para que os alunos possam discutir o conteúdo e os processos do curso, possam apresentar novas questões e novos problemas e oferecer sugestões de mudança.

De acordo com Clementino (2008), os cursos *online* colaborativos são aqueles cuja ênfase está na comunicação e são baseados no uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que possibilite a interação entre todos os participantes. Entre as características desses cursos mencionadas pela autora estão:

- ✓ As aulas acontecem tanto *online* como presencialmente;
- ✓ O conteúdo pode ser apresentado nos dois ambientes;
- ✓ Os conteúdos são também construídos pelos alunos por meio de ferramentas como fórum, correio eletrônico, entre outras.

Citando Harassim (2005), Clementino acrescenta que vários aspectos da aprendizagem colaborativa em um curso *online* são novos e diferem de uma aula presencial:

As oportunidades de todos os membros do grupo participarem ativamente e frequentemente não é possível em aulas presenciais, com hora marcada, assim como nem sempre é possível aos alunos refletir e compor uma resposta a uma questão ou estudar nas melhores horas para si. As novas oportunidades que caracterizam a aprendizagem colaborativa prometem melhorias na interação cognitiva e social. [...] as redes são ambientes de comunicação em grupo que ampliam a conectividade social. A aprendizagem em rede possibilita formas de colaboração sem precedentes,

baseados no compartilhamento de interesses, e não na localização geográfica (HARASIM et al.³¹, 2005 apud CLEMENTINO, 2008, p. 56).

O professor servirá de elo entre todos os participantes, devendo estar atento a suas descobertas. Faz parte de seu papel incentivar a constante troca de informações para que todos possam beneficiar-se. Em vez de um repassador de conteúdos prontos, passa a ser um questionador e *um problematizador*.

O aluno, por sua vez,

[...] deixa de ser um tarefeiro, um executor de atividades, e passa a ser co-pesquisador, responsável pela riqueza, pela qualidade e pelo tratamento das informações coletadas. Em um curso baseado na aprendizagem colaborativa, os alunos trabalham juntos para apoiar uns aos outros a solucionar problemas, a compartilhar informações, a comunicar-se socialmente e a responder construtiva e ativamente aos trabalhos dos outros participantes, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo (CLEMENTINO, 2008, p. 56).

Clementino cita Harassim (2005), que considera a aprendizagem com os colegas como um dos mais eficazes métodos de aprendizagem cognitiva e social e que traz benefícios motivacionais e educacionais, por permitir a análise de uma questão, tema ou assunto a partir de múltiplas perspectivas. Ainda, segundo Harassim, esse processo promove novas formas de aprendizagem em grupo que, por sua vez, “geram novos resultados, visando ao consenso do grupo e produzindo maior conhecimento relevante para a comunidade” (HARASIM et al., 2005 apud CLEMENTINO, 2008, p. 58).

Enfim, são muitas as características de um curso colaborativo que não podem ser resumidas à simples disponibilização de ferramentas e recursos comunicacionais. Essas ferramentas, embora importantes para o suporte do processo de ensino-aprendizagem, por si só não estabelecem um diálogo intenso, aberto e de qualidade entre os participantes.

³¹ HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. Tradução por Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2005.

4 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO E O GRUPO PESQUISADO

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. [...] Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto [...] (ALVES, 2001, p.10).

Esta seção irá tratar da metodologia da pesquisa, incluindo as características de um estudo de caso qualitativo, as perguntas de pesquisa, os papéis do pesquisador no ambiente pesquisado e os desafios encontrados ao longo do estudo. Encontram-se também aqui descritos o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como o processo de coleta e tratamento dos dados.

4.1 A pesquisa: um estudo de caso

Esta investigação apresenta-se como um estudo de caso em que a análise foi realizada, predominantemente, pela abordagem qualitativa.

Comumente as pesquisas qualitativas são descritas como estudos diferenciados, especificamente voltados para a descrição, análise e interpretação dos chamados *fenômenos humanos*, ou seja, fenômenos da vida social que não são passíveis de serem medidos conforme os modelos advindos das Ciências Naturais. Segundo Mucchielli³²:

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, que explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante de outra parte (MUCCHIELLI, 1991 apud HOLANDA, 2006, p. 363).

³² MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

O autor afirma que devemos dar destaque à observação participante como sendo um processo construído duplamente pelo pesquisador e pelos “atores sociais” envolvidos. A obtenção de dados é frequentemente realizada mediante o contato direto e a interação entre o objeto de estudo e o pesquisador que interpreta os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada.

Holanda define a investigação qualitativa a partir de dois elementos distintivos:

1. Pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar – do sujeito pesquisador, por um lado, e do sujeito pesquisado, por outro;
2. Por uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, “realçando a sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso” (HOLANDA, 2006, p. 364).

Essas pesquisas diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos e, para vários autores, o estudo de caso constitui uma de suas modalidades. Goldenberg (1997) afirma que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo: seja um indivíduo, um grupo, uma família, uma instituição ou uma comunidade. O estudo de caso reúne informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.

Entre as principais características apontadas por Clementino (2008), apoiando-se em Lüdke e André (1986) encontramos:

- a) Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará manter-se constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;
- b) Os estudos de caso levam em conta o contexto. Assim, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem;
- c) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos. Poderá, dessa forma, cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados e levantar hipóteses alternativas;
- d) Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. O pesquisador procura trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda seu próprio ponto de vista sobre a questão;

- e) Os relatórios do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Podem apresentar um estilo informal e narrativo, com exemplos e descrições.

Segundo Oliveira (2009), essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto e deve emergir do contexto e da interação entre os sujeitos participantes.

4.1.1 O projeto e as perguntas da pesquisa

O encaminhamento desta pesquisa como um estudo de caso levou em consideração as características anteriormente descritas. No início do trabalho, surgiram algumas questões baseadas em pressupostos iniciais da pesquisa-ação que fundamentaram o projeto de pesquisa:

- ✓ A pesquisa-ação ajuda a manter a motivação de professores de Inglês da rede pública de ensino, participantes de um programa de formação?
- ✓ A pesquisa-ação potencializa a busca de soluções para os problemas encontrados por esses professores em sua prática pedagógica cotidiana?

O surgimento de novos elementos em um novo contexto – o *Programa Online de Capacitação de Professores* (já descrito na seção 2) fizeram com que as perguntas fossem reformuladas e estabelecidas da seguinte forma:

- ✓ Em um grupo de participantes de um programa *online* híbrido de formação de professores, ações de pesquisa-ação colaborativa podem ser observadas? Em caso positivo, como elas ocorrem?
- ✓ Como se dá o processo reflexivo nesse mesmo grupo? Há indícios de mudanças nos participantes? Caso ocorram, quais são e de que forma elas acontecem?

Com base nessas perguntas de pesquisa, apresentadas no início deste trabalho, foram definidas as diferentes fontes de coleta de dados, posteriormente organizadas para compor o corpus de análise, conforme veremos em 4.3.1 desta seção.

4.1.2 O papel do pesquisador no ambiente analisado

Foi difícil desenvolver esta parte de meu trabalho, pois é nela que tem de ser pensada a minha dupla condição, como professora e supervisora do *Curso Presencial de Formação Contínua para Professores de Inglês da Rede Pública de São Paulo* e, ao mesmo tempo, como professora participante da organização e pesquisadora do *Programa Online* dele adaptado. Ao ocupar esses múltiplos lugares, concomitantemente, vejo-me como descreve

Sekkel (2003, p. 83), “fazendo e refletindo sobre esse fazer em meu próprio ambiente de trabalho.”

No início pensei ser difícil ou impossível para um pesquisador pesquisar o próprio ambiente de trabalho. A leitura de alguns autores sobre as características da pesquisa qualitativa e, sobretudo, a leitura da tese de doutorado intitulada “A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil: relato e reflexão sobre uma experiência” (SEKKEL, 2003) em que a autora ocupou os lugares de diretora e pesquisadora do ambiente pesquisado, permitiram perceber que essa relação não só é possível, mas também, em alguns casos, desejável.

Ao abordar essa questão, André³³ (1995, apud CLEMENTINO, 2008, p. 111) informa que, na maior parte das vezes, a pesquisa qualitativa é realizada em um ambiente muito familiar ao pesquisador, quando não, em seu próprio ambiente de trabalho e que o grande desafio nesses casos é trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido “o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha”. O pesquisador deverá, assim, delimitar ‘o quê’ e ‘o como’; observar, definir o objeto e o foco da investigação, cabendo-lhe, assim, a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa.

Segundo Oliveira (2009), apoiado em Moreira (2002), uma observação participante combina, ao mesmo tempo, a participação ativa e a observação intensiva e, dependendo do seu envolvimento com a pesquisa, o pesquisador pode tornar-se: a) participante completo; b) participante como observador; c) observador como participante; e d) observador total ou completo.

Mc Donough³⁴ (1997 apud Turbin, 2010), afirma que nesses casos há um *spectrum* de maior ou menor participação e declara que é mais eficaz efetuar observações regulares por um período de tempo, pois elas permitem ao pesquisador construir um quadro do desenvolvimento cultural da sala de aula e fazem emergir novas atitudes, novas descobertas.

Ao desenvolver esta pesquisa, assumi, portanto, as seguintes condições e papéis: 1) professora e supervisora do *Curso Presencial de Formação Contínua para Professores de*

³³ ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

³⁴ MC DONOUGH, J.; MC DONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. Londres: Arnold, 1997.

Inglês da Rede Pública de São Paulo, que sofreu adaptações para gerar o *Programa Online*; 2) participante da equipe responsável por selecionar atividades, textos e material de apoio, adaptados do *Curso Anual* para o *Programa Online*; 3) pesquisadora do *Programa Online*.

Como participante da equipe responsável por selecionar atividades e material de apoio, assumi a responsabilidade de compartilhar textos, atividades e formas de avaliação, selecionados do *Programa Presencial* de Formação e adaptados ao *Programa Online*. Os desafios dessa adaptação estiveram principalmente relacionados à redução de carga horária e redimensionamento do conteúdo do *Programa Presencial*. Entretanto, não se tratou apenas de um encurtamento do curso. Com sua hibridação e a inserção do componente *online*, motivo de um desafio maior, houve a necessidade de uma reelaboração, reorganização e readaptação, com novas atividades e novos processos.

Na condição de pesquisadora do *Programa Online*, os desafios estiveram relacionados às questões já referidas acerca da observação participante e da multiplicidade de papéis assumidos, ora como *participante como observador*; ora como *observador como participante*; e ora como *observador total* ou *completo*.

Segui, também, as orientações dos autores lidos, procurando estar aberta à experiência com o outro e, ao mesmo tempo, buscar o devido distanciamento, quando necessário. Conforme afirma Holanda: “[...] é preciso se envolver ao máximo na ‘experienciação’ enquanto se mantém uma perspectiva analítica, separar claramente descrição de interpretação e julgamento” (HOLANDA, 2006, p. 369).

4.2 O contexto da pesquisa

Conforme já descrito na seção 2 deste trabalho, a escolha do *Programa Online* como objeto empírico da pesquisa deu-se por duas principais razões: em primeiro lugar, por ser um curso baseado no modelo de formação reflexiva e utilizar a pesquisa-ação como estratégia de reflexão; em segundo, por permitir um maior distanciamento em relação aos sujeitos pesquisados e por envolver a modalidade a distância, o que instigou a investigação sobre o processo reflexivo e representou um desafio.

4.2.1 Os sujeitos pesquisados

Após a autorização da instituição, e após o contato com o professor João Vítor, que seria responsável pelas aulas presenciais e pelas atividades *online*, ficou decidido que eu observaria todas as aulas presenciais e teria acesso às informações do AVA (Ambiente Virtual

de Aprendizagem). O contato com os professores alunos do programa deu-se de forma gradativa e dinâmica, de uma menor a uma maior interação e envolvimento, conforme já descrito no item 4.1.2 desta seção.

✓ Os instrutores

O professor João Vítor era um professor bastante experiente que já havia trabalhado com formação de professores durante muitos anos. Estudou em escola pública e formou-se como Técnico de Química. Mais tarde, estudou Administração e fez mestrado em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages³⁵). Atualmente cursa nova graduação em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Começou a lecionar Inglês em 1984 (aos 19 anos), sempre em escolas de Língua. Treinou professores de Inglês nos EUA, após o mestrado em 1998, e já ministrou cursos do SIT (School for International Training³⁶) nos cinco continentes, em países como Japão, Austrália, Quirguistão, Romênia, entre outros.

O professor Rogério, que assumiu o curso na segunda parte, era também professor de Língua Inglesa e de Metodologia no curso de formação em sua modalidade presencial. Formou-se como tradutor e intérprete em 1986 e, posteriormente, graduou-se em Letras (Inglês-Português) na UNIBERO. Desde 1994 atua como professor de Inglês no ensino médio, sendo também coordenador da área de línguas estrangeiras em uma das escolas em que leciona. Desde 2003 havia lecionado aulas de Metodologia no *Programa Presencial*, após ter observado minhas aulas durante um ano inteiro como forma de preparação. A minha proximidade com o professor Rogério era maior do que com o professor João Vítor por lecionarmos em um mesmo programa durante alguns anos. Discutíamos nossos planos de aula e compartilhávamos atividades.

Entretanto, eu havia participado de um curso de imersão em Metodologia de ensino de Língua Inglesa em que o professor João Vítor era um dos tutores e um professor que inspirava muita confiança. Tinha desenvolvido por ele certa admiração, em especial por sua atitude simples e honesta.

✓ Os professores participantes do programa

O pré-requisito solicitado para a inscrição no *Programa Online de Capacitação de Professores* era ser professor de Inglês efetivo de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de

³⁵ Ensino de Inglês para Falante de Outras Línguas

³⁶ Escola de Formação Internacional (tradução nossa).

Ensino de São Paulo. O grupo foi formado por 15 (quinze) professores e 1 (uma) coordenadora, originalmente professora de Inglês, que foi aceita na equipe após a desistência de um dos professores de sua escola.

Não houve nenhuma prova de seleção, apenas a previsão de se formar um grupo com 16 professores de LEM – Inglês indicados por uma determinada Delegacia de ensino. O critério adotado foi que os primeiros 16 (dezesseis) inscritos seriam convocados para fazer parte desse grupo. No processo de divulgação do *Programa Online*, a delegacia de ensino foi informada de que, apesar de não haver prova de seleção ou de proficiência linguística, a maioria dos textos seria em Inglês. Sabia-se que poderia haver diferenças em relação à proficiência linguística desses professores; por outro lado, todos os inscritos atuavam ou atuaram como professores efetivos de Língua Inglesa e tinham interesse em dar continuidade em sua formação. Apesar de admitirmos que a Língua é parte integrante de um percurso de mudança para o professor, o que é salientado por alguns autores que indicam a relevância da competência linguístico-comunicativa na formação do professor de Línguas Estrangeiras (PAIVA, 2005; ALMEIDA FILHO, 2001), devemos aceitar de que essa formação não envolve apenas aspectos linguísticos e técnicos³⁷. Esperava-se, com o programa, que a participação em um curso de formação e em um projeto colaborativo pudesse trazer autoestima, autoconfiança e motivação a esses professores para continuarem e melhorarem seu trabalho nas escolas.

Após o processo de inscrição, cada participante recebeu um *e-mail* com informações preliminares a respeito de como deveriam proceder na primeira semana do Programa. Os dados que seguem são provenientes do questionário informativo inicial respondido pelos professores durante aquela semana. Foram também complementados com informações obtidas no Fórum de Discussão *online*.

O *Programa Online*, como já foi mencionado, teve início com 16 (dezesseis) professores inscritos e finalizou com 13 (treze). Já na primeira semana, alguns participantes foram substituídos por aqueles que estavam em ‘lista de espera’. Essa substituição deu-se por motivos diversos: por não terem acessado nenhuma vez o ambiente virtual em que o curso estava acontecendo, por não terem comparecido à primeira reunião presencial, ou por não terem respondido os *e-mails* e telefonemas de contato. Dois professores desistiram na segunda

³⁷ Para alguns autores, a competência do professor deve ser medida mais pela capacidade docente de estabelecer relações com seus alunos e seus pares do que pela sua capacidade de passar conteúdos. Mais do que técnica, sua formação deve ser política. Seu saber profissional deve ser feito de reflexão, de pesquisa, de intervenção, e deve ser visto numa certa totalidade (LEFFA, 2001).

e terceira semanas: um deles após ter participado ativamente do Fórum, bem como do primeiro encontro presencial. Outra professora desistiu na segunda parte do curso, após o período de férias. Esses três participantes não foram substituídos.

Sendo assim, as características apresentadas a seguir limitam-se às 13 (treze) pessoas que permaneceram inscritas até o final do *Programa Online*. Destas, 1 (um) era homem e 12 (doze) eram mulheres.

O grupo era formado por um número expressivo de profissionais relativamente experientes, uma vez que a grande maioria deles (92.3%) compunha-se de professores com mais de 5 (cinco) anos de formação profissional, conforme mostra o gráfico 1. Além disso, esses professores tinham entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de prática docente, com participação em outros cursos de formação continuada, oferecidos por outras instituições de ensino – conforme mostra o gráfico 2. Apenas 3 (três) estavam participando de cursos dessa natureza pela primeira vez. Esse é um dado interessante nesse grupo, pois sugere que a maioria dos professores, apesar dos anos de formação e prática, era bastante motivada para continuar seus estudos, seja para progredir na carreira ou por necessidade de aperfeiçoamento.

Gráfico 1 – Tempo (anos) de Formação Profissional

Um professor (o professor Maurício) não respondeu o questionário. O item sobre experiência profissional no magistério era aberto; por essa razão, nem todos os professores mencionaram há quanto tempo lecionam em escolas públicas. Entre os que completaram essa questão, a maioria tem entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de experiência como professor efetivo de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – na rede estadual de ensino público.

Ao responderem a pergunta sobre já terem participado de outros cursos de atualização em Metodologia, a maioria dos professores respondeu que sim.

Gráfico 2 – Cursos de atualização em metodologia

Entre os 8 (oito) professores que já participaram de cursos de atualização profissional, 5 (cinco) têm vivência em cursos baseados na abordagem reflexiva e 3 (três) em outros cursos de Metodologia de Ensino em Língua Inglesa. Além do professor que não respondeu o questionário, houve outro que não respondeu essa questão.

Em relação à vivência em cursos a distância, em um item sobre *aprendizado de Inglês e experiência profissional* dizendo “*Mencione todos os detalhes que considerar relevantes*”, 3 (três) professores disseram já ter participado de cursos nessa modalidade.

Ao relatar seu aprendizado da Língua Inglesa, a quase totalidade dos professores mencionou ter participado de cursos antes, durante ou após a faculdade – cursos particulares ou cursos oferecidos em universidades para professores da rede pública. Dois professores participaram de cursos no exterior. Esses dados parecem indicar que, no entender desses professores, a formação na faculdade parece não ter sido suficientemente satisfatória para o desenvolvimento de sua competência linguística.

4.2.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem

Na realização do *Programa Online*, foi utilizado um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)³⁸. Esses ambientes têm sido cada vez mais utilizados como opção tecnológica no desenvolvimento de projetos educacionais e, cada vez mais, contam com recursos e ferramentas comunicacionais à disposição da interação entre os participantes: fórum, *chat*, *e-mail* e outras inovações. Para a promoção de tal interação foram utilizados, principalmente, o Fórum e *e-mails*. O Fórum foi a ferramenta escolhida para compor o corpus de análise de

³⁸Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), conforme já descrito na seção 2, são sistemas que “se destinam ao gerenciamento eletrônico de situações de ensino (presencial ou a distância) com a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, etc)” (CLEMENTINO, 2008, p. 47).

pesquisa. Nele foi feita a coleta dos dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem, por configurar-se como um espaço de troca e colaboração, e apresentar um conteúdo bastante rico para análise e interpretação dos processos reflexivos dos participantes.

Embora haja outras possibilidades para a utilização de um Fórum, no *Programa Online* ele foi utilizado como espaço para reflexões individuais e coletivas, em que todos eram incentivados a dar suas opiniões e contribuições acerca de determinado tema e também a interagir com os outros colegas, criando um diálogo ativo, a partir do qual, segundo Harassim³⁹ (2003 apud CLEMENTINO, 2008), constrói-se o conhecimento. Resumindo, a escolha desse espaço deu-se pelos seguintes aspectos que caracterizam o Fórum:

- a) Um espaço privilegiado de reflexão individual e coletiva;
- b) Um espaço privilegiado de observação – possibilita o papel assumido de observadora – pois pude optar por não participar do fórum restringindo-me assim à observação e análise dos registros (certo distanciamento);
- c) Um espaço com o registro cronológico e sequencial das ocorrências que compõem o corpus de análise.

Eram parte integrante do fórum dois momentos diferentes, denominados *Reflecting Time 1* (tempo de Refletir 1) e *Reflecting Time 2* (tempo de Refletir 2). A análise a ser feita terá como foco principal esse contexto.

4.3 Seleção, coleta e tratamento de dados

Tendo em vista as perguntas de pesquisa deste trabalho, alguns dados foram priorizados e serviram de referência para a análise desenvolvida. Para uma investigação mais aprofundada a respeito dos resultados do programa de formação para professores, o processo de coleta de dados organizou-se como afirmam Lüdke e André⁴⁰ (1986, apud CLEMENTINO, 2008) a respeito do desenvolvimento de um estudo: aproxima-se a um funil; no início há questões ou focos de interesse muito gerais que se tornam mais diretos e específicos no final.

4.3.1 Registros e corpus de análise

³⁹ HARASSIM, L. **Collaborative learning online: the next generation for e-learning**. X Congresso Internacional da ABED. Porto Alegre: 2003. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/aquifolium/linda-harassim-on-line-collaborative-learning>>.

⁴⁰ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

A coleta de dados foi procedida levando em conta registros de diversas naturezas, conforme veremos a seguir. Esses registros foram posteriormente organizados para a composição do corpus de análise. Seguem os registros que serviram de base para a coleta de dados:

- ✓ Registros das discussões realizadas no Fórum do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) entre os professores do programa e instrutores;
- ✓ Questionários abertos e fechados;
- ✓ Meus registros sobre a observação livre das aulas presenciais;
- ✓ Registros dos instrutores João Vítor e Rogério durante a primeira e segunda parte do curso, respectivamente;
- ✓ Registros de atividades e planos de aula realizados pelos professores;
- ✓ Relatórios dos professores sobre as aulas desenvolvidas e realizadas na escola;
- ✓ Registro das reflexões feitas pelos professores do *Programa Online* acerca do que funcionou e o que poderia ser diferente na aplicação de atividades planejadas e projetos;
- ✓ Registros sobre a realização das atividades e leituras propostas no AVA e sobre a participação desses professores nos Fóruns de discussão (documento de avaliação elaborado pelos instrutores responsáveis pelo Programa);
- ✓ Gravação em vídeo do último encontro presencial.

Após a coleta, as fontes foram organizadas de modo a compor o seguinte corpus de análise, em que foram privilegiados:

- ✓ As informações contidas no Fórum pela riqueza de tópicos e pelas discussões e reflexões ali contidas;
- ✓ Os questionários iniciais por conterem informações relevantes que permitiram caracterizar o perfil do professor quanto a sua escolaridade, tempo de exercício no magistério e na escola atual e ano(s) em que lecionam;
- ✓ Os registros realizados pelos professores do *Programa Online*, tais como relatórios e reflexões acerca das atividades e projetos desenvolvidos com os alunos;

Os demais registros foram utilizados como fontes de informações complementares.

4.3.1.1 Outros dados complementares: As observações livres

As observações livres ocorreram nos encontros presenciais e em situações informais, como conversas em intervalos, ou conversas antes ou após as aulas presenciais. Essas observações permitiram complementar os dados – acrescentando nuances e preenchendo

lacunas – e, conforme Giesta (2005), captar aspectos que não são tão facilmente observados em registros escritos, como o que está escondido ou o não-dito; ou ainda o que é expresso pelo silêncio, ou pelo tom de voz, ou por meio de gestos.

4.3.2 Tratamento dos dados e as categorias de análise

A coleta de dados durou aproximadamente 4 (quatro) meses, tempo de duração do *Programa Online*. Com o material coletado, iniciei o processo de análise, cujas fases organizam-se em torno de três (3) polos:

1. Leitura exaustiva dos dados – trabalho de apropriação e seleção de documentos e fragmentos de textos, até que algumas ideias começaram a surgir em torno do eixo principal da pesquisa (*a pesquisa-ação na formação continuada do professor*). Ao longo desse processo, algumas categorias puderam ser previamente estabelecidas.
2. Análise cuidadosa dos dados – nesse momento ocorreu a identificação, bem como a classificação das categorias.
3. Interpretação – busca de significados e relações com conceitos teóricos escolhidos por sua relevância para o assunto tratado.

É em torno das seguintes categorias que procurei desenvolver a análise e interpretação dos dados:

- ✓ *O Programa – um espaço de múltiplos enfoques e de construções individuais e coletivas*: descrição dos objetivos e momentos do *Programa Online*, bem como dos conteúdos, perspectivas e enfoques trabalhados.
- ✓ *Os ciclos de reflexão e ação – prática individual e coletiva*: análise do Fórum do AVA na tentativa de buscar evidências de possíveis ocorrências de ciclos de reflexão e ação.
- ✓ *O processo reflexivo – um olhar mais detalhado*: análise detalhada dos dados obtidos em Fóruns específicos do programa para a caracterização do processo reflexivo dos participantes.
- ✓ *Processos colaborativos e sinais de mudança*: indícios de mudanças na prática e na atitude dos professores participantes do *Programa Online*.

Embora tenha sido realizada a classificação das informações dentro de algumas categorias para permitir um maior aprofundamento dos temas, não se perdeu de vista a relação entre eles em torno do eixo principal da pesquisa: *A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança*.

5 PRÁTICAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: TENTATIVAS DE MUDANÇA

The growth of any craft depends on shared practice and honest dialogue among the people who do it. We grow by private trial and error, to be sure – but our willingness to try, and fail, as individuals, is severely limited when we are not supported by a community that encourages such risks. When any function is privatized, the most likely outcome is that people will perform it conservatively, refusing to stray far from the silent consensus on what “works” – even when it clearly does not.⁴¹ (PARKER J. PALMER, 1998, p. 144)

Esta seção irá apresentar a análise dos dados sob dois aspectos distintos, tendo como foco o *Programa Online* no primeiro caso e o Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no segundo. O desenvolvimento do *Programa Online* e as perspectivas, enfoques e conteúdos nele trabalhados, bem como a sua divisão em diferentes momentos com as atividades neles previstas irão compor o primeiro foco de estudo. No segundo foco será desenvolvida a análise das ocorrências do Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

5.1 O programa: um espaço de múltiplos enfoques e de construções individuais e coletivas

O *Programa Online de Capacitação de Professores* evoluiu de um Programa de Formação Continuada que oferece curso presencial anual a professores de Inglês do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de São Paulo. Neste trabalho será referido como *Programa Presencial* ou *Curso Anual*, conforme já descrito na seção 2. Tratou-se de uma adaptação para um curso *online*, ofertado na modalidade híbrida ou semipresencial, com atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem e encontros presenciais.

5.1.1 As perspectivas, os enfoques e os conteúdos trabalhados

O *Programa Online* foi estruturado a partir dos conceitos de *reflexão e pesquisa-ação* – conceitos que foram mantidos do *Programa Presencial*. Para o seu planejamento foram realizadas várias reuniões em que participaram diretor, coordenadores e professores da

⁴¹ O desenvolvimento de qualquer habilidade depende da prática compartilhada e do diálogo honesto entre as pessoas que a realizam. Nós crescemos por meio de tentativas e erros, com certeza – mas nossa disposição para tentar, e fracassar, como indivíduos, é seriamente limitada quando nós não somos apoiados por uma comunidade que encoraja esses riscos. Quando alguma função é *privatizada*, o mais provável resultado é que pessoas irão realizá-la conservadoramente, recusando-se a afastar-se do silencioso consenso sobre o que funciona – mesmo quando claramente não funciona. (tradução nossa)

instituição formadora, bem como os tutores da empresa vinculada ao projeto. Dessa forma, o planejamento do *Programa Online* teve a participação de todos os envolvidos na sua idealização, procurando adequar as especificidades do curso já existente e seus pressupostos teórico-metodológicos à nova modalidade, semipresencial, bem como ao tempo disponível, às tecnologias envolvidas e às necessidades dos professores participantes.

Entre os principais objetivos do *Programa Presencial*, e que foram mantidos também no *Programa Online*, estavam:

- ✓ Desenvolver o pensamento crítico do professor acerca de teoria e prática de sala de aula;
- ✓ Incentivar a busca de soluções próprias e trocas de experiências sobre questões inerentes à sala de aula;
- ✓ Trabalhar com a pesquisa-ação;
- ✓ Discutir e ampliar o conhecimento sobre Metodologia (planejamento de aulas; o ensino das habilidades de “ouvir”, “falar”, “ler” e “escrever” e a integração dessas habilidades em práticas comunicativas e contextualizadas; observação de aulas, dentre outros temas pertinentes);
- ✓ Criar o efeito multiplicador dentro da rede pública de ensino.

Definida a nova modalidade (curso semipresencial com componente *online*) e os objetivos principais partiu-se para a organização dos conteúdos do programa, tomando como base os conteúdos do *Programa Presencial*.

Segundo Clementino (2008) a decisão sobre os conteúdos a serem abordados e sobre o detalhamento, amplitude e profundidade de cada tópico não é uma tarefa fácil. A autora diz, apoiada em Libâneo (1994), que o processo educativo é movido pela contradição entre as exigências do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, comportamentos e características sócio-culturais e individuais dos alunos e que os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência dos alunos para torná-los mais significativos. Por isso, é preciso instigar o aluno, apresentar conteúdos como problemas e desafios que agucem sua curiosidade e estimulem a atividade.

Seguindo essa linha de pensamento, houve, portanto, grande preocupação em organizar os conteúdos de maneira a não serem apenas transmitidos, bem como em adequá-los às necessidades dos professores do programa, levando em conta seu conhecimento prévio e suas experiências, buscando relacionar os temas e a teoria de apoio à sua realidade.

Se, por um lado, havia a facilidade de poder recorrer ao conteúdo já organizado para o *Programa Presencial*, por outro, não se tratava apenas de um encurtamento desse programa.

Havia a necessidade de uma nova seleção, organização e adaptação, de modo que as atividades pudessem explorar as possibilidades de uso existentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Conforme afirma Clementino (2008), em cursos a distância, cada suporte midiático exige para um mesmo conteúdo cuidados e formas de tratamento e planejamento específicas. É relevante salientar que o fato de poder contar com uma equipe técnica formada também por professores de Inglês permitiu um trabalho bastante integrado e articulado, garantindo coerência entre os objetivos e o produto final.

A organização dos temas nas semanas ficou como mostra o quadro a seguir:

Período	Tema/Conteúdo
Encontro presencial 1	Apresentação de todos os participantes do Programa
Semana 1	Apresentação do programa Apresentação dos alunos
Semana 2	Habilidade de leitura – Introdução
Semana 3	Habilidade de leitura – Estratégias e preparação de atividades
Encontro presencial 2	Habilidade de leitura – Revisão, reflexão e sistematização
Semana 4	Habilidade de compreensão oral – Introdução
Semana 5	Habilidade de compreensão oral – Estratégias e preparação de atividades
Encontro presencial 3	Habilidade de compreensão oral – Revisão, reflexão e sistematização
Semana 6	Habilidade de escrita – Introdução à escrita processual
Semana 7	Habilidade de escrita – Problemas e possibilidades
Encontro presencial 4	Habilidade de escrita – Revisão, reflexão e sistematização
Mês de Julho - férias	Questões para a avaliação do curso e auto-avaliação Leitura de textos teóricos
Semana 8	<i>Escrever versus falar</i>
Semana 9	Habilidade de produção oral – Introdução
Encontro presencial 5	Projeto de pesquisa – reestruturação (antecipação) e início do planejamento Habilidade de produção oral – breve revisão
Semana 10	Planejamento de aulas – Integração das habilidades
Semana 11	Observação de aulas – O papel do observador
Encontro presencial 6	Planejamento e Observação de aulas
Semana 12	Observação de aulas – A experiência de observar
Semana 13	A pesquisa-ação: Introdução à teoria
Encontro presencial 7	A pesquisa-ação – Revisão, reflexão e sistematização Planejamento dos projetos de intervenção
Semana 14	A experiência de ser observado
Semana 15	A multiplicação dos conhecimentos
Semana 16	Avaliação do curso e dos projetos
Encontro presencial 8	Socialização dos projetos e avaliação dos resultados
Encontro presencial 9 - Formatura	Depoimentos sobre o curso e sobre os projetos de intervenção Entrega dos certificados

Quadro 2 – Cronograma do *Programa Online*: estrutura e linhas gerais do conteúdo

Foram no total 16 (dezesesseis) encontros no AVA e 8 (oito) encontros ou aulas presenciais. No nono e último encontro presencial, o dia da cerimônia de formatura, foram apresentados depoimentos sobre o curso e o projeto de intervenção. Embora as semanas de número 2 (dois) a 9 (nove) tenham sido organizadas de modo a tratar uma habilidade específica, é importante observar que as habilidades não foram abordadas isoladamente, mas, sim, inseridas em proposta comunicativa, visando à integração entre elas. Nas semanas seguintes, a partir da semana de número 10 (dez), além de planejamento de aulas e integração das habilidades – tópicos que já vinham sendo trabalhados nas semanas anteriores – foram também trabalhados outros temas relevantes para o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação, tais como, observação de aulas, a experiência de observar e ser observado, entre outros.

5.1.2 O desenvolvimento do conteúdo em diferentes momentos do *Programa Online*

Apesar de o foco do trabalho se concentrar na análise de ocorrências específicas do AVA, mais especificamente no Fórum, já devidamente apontado em seções anteriores, as atividades principais dos outros 2 (dois) momentos diferenciados do *Programa Online* – encontros presenciais e ações nas escolas públicas de origem – tiveram também grande importância para o desenvolvimento e sistematização dos conteúdos e serão aqui brevemente apresentadas à guisa de uma maior compreensão do programa como um todo.

O próximo quadro (Quadro 3) mostra um resumo de todos os 3 momentos do *Programa Online* e das atividades realizadas, desde as discussões preliminares acerca do tema tratado até a sistematização das práticas e dos conteúdos pedagógicos, bem como o planejamento de ações futuras.

Os encontros presenciais, por terem ocorrido a cada 2 (duas) ou 3 (três) semanas do *Programa Online* e por terem representado uma retomada dos conteúdos do AVA e das práticas realizadas nas escolas – e, conseqüentemente, propiciado a efetiva revisão de todo o processo – foram inseridos no Quadro 3 como *acréscimo*. Isso se deu porque as atividades neles desenvolvidas foram, de fato, complementares, ora ao que havia sido tratado no AVA, ora às ações previstas ou desenvolvidas nas escolas de origem.

Momentos	Atividades
AVA Fórum + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discussões preliminares sobre o tema proposto a partir de perguntas disparadoras, levando em consideração o conhecimento prévio e vivências dos participantes
AVA + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exposição dos participantes ao tema da semana por meio de: <ul style="list-style-type: none"> - Leituras de textos teóricos - Vídeos que proporcionavam a reflexão sobre teorias e práticas pedagógicas
AVA + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividades de compreensão dos textos e vídeos ○ Definições sobre como abordar a prática pedagógica ○ Orientação inicial sobre como transformar o ensino em investigação (atividades de diagnóstico, relatórios e <i>journals</i>⁴²) ○ Planejamento de ações (atividades para serem aplicadas em sala de aula)
Ações na Escola pública de origem + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicação dos instrumentos construídos ○ Aplicação das atividades ○ Olhar sobre a prática (<i>reflexão na e sobre a ação</i>) ○ Vivência da relação prática x teoria ○ Registros dos professores (relatórios e <i>journals</i>) ○ Registros de alunos (atividades realizadas por eles)
AVA Fórum + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discussões e reflexões (colaborativas) sobre os textos e vídeos ○ Socialização das práticas ○ Confrontação entre teoria e prática (<i>reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na e sobre a ação</i>) ○ Sistematização das práticas e conteúdos ○ Definição de problemas e temas para estudo ○ Projeção e planejamento de ações futuras

Quadro 3 – Atividades previstas nos diferentes momentos do *Programa Online*

✓ O momento AVA

Ao longo do *Programa Online*, o momento AVA permitiu aos participantes o acesso a todo o material didático utilizado, incluindo atividades e material de leitura obrigatório e

⁴²Diário reflexivo em que os professores registravam e avaliavam os resultados de suas aulas, e planejavam ações futuras.

complementar. Além disso, instigou os participantes a uma intensa comunicação, interação e colaboração.

No desenvolvimento do *Programa Online* as atividades previstas no AVA obedeciam a uma sequência de Fases ou Tempos (*Times*), organizadas de forma a possibilitar diferentes etapas do processo reflexivo. Se retomarmos as atividades do AVA no Quadro 3 e inserirmos essas diferentes fases, temos:

Fases/Tempos	Momento	Atividades
<i>REFLECTING TIME 1 (tempo de refletir 1)</i>	AVA Fórum + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discussões preliminares sobre o tema proposto a partir de perguntas disparadoras, levando em consideração o conhecimento prévio e vivências dos participantes.
<i>READING TIME (tempo de ler)/ LISTENING TIME (tempo de ouvir)/ WATCHING TIME (tempo de assistir)</i>	AVA + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exposição dos participantes ao tema tratado na semana por meio de: <ul style="list-style-type: none"> - Leituras de textos teóricos - Vídeos que proporcionavam a reflexão sobre teorias e práticas pedagógicas
<i>PRACTICING TIME (tempo de praticar)</i>	AVA + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividades de compreensão dos textos e vídeos ○ Definições sobre como abordar a prática pedagógica ○ Orientação inicial sobre como transformar o ensino em investigação (preparação de atividades de diagnóstico, relatórios, <i>journals</i>) ○ Planejamento de ações (atividades para serem aplicadas em sala de aula)
<i>REFLECTING TIME 2 (tempo de refletir 2)</i>	AVA Fórum + Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discussões e reflexões (colaborativas) sobre os textos e vídeos ○ Socialização das práticas ○ Confrontação entre teoria e prática (<i>reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na e sobre a ação</i>) ○ Sistematização das práticas ○ Definição de problemas e temas para estudo ○ Projeção e planejamento de ações futuras

Quadro 4: Fases previstas no AVA

As etapas de *Reflecting Time 1* e *Reflecting Time 2* (doravante referidas como *RT1* e *RT2*) constituíam o Fórum de discussão. Dessa forma, a cada semana, uma discussão preliminar sobre os temas a serem trabalhados era iniciada no Fórum do AVA por meio de algumas perguntas “disparadoras”, conforme mostra a figura 1.

Figura1 – Atividades no AVA

A partir dessas discussões preliminares ou ideias iniciais (*RT1*), definidas por Estrela (1999) como discussão reflexiva⁴³, e apontadas por Molina (2007) como a fase da CONSCIENTIZAÇÃO – REFLEXÃO⁴⁴, iniciava-se a fase de PLANEJAMENTO, em que eram realizadas leituras de textos teóricos e/ou observações de vídeos com conteúdos pedagógicos (*Reading/Watching/Listening Times*), seguidos de exercícios de compreensão e preparação de atividades (*Practicing Time*). A cada duas semanas – até a 9ª semana – o foco era em uma habilidade diferente – leitura, escrita, compreensão oral e produção oral – sem perder de vista sua integração com as demais. Muitas das atividades podiam servir como modelos de uso de diferentes estratégias de ensino se adaptadas pelos professores para utilização em suas aulas.

⁴³Situações em que se podem notar os primeiros contornos do problema, o início do compartilhar de ideias, ações, dúvidas sobre o tema, angústias, conflitos, etc.

⁴⁴Cf. Quadro 1, p. 41

Assim, fazia parte do desenvolvimento do programa, essa proposta de aplicação de atividades, construídas individual ou coletivamente, nas aulas dos professores em suas respectivas escolas de origem (EXPERIMENTAÇÃO E OBSERVAÇÃO), conforme será visto mais adiante. Por último, havia um segundo momento de REFLEXÃO e CONSCIENTIZAÇÃO dessas experiências no Fórum que correspondiam ao RT2. O processo reflexivo era, assim, recuperado a cada semana no AVA e, posteriormente (a cada duas semanas), nos encontros presenciais, descritos a seguir.

✓ Os encontros presenciais – a “hora da roda”

Os encontros presenciais constituíram um espaço de interação face-a-face entre os participantes do *Programa Online*: um espaço de trabalho coletivo, de retomada do AVA, de elaboração e apresentação de atividades, de questionamento e discussão das leituras e de reflexão. Conforme já apontado, oito encontros (além do nono encontro em que se deu a cerimônia de formatura) foram realizados na instituição formadora a cada duas ou três semanas, aos sábados pela manhã, com a duração de duas horas e meia cada.

Nesses encontros, as atividades também seguiam mais ou menos a mesma dinâmica. Inicialmente, todos, em pé, formavam um pequeno círculo no centro da sala – que denominaremos aqui *círculo menor* – cujo principal objetivo era a aproximação e a socialização entre os participantes do grupo: a hora de “quebrar o gelo” (*warm up*). Nessa hora eram tratados assuntos de ordem mais pessoal, como por exemplo, preferências, gostos, valores e crenças.

Logo em seguida, os professores eram convidados a formarem grupos – geralmente dois grupos – para a discussão dos textos apresentados no AVA, das atividades previamente preparadas por eles e/ou para a proposta de elaboração de novas atividades. Após essa etapa era feito um novo círculo – que denominamos aqui de *círculo maior* – com todos os professores, para sintetizar e sistematizar os principais pontos levantados nos grupos, bem como para esclarecer eventuais dúvidas.

Os grupos eram formados de acordo com critérios dos mais variados, por vezes determinados pelo instrutor e por vezes pelos próprios alunos. Ao referir-se à formação de grupos num ambiente virtual – e o mesmo pode aplicar-se à formação de grupos em outros ambientes de aprendizagem – Clementino (2008) afirma que:

[...] a criação dos grupos por parte do professor pode ser mais fácil, mas existem mensagens implícitas nas decisões tomadas. Ao dar o desafio de formar grupos, e a opção de cada um de escolher seus pares para desenvolver trabalhos, dá-se aos alunos autonomia e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem (CLEMENTINO, 2008, p. 176).

De acordo com a autora, em um curso que tem como proposta a máxima interação e colaboração entre os participantes, o professor não deve dar as respostas prontas nem resolver tudo para os alunos; ele deve, ao contrário, acompanhá-los para saber quando é necessária a sua intervenção e, a partir daí “incentivar, orientar e motivar a participação de cada um” (CLEMENTINO, 2008, p. 176). Nos encontros presenciais foram vários os momentos em que o instrutor incentivou o grupo a refletir, sem dar respostas prontas a seus questionamentos.

O impacto positivo desse trabalho em grupo mediado pelo instrutor, no caso, fica claro nos comentários dos professores, inclusive daqueles que tinham mais dificuldade com a língua, como é o caso de Suelem e de Maurício:

(Suelen, 02-09) Aprendi que todos nós professores precisamos sempre buscar aprender cada vez mais, atualizarmos sempre. A roda de conversa é muito importante para a troca de experiência, aprendi muito com meus colegas e com o João Vitor também! (sic) (grifos nossos)
(Maurício, 02-09) I would like to say how much is important this course for me [...] has been helping me a lot. Face to face meeting is really improving my English.⁴⁵ (sic) (grifos nossos)

Durante os encontros presenciais, foram várias as questões compartilhadas pelos participantes, dentre as quais se salientam:

- ✓ A troca de experiências sobre a realidade vivenciada nas aulas e na escola;
- ✓ Discussões sobre os textos teóricos – conceitos e procedimentos;
- ✓ Discussões sobre a teoria e sua possível relação com a realidade escolar;
- ✓ Desabafos sobre inquietações, dúvidas e expectativas.

Muitas vezes as opiniões eram divergentes e até mesmo conflitantes, configurando uma “força contrária que obrigava o grupo a deslocar o foco do olhar para outros aspectos até então não percebidos” (GARCIA, 2002 apud MOLINA, 2007, p. 82).

⁴⁵ Gostaria de dizer o quanto este curso é importante para mim [...] tem me ajudado muito. O encontro presencial está realmente melhorando meu inglês. (tradução nossa)

Esse conflito de ideias e questionamentos parecia sinalizar o que Avellar (2002, apud MOLINA, 2007, p. 84) descreve como o “desabrochar da conscientização”. Por conta disso parecia trazer algum tipo de contribuição para o processo reflexivo individual e coletivo.

Uma situação em que o conflito instaurou-se no grupo ocorreu no encontro presencial 5 (cinco), durante as discussões sobre a observação das aulas nas escolas. Uma das professoras sugeriu convidar a coordenadora de área para ser seu observador. Houve certo tumulto por parte do grupo. Alguns alegaram que esse pedido *‘jamais seria aceito’* em sua escola. Alguns inclusive afirmaram: *‘Nem sonhando, em minha escola o coordenador não entra em sala de aula’*. Após intensa discussão, o instrutor agradeceu a sugestão e disse que essa poderia *‘ser uma possibilidade para alguns, mas talvez não para outros’*. Em seguida questionou o grupo sobre *‘Que outras possibilidades poderia haver?’* A professora Dora sugeriu convidar um professor de outra área. Finalmente, o grupo decidiu que a observação deveria ser feita, mas a escolha de *quem* seria o observador ficaria a critério de cada um, desde que houvesse a tentativa de que pelo menos 1 (um) observador fosse da área de inglês.

Cabia, então, ao instrutor gerenciar os conflitos porventura existentes, direcionando e redirecionando as discussões com perguntas e encorajando a reflexão de todos os participantes.

Além disso, o instrutor também procurava:

- ✓ Motivar todos a participarem das discussões;
- ✓ Possibilitar a aproximação e integração entre os participantes;
- ✓ Esclarecer dúvidas, rever posturas, valores e crenças;
- ✓ Utilizar prioritariamente o Inglês, incentivando os professores no uso da língua.

Os encontros presenciais foram, portanto, um espaço que criou condições para que os professores pudessem praticar o Inglês, explorar novas técnicas, retomar e esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos apresentados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e às discussões ocorridas no Fórum. Ao mesmo tempo, nos encontros presenciais os participantes foram incentivados a refletir sobre suas formas de atuar e as formas de atuar apresentadas por seus colegas de curso, de maneira a construir novos conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Podemos evidenciar a importância desses encontros no relato da professora Renata:

(Renata 28-09) O momento enriquecedor é o "sharing". A socialização de nossas práticas pedagógicas é fundamental. A cada aula presencial foi tudo na prática, desde explorar os recursos da informática até nossas fases e técnicas para aprendizagem. Isto me mostrou que apesar de todas as dificuldades na sala de aula, podemos sim, praticar o que aprendemos com os colegas e com este curso. (sic)

✓ **As escolas de origem: um espaço para a pesquisa-ação e o desenvolvimento do projeto de intervenção**

Para dar continuidade ao processo reflexivo no desenvolvimento do *Programa Online* era proposta a aplicação das atividades construídas, individual ou coletivamente, nas aulas dos professores em suas escolas de origem (EXPERIMENTAÇÃO E OBSERVAÇÃO), conforme já descrito neste capítulo. Estava previsto também o registro das atividades escolhidas e dos resultados dessa aplicação em relatórios e *journals*⁴⁶ (DOCUMENTAÇÃO). Esse processo ocorreu ao longo de todo o programa.

Conforme apontado na seção 2, mudanças e rupturas no programa aconteceram a partir de agosto de 2010. Tinha-se como proposta inicial a livre escolha por parte dos participantes de um tema/problema para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação colaborativa em suas respectivas escolas, que ocorreria após o término do curso. Com as alterações na agenda do projeto, que determinou a antecipação dessas pesquisas na escola, os participantes definiram 3 (três) possibilidades ou enfoques diferentes para desenvolver o projeto sobre a habilidade de leitura. A escolha do tema *leitura* deveu-se a alguns fatores já vistos.

Assim, as propostas para o projeto de pesquisa-ação na escola sobre *leitura* caracterizaram-se pelas seguintes opções de tratamento desse tema:

1. Leitura com enfoque em *integration of skills* (integração de habilidades);
2. Leitura com enfoque em *reading strategies* (estratégias de leitura);
3. Leitura com enfoque em interdisciplinaridade⁴⁷.

A princípio, o desenvolvimento do projeto seria acompanhado por colegas das escolas de origem, da mesma disciplina (LEM – Inglês). A proposta inicial era convidá-los para serem observadores das aulas. Imaginava-se que, com essa experiência, os professores pudessem interagir com os seus pares, em suas respectivas escolas, e desenvolver outros projetos futuros com maior independência e autonomia.

Alguns professores logo no início encontraram dificuldades para programar essas observações, especialmente devido a pouca disponibilidade dos observadores e à consequente impossibilidade de conciliar os horários. Após a sugestão de convite do coordenador de área para ser observador, e o conflito no grupo gerado por essa sugestão, outras propostas foram

⁴⁶ Já traduzido no Quadro 3, p. 66

⁴⁷ Pede que as disciplinas dialoguem entre si a partir da compreensão das múltiplas causas e fatores que interferem na realidade.

indicadas, como, por exemplo, convidar um professor de outra área no caso da impossibilidade de participação do professor de Inglês, conforme já descrito no item anterior. Essa sugestão foi muito bem acolhida pelo grupo, ficando mais uma vez evidenciada a participação dos professores nas decisões sobre os encaminhamentos do *Programa Online*.

Segundo Molina (2007), a pesquisa-ação pode ser desenvolvida por um único professor, ou em colaboração com outros colegas professores, com professores em formação inicial e também com pesquisadores. No caso específico da pesquisa-ação proposta e desenvolvida durante o *Programa Online*, embora tenha sido um projeto individual, na medida em que cada professor foi responsável pela escolha do enfoque e pelo desenvolvimento de seu plano de ação, foi prevista a colaboração de outros sujeitos em diferentes fases do projeto e de diferentes maneiras:

- a) Um ou mais professores de Inglês, ou estagiários de Letras-Licenciatura Inglês que estivessem disponíveis na escola, ou em alguma outra escola vizinha, seriam convidados a participar do projeto, observando as aulas e, posteriormente, dando *feedback* (retorno) ao professor sobre os aspectos que, segundo eles, haviam funcionado bem e sobre aqueles que poderiam ser melhorados. Havia a opção dos observadores fazerem relatórios escritos ou relatos orais. Esse retorno ajudaria o professor a refletir sobre sua prática e a projetar suas ações futuras. O registro do observador, somado aos registros dos professores, constituiria a fase de DOCUMENTAÇÃO da pesquisa-ação.
- b) A escolha do enfoque da pesquisa, como já mencionado, bem como a preparação de um plano de ação, ficou a critério de cada professor participante do *Programa Online*. Entretanto, no decorrer do projeto – desde a escolha de uma das opções de tratamento do tema até a preparação do plano de ação e sua aplicação – houve a possibilidade de seu acompanhamento, pelo instrutor e pelos colegas do programa, nos momentos de socialização dos trabalhos dos encontros presenciais. Todo o processo foi, portanto, discutido, amadurecido e analisado durante esses encontros, propiciando uma grande interação, participação e colaboração entre todos.
- c) O projeto de intervenção (ou de pesquisa-ação) foi sistematizado para ser trabalhado por todos os participantes da seguinte maneira: (1) escolha de uma opção de tratamento do tema identificada como um problema a ser estudado (2) agrupamento de informações relacionadas ao problema; (3) desenvolvimento de um plano de ação; (4) apresentação e socialização dos planos nos encontros presenciais (5) implantação do plano nas escolas, avaliação e compartilhamento dos resultados nas escolas e nos

encontros presenciais; (6) revisão do problema ou estratégias de ação, com base nos resultados obtidos na primeira aplicação do plano de ação, visando futuras ações e constante melhoria da prática pedagógica.⁴⁸

É importante frisar que ao término do *Programa Online* apenas o último item deixou de ser efetivamente contemplado. Porém houve o comprometimento por parte dos professores de darem sequência aos projetos de intervenção e a novas ações de pesquisa colaborativa e de melhoria das suas práticas. Embora não se possa garantir o efetivo cumprimento desse compromisso, testemunhos dos professores indicaram uma atitude proativa e bastante motivadora para a continuidade do processo investigativo e colaborativo, mesmo com todas as dificuldades encontradas nas escolas. O exemplo a seguir ilustra essa atitude:

(Renata, 23-09) Penso ser importante dividir com outros professores o que tenho vivenciado com vocês. Solicitei à direção da escola um horário em nosso HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), para socializar com meus colegas tudo que tenho aprendido no curso, expliquei ainda que há um termo de compromisso, e que seria muito interessante, principalmente para os professores de inglês, rever, adquirir e diferenciar suas aulas. A Coordenadora não pode atender minha solicitação. Então, convidei professores que quisessem, ou pudessem, para participar de minhas aulas. (sic)

Pelas observações da professora Renata, pode-se também perceber a sua preocupação – e mobilização, apesar das dificuldades encontradas na escola – em socializar o conhecimento trabalhado no curso, um dos objetivos do *Programa Online*. Por essa razão, ela justifica a dificuldade em atender plenamente ao pedido do compromisso de compartilhamento da experiência vivida com os demais colegas da escola, proposto a todos os participantes do programa, na tentativa de procurar garantir um efeito multiplicador especialmente do projeto de intervenção. Esse assunto será ainda tratado mais adiante, quando da apresentação sobre os sinais de mudança encontrados na análise.

Aqui termina a primeira parte da análise, em que os dados centraram-se no *Programa Online* como um todo. A seguir será apresentada a segunda parte da análise, cujos dados foram obtidos prioritariamente no Fórum do AVA, de modo a buscar elementos indicadores do processo reflexivo e da pesquisa-ação colaborativa dos professores participantes do programa.

5.2 Os ciclos de reflexão e ação – prática individual e coletiva

⁴⁸ Cf. seção 2, item 2.3.4

Partindo do conceito da *espiral cíclica* abordado anteriormente e levando em consideração as análises de Molina (2007) acerca da pesquisa-ação colaborativa⁴⁹, foi estudado como os ciclos de reflexão e ação se fizeram presentes nos diferentes momentos do *Programa Online de Capacitação de Professores*, tal como ele ocorreu.

A escolha desse referencial teórico fundamentou-se principalmente no fato de o programa ter sido estruturado a partir dos conceitos de pesquisa-ação e reflexão. Essa opção de análise foi motivada pela constatação de que:

[...] no processo de pesquisa-ação colaborativa evidencia-se um movimento inspirado em ciclos ou espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados. Os ciclos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação colaborativa (MOLINA, 2007, p. 88).

Admitindo que no *Programa Online* esse processo da pesquisa-ação colaborativa possa ter acontecido, o Fórum do AVA foi escolhido para análise, conforme já salientado anteriormente, na tentativa de buscar evidências de possíveis ocorrências de ciclos ou espirais de fases diferentes. Dessa tentativa resultaram indícios dos 4 (quatro) primeiros ciclos propostos por Molina (2007) em diferentes momentos do programa. A ocorrência do quarto ciclo pareceu ser bastante pontual. No entanto, conforme aponta Molina, esse quarto ciclo “pode ser complementar ao terceiro e apresentar alguns momentos mais avançados” (MOLINA, 2007, p. 110).

Neste trabalho, para a caracterização dos ciclos de ação e reflexão no programa, foi dada maior atenção aos dados que se fizeram presentes em *RT1* e *RT2* (CONSCIENTIZAÇÃO E REFLEXÃO) do Fórum no AVA, dadas as características dessas etapas. Os registros feitos nos encontros presenciais serviram para complementar esses dados, conforme já descrito na seção 4.

✓ **Construindo os primeiros alicerces – Indícios do Ciclo 1**

De acordo com Molina (2007), o primeiro ciclo é organizador, onde é definida a estrutura do trabalho a ser realizado pelo grupo. No *Programa Online*, este ciclo inicia-se logo no primeiro encontro entre os participantes, que aconteceu presencialmente.

Participaram do encontro a diretora da instituição formadora, a equipe responsável pela organização, implantação e desenvolvimento do programa, a equipe vinculada a empresa parceira no programa e os professores, alunos do curso. Naquele momento, foi definida a

⁴⁹ Cf. 3.2, p. 40 - 42

periodicidade dos encontros presenciais e *online*, os objetivos e as responsabilidades de cada um dos participantes.

No primeiro encontro *online*, uma semana após o primeiro encontro presencial, foram colocadas no Fórum de discussão algumas perguntas referentes à experiência dos professores, suas expectativas em relação ao curso e suas dificuldades na escola. Um dos itens dizia respeito ao uso do Inglês ou Português nas discussões. O título dado a esse Fórum foi: *English versus Portuguese in our Communication*.⁵⁰ Nele, o instrutor fez um convite à participação de todos e discutiu com o grupo a maneira como a comunicação seria feita, tentando estabelecer alguns critérios a respeito do uso do Inglês e do Português:

(João Vítor, 15-05) One of the topics I would like to discuss, here and on Saturday, is how each person feels about the language we use to post and read our ideas here. I mean, how comfortable does each person feel: writing in English? reading in English? What about listening and speaking?

*I am not talking about accuracy and perfection here, not from you or from me, hehehe; I would just like to know in what way I can best serve the group and, at least for now, am willing to switch back and forth between languages. At the same time, I see it as an advantage if we use English as much as possible here - and perhaps a bit more Portuguese in the face-to-face sessions. What do you guys think?*⁵¹ *É isso, gente, tô tentando conhecer melhor o grupo, deixar todo mundo a vontade pra participar do jeito q pode e quer, mas tb a fim de dar aquele empurrãozinho pra q todos nós (myself included)*⁵² *possamos ir um pouco além daquilo q pensamos ser possível, beleza? Fico aqui no aguardo, curioso sobre as idéias e opiniões de vcs todos! (sic)*

Gde abç, João Vítor

Ao questionar os professores sobre sentirem-se ou não confortáveis ao *ler, escrever, ouvir e/ou falar em Inglês*, o instrutor ponderou que não se tratava de acuidade ou perfeição, *not from you, or from me*⁵³ – e que pretendia “servir” ao grupo da melhor maneira. Solicitou a ajuda de todos na decisão sobre qual idioma utilizar para que não houvesse inibição por parte

⁵⁰ *Inglês versus português em nossa comunicação (tradução nossa)*

⁵¹ *Um dos assuntos que eu gostaria de discutir aqui e aos sábados, é como cada um se sente em relação à língua utilizada quando postamos algo aqui e fazemos a leitura das ideias aqui apresentadas. O que quero dizer é o seguinte: como cada um se sente em relação a escrever em inglês? E quanto a ler em Inglês? E quanto a ouvir e falar?*

Não estou me referindo aqui à precisão e perfeição, nem de vocês nem de mim, hehehe; só gostaria de saber de que forma eu poderia melhor atender ao grupo. Pelo menos por enquanto, estou disposto a mudar de uma língua para outra. Ao mesmo tempo, considero proveitoso utilizar o Inglês ao máximo aqui- e talvez usar um pouco mais o Português nas sessões presenciais. O que vocês acham? (tradução nossa)

⁵² *[...] inclusive eu (tradução nossa)*

⁵³ *[...] nem da parte de vocês, nem de minha parte (tradução nossa)*

dos professores nas discussões; ao mesmo tempo reforçou a importância de usarem o Inglês sempre que possível.

Agindo dessa maneira o instrutor tentou entrar em sintonia com os professores e, ao mesmo tempo, excluir a hierarquia da relação professor–aluno, posicionando-se como um “igual” e propondo a co-responsabilidade no processo educacional (CLEMENTINO, 2008). Ao dizer [...] *a fim de dar aquele empurrãozinho pra que todos nós (myself included) possamos ir um pouco além daquilo que pensamos ser possível* [...] o professor estabelece uma relação não só democrática, mas também de aprendizagem mútua com os alunos. Deixa claro que todos aprenderão no processo.

As respostas obtidas foram variadas. Seguem as consideradas mais significativas e que ajudaram a orientar a escolha de uso alternado das duas línguas ao longo do programa:

(Dora, 21-05) João Vítor,

Na minha opinião como você sugeriu está ótimo, um pouco em Português e outro pouco em Inglês, acho que assim vamos avançando...claro só não repare se por ventura eu erre um pouquinho além da conta... Abraços (sic)

(Maria Carmem, 21-05) I think is important mixed Portuguese and English in our communication, because so we can practice our English language and associate with our mother language.⁵⁴(sic)

(Rute, 21-05) Hi, JoãoVítor ! In my case, I need to practice my english. I need to practice my writting, listening, speaking ... everything. In my case when I speak in english with my students, they like so much and during the classes I talk about something "informal conversation"[...]. Some students answer in english and most of them try to. They need a reference, and we must be this reference.... so, I don't give up !⁵⁵(sic)

É interessante notar que ao expressar sua preferência, a professora Rute repete a expressão *in my case* (no meu caso) duas vezes, deixando transparecer sua preferência pelo uso do Inglês, porém, com certo cuidado, para não impor sua escolha aos demais.

Segundo Clementino (2008), o processo de ensino-aprendizagem em um curso *online* colaborativo⁵⁶, tem a participação democrática como uma de suas características. Em outras palavras, os alunos – nesse caso os professores-alunos do programa – devem poder discutir os processos e o conteúdo do curso, além de apresentar novas questões e oferecer sugestões.

⁵⁴ *Acho importante mesclar o português e o inglês na nossa comunicação, porque poderemos praticar a língua inglesa e associá-la à nossa língua materna. (tradução nossa)*

⁵⁵ *Olá, JoãoVítor ! No meu caso, necessito praticar meu inglês. Preciso praticar minha escrita, compreensão oral, fala...enfim, tudo. No meu caso, meus alunos gostam muito quando falo em inglês e durante as aulas eu uso uma “conversação informal” [...]. Alguns alunos respondem em inglês, mas a maioria pelo menos tenta. Eles necessitam de uma referência, e precisamos ser esta referência....então, eu não desisto! (tradução nossa)*

⁵⁶ Cf. 3.3.4, p. 47

Embora o professor seja o responsável por promover a comunicação entre os participantes, os alunos devem ter autonomia para dar continuidade às discussões, devendo participar de julgamentos e decisões.

Dessa forma, o instrutor, ao deixar a decisão final para o grupo, não só se aproximou dele como também transferiu a todos o estabelecimento das bases do trabalho a ser desenvolvido. Segundo as análises de Molina (2007) sobre a pesquisa-ação, esse momento de aproximação, conversas preliminares e esclarecimentos sobre “o que se pode fazer”, constituem o CICLO 1.

Em outro momento de definição dos objetivos do trabalho, o instrutor disse que partia do pressuposto de que as realidades dos professores eram bem diferentes e que queria entender como cada uma “*funcionava*”. A professora Sílvia respondeu que “*não funciona*”. O instrutor João Vítor, ao ouvir lamentos sobre as escolas públicas, onde “*nada funciona*” e “*só tem histórias de horror*”, disse que o curso seria um espaço de discussão de técnicas e práticas pedagógicas e também de discussão das dificuldades encontradas pelos professores, mas que não poderia ser “*só muro de lamentações*”. Reafirmou que deveria partir de onde eles estavam, ou seja, de sua formação e de suas experiências, para “*trazê-los para um lugar diferente*” e que esse lugar “*não seria o mesmo para todos*”.

Há indícios desse ciclo em outros momentos do *Programa Online*, de modo pontual, uma vez que a ele também corresponde uma etapa em que se definem os papéis e a condição dos sujeitos no processo. A ele correspondem várias ocorrências, em momentos diferentes, especialmente aquelas em que os participantes são chamados para uma participação maior no Fórum com vistas à organização do espaço e interação do grupo, conforme os exemplos a seguir:

*(João Vítor, 23-05) Verônica, not sure why you opened a new topic - please COPY your message, then PASTE to post it in the correct place (W2 - RT2) and then return here to delete all of this, including my message, please! I will not do it for you because I think it is important for you to be fluent in the use of this medium, ok?*⁵⁷
abç - fico no aguardo (sic)

(João Vítor, 18-06) [...] As I asked in class, please respect deadlines. RT2 is to be done after Wednesday so that you can benefit from the posts of your peers to RT1.

⁵⁷Verônica, não tenho certeza do motivo de você ter aberto um novo tópico aqui – por favor, COPIE sua mensagem e a COLE no lugar correto (Semana 2, RT2) e então retorne aqui para apagar tudo isso, inclusive a minha mensagem, por favor. Eu não farei isso para você porque acho que você deve se tornar fluente nessa mídia, ok? (tradução nossa)

*Please move your answer there after I open the corresponding forum topic, ok?*⁵⁸(sic)

(Rogério, 23-08) *I'm sorry very few of you have posted this time!!*

*Hey, guys, let's get down to business and make this forum work!!!! The more opinions we have, the more we can compare our practice to one another!! As for the opinions we have up to now, I really liked Ana Elisa's ideas for a class opening - that procedure really makes vocabulary stick to students' memory!! Very good!!*⁵⁹(sic)

✓ Olhar sobre a prática: o *ser professor* – Indícios do Ciclo 2

A partir da aproximação dos sujeitos e da aproximação do professor e sua prática, inicia-se o CICLO 2. Este ciclo caracteriza-se pela "concretização da parceria a partir da aproximação entre os membros [...] e favorece uma aproximação definitiva e possível entre o professor e sua prática" (MOLINA, 2007, p. 93). As dificuldades, inseguranças e expectativas dos participantes são reveladas, conforme podemos notar nos relatos das professoras:

(Dora, 21-05) *Generally students are refusing to perform readings... they don't like English and aren't participatory ... **teaching today is an arduous task**, even in another language, our students don't have much interest. **Is difficult to prepare class** and they don't want to participate.*⁶⁰(sic)(grifos nossos)

(Dora, 25-05) *[...] acredito que o maior problema hoje de ensinar Inglês seja, devido a falta de INTERESSE do aluno, bem como a crença, antes de iniciarmos a aula dos mesmos já disserem EU NÃO SEI INGLÊS, EU NÃO FALO INGLÊS. **É muito difícil tirar esta crença deles**. Consigo isso quando trato de assuntos que eles gostam, a exemplo Copa do Mundo da África. (sic) (grifos da professora)*

(Ariadne, 11-05) *Concordo com minhas colegas de trabalho quanto aos problemas que enfrentamos e também **tenho uma grande expectativa** quanto ao curso, pois independente dos problemas que temos, ainda acredito na importância que possuímos na formação de nossos alunos e eles também esperam muito de nós. **Com esse curso espero realmente poder transformar as aulas; assim como os meus alunos, também não aceito as limitações impostas aos estudantes de escola pública.** (sic) (grifos nossos)*

No CICLO 2, assuntos referentes ao trabalho docente, à escola e problemas diversos são também tratados, como indicam os relatos a seguir:

⁵⁸ Como pedi em nosso encontro presencial, por favor, respeitem as datas. O RT2 deve ser feito após quarta-feira para que vocês possam se beneficiar das postagens dos colegas para o RT1. Por favor, transfiram as suas postagens para lá assim que eu abrir o tópico desse Fórum, ok? (tradução nossa)

⁵⁹ É uma pena que poucos de vocês postaram desta vez! Hey, pessoal, vamos trabalhar e fazer este Fórum funcionar!!! Quanto mais opiniões houver, mais poderemos comparar as nossas práticas. Em relação às opiniões que temos até agora, gostei muito da ideia da Ana Elisa para o início da aula. Esse procedimento realmente faz com que o vocabulário fique na memória dos alunos!! Muito bem! (tradução nossa)

⁶⁰ Em geral os alunos não gostam de fazer leituras... eles não gostam do Inglês e não se mostram participativos...dar aulas hoje em dia é uma tarefa árdua, e mesmo em outra língua, nossos alunos não são muito interessados. É difícil preparar aulas e eles não querem participar. (tradução nossa)

(*Sílvia, 31-05*) [...] reading is not part of the students life in the peripheral area, the poor area. They **just listen to bad kind of music** in the majority or funk telling bad words, or 'the rebolation', before 'bonde do tigrão'....but, it is amazing to notice that **our Brazilian School do not have libraries** and when they do, they are "jogada às traças e ao pó" and they are not used.⁶¹(sic) (grifos nossos)

(*Dora, 11-05*) Na escola onde leciono, **enfrentamos muitos problemas de disciplina com os alunos** e temos sempre que diversificar nossas aulas para que possamos conseguir dar aula com qualidade. (sic) (grifos nossos)

(*Lúcia, 28-05*) In my opinion the most difficult thing in teaching is not the different level of the students in the same classroom, but **bring the subjects of the "apostilas" to their realities**.⁶²(sic) (grifos nossos)

(*Sílvia, 28-05*) I agree completely with your very smart and intelligent opinion, very critic [...] to bring more reality to OUR TEORIES, because as we say in Portuguese "a Teoria na Prática é Outra"[...]. Ou seja, é só estando em uma turma com 45 a 50 alunos, ou mais alunos, no ano passado, em 2009, tive turmas com 57, 62 alunos.⁶³(sic) (grifos da professora)

(*Suelem, 20-07*) Concordo plenamente [...] Infelizmente como nossa amiga Silvia comenta sobre o **nosso governo que não apóiam a educação, não mandam computadores para nossas escolas, na minha escola mesmo na sala dos professores tem pc mas não tem internet, o que adianta??**Seria maravilhoso se tivéssemos acesso com a internet, impressora enfim ter materiais didáticos pra trabalhar! (sic) (grifos nossos)

Para Gonçalves (1999), aquilo que normalmente é conhecido por “choque da realidade”, não é tão teórico como pode parecer. O grande drama dos professores, principalmente os mais novos, é a dificuldade de adaptar aquilo que aprenderam nas universidades (o que inclui também adaptar o material didático utilizado e o conteúdo a ser ensinado) às situações reais com que se deparam na sala de aula. Ariadne confirma essa ideia quando afirma em seu relatório final: “a formação universitária não significa domínio da sala de aula, se assim fosse, não teríamos tantos problemas [...] juntemos a isso a impossibilidade de troca de experiências o que é fator conclusivo para agravar o problema.” Essas situações concretas, segundo o autor:

⁶¹ [...] a leitura não faz parte da vida dos alunos na periferia, área pobre da cidade. Na maior parte das vezes, eles só ouvem música de má qualidade, ou funk utilizando palavrões, ou ‘o rebolation’, antes o ‘bonde do tigrão’, mas é surpreendente perceber que as escolas no Brasil não têm bibliotecas e quando têm, elas estão “jogadas às traças e ao pó” e não são utilizadas.⁶¹ (tradução nossa)

⁶² Em minha opinião, a parte mais difícil de lecionar não é lidar com alunos de diferentes níveis na mesma sala, mas sim aproximar os temas das apostilas à realidade deles. (tradução nossa)

⁶³ Concordo plenamente com sua observação muito bem colocada e inteligente, muito crítica [...] de tornar NOSSAS TEORIAS mais práticas, porque, como dizemos em português, “a Teoria na Prática é Outra” [...]. Ou seja, é só estando em uma turma com 45 a 50 alunos, ou mais alunos, no ano passado, em 2009, tive turmas com 57, 62 alunos. (tradução nossa)

[...] são sempre emergentes de uma das características fundamentais do ato educativo, quer dizer, o ato educativo por ser interativo por excelência e ao mesmo tempo aberto, sofre uma dinâmica de intrusão de variáveis que ultrapassam qualquer planificação e cuja influência ao alterar o clima sócio-emocional em que decorre a situação de ensino-aprendizagem, [...] altera todas as condições em que a troca de saberes se realiza dentro da sala de aula. Estamos a falar da imprevisibilidade que, sendo fator de desestruturação do clima comunicacional e de rotinas estabelecidas, exige ao professor a capacidade de uma avaliação constante dos contextos curriculares, sócio-comunicacionais e sócio-emocionais daí decorrentes e por isso uma capacidade de tomar decisões de forma produtiva (GONÇALVES, 1999, p. 232).

Monteiro (2002, p. 115) argumenta sobre a necessidade da constante (re)visão das práticas, de tal modo que esse “ver novamente” permita modificá-la.

Para Giesta (2005), os efeitos frustrantes da rotina, da imposição de programas e do uso de “procedimentos estereotipados”, associados a baixos salários e às solicitações diversificadas que sofre o educador fora de suas atividades docentes, levam-no a “uma atitude de descrédito, (GIESTA, 2005, p. 121). Os desabafos de uma das professoras – ao afirmar “*we can’t solve the problems, I try to do my best, but we do not have the answers*”⁶⁴ – e também de Verônica, que é coordenadora em sua escola mostram a frustração em que se encontram esses profissionais:

(Verônica, 23-05) Concordo com os que falam que estamos sendo cobrados em demasia, porém vcs. acreditam que o atual quadro possa ser revertido? Com a mídia abusando da democracia e exibindo um verdadeiro caos para a formação de qualquer caráter, o consumismo invadindo a vida das pessoas sem piedade, nós também estamos dentro desse engodo, não há como negar. Diante deste quadro, vcs. creem que a situação atual se reverta? Sinto muito colegas, mas acho que estamos mais para uma devastadora avalanche do que uma mudança de postura nesta questão. (sic)

O quadro sombrio apresentado por Verônica mostra as dificuldades de superação dos desafios atualmente enfrentados pelos profissionais da Educação. Perrenoud⁶⁵ (1993 apud GIESTA, 2005, p.122) afirma que as relações entre as gerações mudaram, na família e na escola; o domínio do comportamento dos alunos é cada vez mais difícil e essa realidade desorienta os professores que, além de “desprestigiados pelos baixos salários”, sentem-se “desautorizados pelos próprios alunos, que reagem com indiferença, indisciplina, desrespeito às normas escolares, à hierarquia e, também, às pessoas”.

Entre os questionamentos e problemas apontados pelos professores, não só no Fórum, mas também nos encontros presenciais, mereceram destaque:

⁶⁴ “Nós não conseguimos resolver os problemas, eu faço o melhor que posso, mas nós não temos as respostas” (tradução nossa)

⁶⁵ PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Don Quixote, 1993.

- ✓ O desinteresse dos alunos por uma língua estrangeira;
- ✓ A indisciplina;
- ✓ A falta de recursos materiais;
- ✓ O conteúdo inadequado das apostilas encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação;
- ✓ As turmas numerosas, com mais de 40 (quarenta) alunos;
- ✓ Os problemas de aprendizagem (ex: dislexia, hiperatividade, etc.) e falta de atendimento especializado a crianças com deficiências;
- ✓ A inclusão (de alunos portadores ou não de deficiência);
- ✓ A (falta de) participação da maioria dos pais no acompanhamento dos estudos de seus filhos;
- ✓ Os baixos salários;
- ✓ Questões sociais de âmbito geral (preconceito racial, desestruturação familiar, drogas, entre outras)

Todos os professores concordaram que a *inclusão* é o principal problema enfrentado pela escola nos dias de hoje e aquele que merece um estudo mais aprofundado, envolvendo um maior número de participantes. Mesmo aqueles professores que mencionaram outras questões, como indisciplina, número de alunos em sala de aula e falta de capacitação dos professores, relacionaram esses problemas à questão da inclusão:

(Rute, 13-09) Acho que quando foi pensado na "inclusão", esqueceram de nós professores, a nos dar suporte, capacitação, cursos, bons salários. Tivemos que assumir esta responsabilidade imensa e quando os resultados não foram atingidos, sabe de quem é a culpa? NOSSA! DO PROFESSOR! Tenho em média de 40 a 49 alunos por sala e tenho alguns casos de "inclusão". Eu fico perdida e tento da melhor forma possível lidar com essa situação. (sic)

(Alexandra, 14-09) Concordo com todos, o problema da inclusão está esquentando a cabeça de todos nós por não sabermos o que fazer, como fazer entre outros, quando se fala em número de alunos, na minha opinião é outro grande problema, pois em uma sala com 40 alunos você não consegue ministrar uma aula como se fosse para 20, pode ser a melhor aula que você tenha preparado ela não vai ser tão eficaz. Há anos essa questão é colocada em pauta, mas nada mudou as salas continuam super lotadas e com a inclusão está ficando pior porque esse alunos precisam de um acompanhamento mais direcionado, e como fazer isso dentro de uma sala cheia, e como a Rute disse quem implantou a inclusão esqueceu do professor. (sic)

(Dora, 14-09) Concordo com minhas colegas e seus dizeres abaixo, realmente a inclusão e a falta de preparo de nós professores é um problema sério que necessita de uma pesquisa-ação voltada a este assunto. Outro problema que no meu ponto de vista também necessita de uma profunda reflexão é a indisciplina dos alunos que

consequentemente traz uma avalanche de problemas ao ensino e gera graves déficit de aprendizado. (sic)

(Renata, 15-09) Além da inclusão há outras questões que necessitam de um "action research project". A participação dos pais na vida escolar dos filhos, a preservação e valorização do patrimônio e material distribuído pelo governo para os alunos. Sempre tive prazer e satisfação, bem como boa experiência com alunos portadores de necessidades especiais, os quais foram participativos, amorosos, muito educados e inteligentes, porém com processo e progresso em tempo diferente dos demais. Claro que se for um aluno com problema visual e/ou audito vou ter mais dificuldade. Como os colegas já mencionaram não somos preparados para esta situação, o que nos dificulta poder ajudá-los ainda mais. Nos deparamos ainda com a situação de que estes alunos progridem mais que os outros, os quais só querem brincar, os pais estão cansados de serem chamados, outros não comparecem. Este lado social faz falta, um pai que se preocupe de verdade com seu filho. (sic)

Conforme pode ser observada no comentário da professora Alexandra, a questão da inclusão está em pauta há muito tempo nas escolas: nas discussões entre pais, professores, coordenadores e diretores, mas pouco tem sido feito na prática para ajudar os professores a lidar com essa questão. Talvez por isso o tema seja tão considerado pelos participantes do programa. No entanto, apesar da importância, o tema *inclusão* surgiu do próprio grupo, em setembro, já quase ao final do programa e depois da decisão sobre os temas que seriam tratados no projeto de intervenção nas escolas.

Um dado relevante nos questionamentos e problemas inicialmente apontados pelos professores foi o de que, ao serem indagados sobre *os aspectos de sua prática pedagógica que mereciam ser investigados em um projeto de pesquisa-ação*, eles não deram nenhuma importância aos aspectos considerados mais técnicos – por exemplo, como trabalhar com a pronúncia ou como ensinar vocabulário sem o uso do dicionário – ou àqueles relacionados aos conteúdos gramaticais abordados na disciplina LEM, como *o uso de tempos verbais*, por exemplo. Embora essas temáticas tenham emergido em outros momentos de discussão no Fórum e nas aulas presenciais, para a quase totalidade dos professores, sua prática deve, sim, ser investigada. Porém, quando se fala em um projeto de pesquisa-ação colaborativo, em âmbitos maiores, os temas a serem pesquisados, no entender dos participantes, devem ser “perspectivados em função da mudança social” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p 76). Por isso, talvez, o tema inclusão tenha sido pensado, ainda que como tema para pesquisas futuras.

Outro aspecto que vale a pena aqui ressaltar, e que também está relacionado à questão social levantada pelos professores, é que a *inclusão* mencionada por alguns deles, não se restringe apenas àqueles alunos portadores de algum tipo de deficiência ou dificuldade

significativa e sim a todos os alunos, incluindo também os pais, professores e os gestores das escolas:

*(Verônica, 28-09). Tantos problemas e continuamos na educação!!!! A inclusão chegou atropelando professores e gestores tb. Apesar da grande dificuldade em lidarmos com a inclusão de alunos especiais, **a dificuldade maior é incluir as necessidades que não são visíveis**, alunos com problemas sociais que chegam na escola sem o menor interesse pelos estudos, não vêm a escola como espaço de aprendizado ou uma relação entre o que estão aprendendo e um futuro melhor. (sic)*

Concordo com todos os colegas da grande dificuldade em conseguirmos melhorar o nível de aprendizado dessas crianças, ainda mais qdo os próprios pais não colaboram com os professores. Qtos de vcs já receberam os responsáveis por um aluno especial para saber do comportamento do aluno? Estes pais muitas vezes nem conhecem os professores que ficam com seus filhos. (sic)

*Felizmente não são tantos alunos com dificuldades especiais nas salas, **mas os inclusos de uma sociedade em que os valores são diferentes, temos a maioria.** (sic) (grifos nossos)*

Para Carvalho⁶⁶ (1997 apud GODOY, 2002, p. 80-81), a inclusão educativo-escolar – que diz respeito a um processo gradual e dinâmico de educar-ensinar juntos alunos ditos normais e alunos portadores de deficiências e que assume formas distintas de acordo com as necessidades e características de cada um, considerando também seu contexto socioeconômico – só terá êxito se houver um processo de mudança do sistema tradicional de educação. Essa conquista não será imposta nem efetivada “num passe de mágica”, devendo ser acompanhada pela luta em prol da melhoria do ensino como um todo, “com cautela, ponderação, conscientização e respeito às modalidades possíveis de educação especial e à vontade dos portadores de deficiências.”

Gimeno Sacristán (1999) discute a importância crescente dos diversos atores sociais (pais, especialistas, comunidade, etc.) nos processos de mudanças das práticas educativas, pois estas se articulam com contextos extraescolares. Afirma que a “inovação se exprime em diferentes âmbitos” e a transformação dos professores e seu crescimento profissional só tem sentido no âmbito da mudança e do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos. Para o autor, a formação contínua de professores deve por em causa as bases da “profissionalidade” docente, “não se limitando a uma reciclagem no nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança da profissionalidade não é apenas um foro individual, remetendo para decisões coletivas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Sekkel (2003), ao discutir a inclusão, diz que é necessário que o ambiente escolar transcenda os muros da escola:

⁶⁶ CARVALHO, R. É. **A Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

É preciso que a escola faça uma interlocução com as famílias e a sociedade, e que os conteúdos trabalhados tenham relação com a realidade vivida pelas crianças e alunos. A sala de aula não pode ser mais um circuito fechado em si mesmo, voltado apenas para a aquisição de conteúdos. [...] O compromisso com a transformação social atualiza a inclusão como um dos temas em pauta. Violência, desemprego, individualismo, preconceito em relação às minorias, são alguns dos assuntos com os quais a educação tem que se preocupar, e todos eles, de forma direta ou indireta, estão referidos à exclusão/inclusão. (SEKKEL, 2003 p. 36)

Para a autora, a escola não é neutra, o conhecimento não é neutro, como a ciência positivista quis nos fazer acreditar, e assumir que a função social da escola está ligada à transformação da sociedade é reconhecer o papel político-pedagógico do educador. Entretanto, temos também de ter consciência de que a escola é palco de contradições. Ali se reproduzem os valores e as condições que mantêm a realidade vigente e, ao mesmo tempo, ali, é possível construir coletivamente os espaços de inovação a partir dos conflitos e das inquietações,

No CICLO 2, as leituras e as aulas são fontes de reflexões para as inquietações e contradições próprias do ser professor – conforme veremos mais detalhadamente no item 3 deste capítulo. Nesse ciclo também se iniciam os exercícios de registro intencional dos professores, feitos “em torno das práticas efetivadas nas aulas, do levantamento de dados sobre o que é significativo para os alunos [...]” (MOLINA, 2007, p. 99). Nos relatos a seguir, duas professoras contam como desenvolvem seu trabalho em sala com temas de interesse dos alunos, levando em consideração as suas expectativas. A professora Ana Elisa descreve uma atividade com os alunos como sendo *maravilhosa*, por ter trabalhado usando a Internet. Já a professora Fabíola comenta as resistências encontradas por parte dos alunos e a sua resposta para motivá-los:

(Ana Elisa, 15-06) I like writing and I agree with Renata, I think that we need work with parts and so having a final work [...] my last work was marvellous. I asked to my students research about the "internetês English" like lol, xox, wtf, pmp, u, b/c etc. after it the students had to write a direct message in my twitter using it. I joined the computer that they like so much and my English classes. The result was great.⁶⁷(sic)

(Fabíola, 26-05) Esse Muro que os alunos levantam em relação ao aprendizado da LI parece ser tão comum infelizmente. Mas, não é impossível fazer com que eles percebam que a língua não está tão distante deles quanto eles pensam estar. Sempre falo de estrangeirismos, os jogos que eles gostam tanto, Internet, música, etc. Acho

⁶⁷ Eu gosto de escrever e concordo com a Renata, acho que precisamos trabalhar com as partes para assim ter o trabalho final [...] meu último trabalho foi maravilhoso. Pedi aos alunos que pesquisassem sobre o “Inglês internetês” como lol, xox, wtf, pmp, u, b/c etc. depois disso os alunos tinham que escrever uma mensagem direta no meu twitter usando essa linguagem. Eu associei o computador que eles gostam tanto e as minhas aulas. O resultado foi excelente. (tradução nossa)

que o problema do nosso trabalho é que os resultados demoram muito a aparecer, o que, por vezes, é um pouco desanimador. Na verdade, eu tenho pra mim que eles dizem não gostar, ou não saber, apenas por dizer. Ou quem sabe até para testar o professor. Afinal, são adolescentes. (sic)

Assim, no CICLO 2, observa-se **“um primeiro nível de pesquisa do professor”** em que o professor, por avivar as questões da profissão, direciona o olhar para o seu trabalho na sala de aula e decide investir na compreensão mais profunda do que faz ali, para tentar fazer o melhor (MOLINA, 2007, p. 95). Esta, com certeza, é uma direção, rumo a novos caminhos, como veremos mais adiante.

✓ **Desconstruindo os Muros: percepção dos desafios e motivação para fazer diferente – Indícios do Ciclo 3**

Neste ciclo, os participantes tomam consciência dos problemas enfrentados na prática docente e buscam elaborar propostas para superar os questionamentos do que realmente acontece em sala de aula. Trocas de experiências e decisão de fazer diferente e melhor o trabalho evidenciam-se neste ciclo:

(Verônica, 20-06) Hoje os alunos necessitam de desafios para que possam mostrar interesse nas disciplinas apresentadas no currículo. Se o professor tiver realmente preparado todas as etapas de sua aula, objetivo, motivação, clareza das habilidades que estará trabalhando, atividades condizentes ao objetivo e principalmente adequado ao nível de alunos que tenha, independente de estarem na mesma sala, o resultado será alcançado. O processo do preparo da execução da atividade muitas vezes deve ser preparado de diferentes formas. Ter um diagnóstico dos alunos é essencial na minha opinião. Concordo que o processo seja mais ou tão importante que o produto final. Quando o processo começa a surtir efeito, antes mesmo de chegarmos ao produto final, já sentiremos o sabor do produto final. Nós mesmos quando estamos estudando, uma língua estrangeira, nos sentimos envolvidos e motivados quando iniciamos a leitura de um texto e conseguimos entender e fazer a transposição da leitura (teoria) e não só aplicarmos, como também explorarmos mais o texto. Acho que foi o que nossa colega Regina quis dizer com habilidades interligadas. (sic)

O CICLO 3 incita os participantes a mergulhar em sua prática ao mesmo tempo em que se manifesta como provocador de mudanças. A transformação do ensino em investigação atinge nesse ciclo um ponto fundamental. É nele que se inicia o **“segundo nível de pesquisa do professor”**, no qual os participantes percebem estar diante de situações em que precisam “atuar de outra maneira, ou seja, tomar decisões, pensar soluções, respeitar opiniões, oferecer exercícios antes não praticados e que envolvem a reflexão sobre a temática trabalhada no momento” (PICCOLI, 2000 apud MOLINA, 2007, p. 103). Em continuidade, as observações da professora Verônica ilustram o que acontece nesse ciclo:

(Verônica, 20-06)[...] E quando digo que os alunos precisam de desafios, minha fala vai de encontro com o trabalho da Ana Elisa. Escrever na lousa, é como se voltássemos nos primórdios da escrita, escreviam na pedra, hoje a pedra é o quadro negro, temos que avançar. (sic)

No CICLO 3, os registros dos participantes parecem ser mais interpretativos, focando as múltiplas relações que interferem na aprendizagem dos alunos. Segundo a professora Verônica, essas relações envolvem fatores como motivação e preparo do professor, atividades desafiadoras, “*condizentes com os objetivos*”, planejamento e recursos, entre outros.

Os participantes desenvolvem novas formas de ação e tratam a aula como “um lugar em que são experimentadas novas hipóteses e estratégias de ensino” (MOLINA, 2007, p. 105) – *escrever na lousa é como se voltássemos aos primórdios da escrita [...] temos que avançar*. Nessa tentativa, reinterpreta a ação docente em busca da autonomia. Os exemplos a seguir ilustram essa postura e a responsabilidade do *Programa Online* nessa trajetória:

(Verônica, 28-09) Nosso trabalho parece não ter fim, concordo com vc. Renata. O curso tem nos mostrado que é sempre possível trabalhar novas metodologias e não devemos ter receio ao usá-las, mesmo que não tenhamos o resultado esperado, o que temos de mais certo é que a mudança é contínua então se não ficarmos plenamente satisfeitos com determinada prática, partimos para outra e outras.(sic)

(Fabiola, 28-09) Apoio a fala da Verônica quando diz que: “Apesar de muitos de nós já utilizarmos a informática como objeto de trabalho, aqui aprendemos a selecionar criteriosamente as novidades das tecnologias para aplicá-las com metodologias coerentes. É fundamental para nossa carreira que continuemos nos aperfeiçoando, atualizando nossos conceitos, refletindo a respeito de nossas práticas” [...] Gostei de conhecer as práticas de outros professores e suas ideias, aproveitei algumas ideias e as levei para a sala de aula. Gostei muito dos vídeos, a partir deles tive ideias para incrementar a minha aula e ainda pretendo utilizar alguns com meus alunos.(sic)

As ocorrências do RT1 e RT2 do *Programa Online*, como veremos mais adiante, as discussões e trocas de experiências nos encontros presenciais, as leituras realizadas e o desenvolvimento do projeto de intervenção na escola atuaram como elementos provocadores e, ao mesmo tempo, de suporte para as mudanças previstas no ciclo.

✓ **Reedificando os Muros: o profissional docente, um eterno aprendiz – Indícios do Ciclo 4**

O quarto ciclo, como já salientado, é complementar ao terceiro e nele há uma “maior apropriação dos conhecimentos vividos/dialogados/teorizados” (MOLINA, 2007, p. 110). Os registros dos participantes evoluem no decorrer do trabalho, passando a incluir seus próprios

pensamentos e crenças a respeito do assunto pesquisado, como nos mostra a professora Sílvia ao descrever sua experiência de “observar” outro professor:

(Sílvia, 27/08) I consider myself a learner , I loved the movie⁶⁸ ‘Aprendiz de Feiticeiro’ da Disney e Jerry Buckheimer..., porque eu me sinto assim, como alguém que está sempre a observar pela primeira vez... a captar a luz... que o artista busca ao pintar sua obra de arte..., ao captar o som que ... 'acho' que era Betoven que era surdo, buscava na vibração do ar... as outras dimensões e sensos que os cegos buscam para se adaptar e equilibrar... devemos buscar o que não podemos ver, mas sentir... o que de melhor há no quadro a ser observado... o melhor que há no outro, no trabalho do outro, na pessoa do outro... Pois, afinal, como diz o velho ditado... estamos todos em fila indiana carregando sacolas, a das virtudes na frente e a dos defeitos atrás..., claro, que como 'insignificantes' Seres Humanos, só conseguimos ver a sacola de trás dos outros e a da frente nossa, por isto somos tão arrogantes... somente Deus, vê "the big picture... and has a masterplan for sure..."⁶⁹(sic)

Sílvia compartilha aqui sua percepção do que considera ser o ato de observar, que inclui muitas outras dimensões além do que “podemos ver”. Considera-se um eterno “aprendiz”, o que para Esteves parece ser o único papel que condiz com os avanços tecnológicos de nossa era digital – a era dos fluxos. Nesse sentido, o professor: “Como aprendiz, deve assumir uma postura investigativa – professor pesquisador – que parece ser a concepção que melhor condiz com o atual paradigma da comunicação” (ESTEVES⁷⁰, 2000 apud MORGENSTER, 2007, p. 34).

No CICLO 4 a pesquisa “consolida-se como uma prática cotidiana na sala de aula” (MOLINA, 2007, p.113), como sustenta a professora Ariadne:

(Ariadne, relatório do projeto final) [...] este projeto – de pesquisa - ação – ainda não chegou ao fim, e tenho certeza de que não chegará, pois a vontade não é de acabar, fiquei surpresa com a mudança de atitude de meus alunos diante das modificações que realizei no processo de ensino de língua inglesa.

Já havia um impulsionador que era a vontade de melhorar, mas havia a falta de conhecimentos [...] após começar a trabalhar nas as bases sugeridas, adquiri um sentimento extremamente motivador [...] para praticar a multiplicação com os professores de LEM e outras áreas, MUITO MAIS DO QUE UMA TENTATIVA QUE POSSUI INÍCIO E FIM, está o marco do começo de uma realização pessoal não só do educador, mas de todos os envolvidos no processo. [...] agradeço os profissionais do curso por proporcionar a melhora e um engrandecimento no sentido mais pleno do conhecer. (sic) (grifos da professora)

No programa pesquisado, não só o projeto de intervenção teve essa função de procurar consolidar a pesquisa como prática cotidiana em sala de aula. Algumas atividades desenvolvidas pelos professores, individualmente ou em grupo, aplicadas por eles em suas

⁶⁸ Considero-me um aprendiz , amei o filme ‘Aprendiz de Feiticeiro’ da Disney e Jerry Buckheimer [...]

⁶⁹ [...] somente Deus, vê "o panorama como um todo... e com certeza planeja algo maior..." (tradução nossa)

⁷⁰ ESTEVES, M. Reconceitualização da formação de educadores face aos desafios da Sociedade científico-tecnológica. In: **Seminário Internacional de Alfabetização Científica**, 7. Anais... Ijuí: Unijui, 2000.

respectivas escolas e socializadas nos encontros presenciais também tiveram esse mesmo propósito. Foi oferecido também um espaço de postagem dessas atividades no AVA, de modo a documentá-las para que pudessem ser socializadas e servir de elementos para análise e pesquisa sobre o ensino por parte de todos.

Apesar do pouco tempo de duração do *Programa Online*, os registros apresentados parecem indicar a presença, ainda que em alguns casos de forma pontual, dos ciclos de reflexão e ação. Tais indícios serão retomados ao final do capítulo como elementos propulsores de um processo de mudança.

5.3 O processo reflexivo – um olhar mais detalhado

Para analisar o processo reflexivo dos professores ao longo do programa foram escolhidos os dois *tempos de refletir* (*RT1* e *RT2*) do Fórum de discussão do AVA. Conforme já visto, cada semana do *Programa Online* era iniciada no Fórum do AVA, com algumas perguntas para uma discussão preliminar acerca do tema a ser tratado na semana⁷¹. A partir dessas discussões iniciais (*RT1*), eram realizadas leituras de textos teóricos e/ou observações de vídeos com conteúdos pedagógicos, seguidos de exercícios de compreensão e preparação de atividades, também já descrito neste capítulo. No segundo momento de reflexão (*RT2*), os professores retomavam as discussões e reflexões anteriores, mas desta vez levando em consideração o material teórico trabalhado, bem como sua relação com a prática.

Tomemos como exemplo discussões referentes a dois Fóruns para representar as reflexões e a comunicação entre os participantes do *Programa Online* e para indicar aspectos que serviram de base para uma maior interação e colaboração entre eles, auxiliando o processo reflexivo do(s) indivíduo(s) e do grupo. Os dados analisados referem-se aos Fóruns que ocorreram na 6ª e na 13ª semanas do *Programa Online*.

✓ Reflecting Time 1 - *RT1*

Na 6ª semana, as seguintes questões iniciaram a discussão no Fórum, no *RT1*:

- *Do you like writing? What is writing for you?*
- *What kind of writing activities do you do with your students? Which steps do you follow while doing these activities?*⁷²

⁷¹ Ver figura 1

⁷² Você gosta de escrever? O que é escrever para você?

Como podemos ver, as perguntas suscitavam percepções individuais acerca do tema da semana – *writing* (escrita). Conduzidos por essas perguntas, os professores expressaram suas opiniões e descreveram suas experiências e vivências em relação à escrita. Era esperado o uso da 1ª pessoa, o que evidencia o *olhar para a sua própria prática*:

(Dora, 15-06) Olá Pessoal,

*Gosto muito de escrever resumos e fazer dissertações. Com os meus alunos é de acordo com a série. Com o fundamental **costumo trabalhar frases**, usando tempos verbais, substantivos e adjetivos. Também trabalhei biografia, usando personagens famosos ou de própria admiração. Em relação ao médio **passei um trabalho** sobre o filme Crepúsculo, onde passei o mesmo em português com a legenda em Inglês e depois eles tiveram que produzir em inglês um artigo de opinião, com minha orientação e com pesquisa de vocabulário. (sic)(grifos nossos)*

(Ariadne, 15-06) I like to write, I believe that it is one of the best ways to improve the grammar of a language because both the reading and in writing we need the grammar and thus internalize the language [...] When I need to work with my students writing, I try to websites that have stories, short stories or topics of the day to day that my students can use. [...] ⁷³(sic)(grifos nossos)

*(Verônica, 15-06) Hi Ariadne, I've read your speech in this forum, and agree with you Ariadne when you say that reading and writing need grammar. When we write, we improve our language too. As you know, **I'm outside classroom** for a long time, about six years, then **I've difficult to write too**, and I'm studying grammar again to remember the rules. ⁷⁴.(sic)(grifos nossos)*

(Renata, 15-06-2010) Boa tarde "everyone",

*Gosto de escrever cartas, às vezes relatórios. Em sala de aula, **confesso que escrever é o que menos faço**, nos termos de produção de textos. Porém, **quando trabalho** com escrita, coloco tarefas fáceis para que sejam concluídas com êxito. Por exemplo, meus aluninhos de 5 e 6 séries, **uso frases** explorando os pronomes pessoais, verbo "to be" no presente e vocabulário, em geral, relacionados à família e apresentação deles. "Eu sou..., José é meu pai .." Cada linha é uma frase que faz parte do produto final. Para as 8ª usei um texto autobiográfico. Primeiramente, preencheram um cartão com os dados pessoais e depois produziram um texto biográfico com essas informações (forma de texto). Aliás, isto **foi algo que aproveitei das apostilas** do Estado. Para os 3 anos, fizemos um guia do estudante em Inglês e Português e agora estamos fazendo nosso CV ou Résumé. Já tentei trabalhar uma redação. **Usei figuras** relacionadas ao tema, vocabulário e juntos tentamos montá-la. **Foi muito difícil**, pois é muito cansativo. Você tem que fazer tudo e o passo a passo é desgastante. **Por isso prefiro tarefas simples**, que possam*

Que tipo de atividades faz com seus alunos? Que passos você segue ao desenvolver essas atividades? (tradução nossa)

⁷³ Eu gosto de escrever, eu acredito que essa é uma das melhores maneiras de melhorar a gramática da língua. Na escrita e na leitura precisamos da gramática, pois desta forma internaliza-se a língua.[...] Quando tenho que trabalhar a escrita com meus alunos, eu procuro websites que tenham histórias, contos ou tópicos do dia a dia que eles possam usar [...] (tradução nossa)

⁷⁴ Eu li sua fala neste fórum, e concordo com você, Ariadne, quando você diz que a escrita e a leitura necessitam da gramática. Quando nós escrevemos, nós melhoramos nossa fala também. Como você sabe eu estou fora da sala de aula faz muito tempo, aproximadamente 6 anos. Então eu tenho dificuldade para escrever também e estou estudando gramática novamente para lembrar as regras. (tradução nossa)

ser cumpridas com a participação "as much as possible"⁷⁵ deles. Afinal eles representam a parte principal neste contexto. (sic)(grifos nossos)

(Rute, 18-06) I like to writing, but I need to practice more and study. Sometimes, I write in english in MSN, Orkut, with other people in net.⁷⁶(sic) (grifos nossos)

(Alexandra, 18-06) I agree with Rute, I really like to write, but I need to practice more, because sometimes I'm afraid of commit some mistakes. Actually I read more than write. In my class, I try to write with my students, when we're developing sentences it's easy, but when I say now let's go to write a short paragraph, it becomes difficult, the students ask for dictionaries then I give them the dictionaries, but it doesn't work very well [...] People help me because I don't know how to improve this hability with my students.⁷⁷(sic)

(Lúcia, 16-06) Hi, everyone!!

First of all, I am happy to hear what João Vitor said. Many teachers don't feel confident about their own writing skill. I'm one of them. When I have to write, I spend much time, looking for synonyms words and checking if the grammar rules are correct. In my point of view, it's everything correct, but I know that's not true!!! In the classroom, I don't ask to my students to write frequently [...]⁷⁸ (sic)(grifos nossos)

(Maria Carmem, 16-06) As Regina I like writing, although I don't have time to write long texts, but always I can, I write short texts in English, i.e., my class diaries are all in English, because I like training my writing and I improve my vocabulary.⁷⁹ (sic)(grifos nossos)

Podemos perceber nos relatos que a maioria dos professores apresentou uma visão da escrita bastante atrelada à escola, fazendo menção às apostilas e apoiando-se em gêneros e tipologias textuais (biografia, autobiografia, artigo de opinião, dissertação), e em categorias gramaticais (substantivos, verbos, pronomes). Alguns pareceram arriscar-se a descrever suas próprias vivências e dificuldades, como é o caso das professoras Luana, Alexandra e Verônica.

⁷⁵ A maior participação possível (tradução nossa)

⁷⁶ Eu gosto de escrever, mas eu preciso praticar mais e estudar. Algumas vezes eu escrevo em Inglês no MSN, Orkut, e com pessoas na NET.(tradução nossa)

⁷⁷ Eu concordo com a Rute, eu gosto de escrever, mas eu preciso praticar mais porque tenho receio de cometer alguns erros. Na verdade, eu leio mais do que escrevo. Na minha aula, tento escrever com meus alunos, quando estamos desenvolvendo sentenças é fácil, mas quando eu digo agora vamos escrever um parágrafo, fica difícil, os alunos pedem dicionários, e aí eu dou o dicionário a eles, mas não funciona muito bem [...] Pessoal, ajude-me porque eu não consigo melhorar essa habilidade com meus alunos. (tradução nossa)

⁷⁸ Primeiro de tudo, estou feliz por ouvir o que o João Vitor disse. Muitos professores não sentem confiança em suas habilidades de escrever. Quando eu tenho que escrever, perco muito tempo olhando para os sinônimos das palavras e checando se as regras gramaticais estão corretas. No meu ponto de vista, isso está correto, mas sei que não é verdadeiro. Na sala de aula, eu não peço, com frequência, para os meus alunos escreverem. (tradução nossa)

⁷⁹ Como a Renata gosto de escrever, embora eu não tenha tempo de escrever textos longos, sempre que posso escrevo textos curtos em Inglês, por exemplo, todos os meus diários de classe estão em Inglês porque gosto de treinar minha escrita e melhorar meu vocabulário. (tradução nossa)

Verônica parece ser a única a enfatizar a escrita como um meio de expressar sentimentos e construir relacionamentos, dando ênfase à comunicação. Em uma segunda participação, após ter admitido sua dificuldade com o inglês, ela diz, usando uma ou outra palavra em Português para dar fluxo a suas ideias:

(Verônica, 15-06) I like to write, always I liked. Writing is a possibility you express the feelings, to communicate, to increase your relationship, to improve the communication, we can add details, to organizing our ideas.. When I was in class, I look for a short text according to the grade. Steps: Partia de uma key word to begin the activitie [...] the writing was the last activity de um topic.⁸⁰. Atividade com música tb. era uma prática bastante utilizada. (sic)

Houve também uma convergência de opiniões no tocante à importância da gramática e da correção gramatical no desenvolvimento da escrita – o que parece mostrar uma visão tradicional em relação ao ensino e à aprendizagem dessa habilidade. Na visão dos professores, a escrita está bastante atrelada à estrutura da língua, ao uso correto de substantivos, pronomes e verbos. Aspectos do funcionamento da língua ligados ao contexto (*Correto para quem? Em que contexto? Quem é o meu leitor?*) parecem ser negligenciados ou pouco considerados.

Outro aspecto observado é o uso do dicionário no ensino da habilidade escrita; sobretudo, a forma como é feito. A professora Alexandra afirmou que, quando tenta trabalhar pequenos parágrafos com os alunos, *‘fica difícil’*. Eles pedem os dicionários e ela os entrega, mas não funciona muito bem – *‘I give them the dictionaries, but it doesn't work very well [...]’*. Seu relato parece indicar que o trabalho que desenvolve com a escrita envolve a transposição do Português para o Inglês. Daí a importância do dicionário. Ciente das suas dificuldades no ensino dessa habilidade, Alexandra pede, então, ajuda aos colegas ao admitir não saber trabalhar a escrita com seus alunos – *‘People help me because I don't know how to improve this hability with my students.’*

Em uma atividade com vídeo, Dora escolheu o filme *Crepúsculo*, o que mostra sua preocupação em realizar uma atividade interessante para os alunos; porém, optou por mostrar o filme em Português, usando apenas a legenda em Inglês. O filme, no caso, foi usado como pretexto para o texto em Inglês, exigindo do aluno total atenção à legenda escrita. A escolha

⁸⁰ *Eu gosto de escrever, sempre gostei. Escrever é uma possibilidade de você expressar sentimentos, de comunicação, de ampliar seus relacionamentos, de melhorar a comunicação, nós podemos adicionar detalhes, para a organização das nossas ideias. Quando eu estava em sala de aula, eu procurava pequenos textos de acordo com as séries. Passos: Partia de uma palavra chave para iniciar a atividade [...] a escrita era a última atividade de um tópico. (tradução nossa)*

do filme como atividade é uma oportunidade impar para os alunos terem contato com a língua falada, ainda que com um pequeno trecho. Entretanto, a atitude da professora parece indicar que, em sua percepção, os alunos poderiam “não compreender” o Inglês *falado*. Optou, então, por outro caminho.

Alguns professores indicaram trabalhar a escrita de forma mais interativa, lúdica, desafiadora e processual, explorando a realidade dos alunos e incentivando-os à pesquisa das informações antes de escrever:

(Maurício, 16-06) yes I like to write. an activity that students really enjoyed was when we created a text about their lives, what they do where they live, parents' names ... not write the name and each student would have to find out who was the text, other texts as invitations for birthdays, parties ...

steps: I explained the verb to be, family, places, things they like to do, ask them to bring a photo with a lot of people so they would talk about the photo [...] ⁸¹ (sic)

(Suelem, 22-06) Gosto de escrever pequenos textos em inglês, mas sei que preciso aperfeiçoar- me muito tanto a fala e a escrita. Com alunos [...] mostro figuras como frutas, objetos, comidas, animais e outros e escrevo seus respectivos nomes e peço novas pesquisas do interesse do aluno figura/palavras e assim concluímos um álbum em inglês. Gosto de trabalhar com a realidade do aluno, incentivando os a pesquisa, e sempre com um trabalho final. (sic)

As ocorrências parecem também mostrar certa homogeneidade nas percepções e visões dos professores em relação à dificuldade com a escrita. A maioria, apesar de gostar de escrever, afirma que escrever é difícil, tanto para ele, professor, como para os alunos – “*eu tenho dificuldade com a escrita*”, ensinar a escrita é “*muito difícil*”, “*muito cansativo*”, “*não funciona nem com o uso do dicionário*”. Fica no ar uma pergunta: Como ensinar aquilo de que não se tem domínio?

Para Pérez Gómez (1998, p. 364), certas percepções podem estar saturadas de senso comum e de preconceitos nada fáceis de questionar; sem o apoio da teoria e da pesquisa, da “reflexão sistemática e compartilhada” elas podem se reproduzir facilmente no pensamento e na prática dos professores.

A professora Fabíola, apesar das dificuldades, tem obtido bons resultados, pois acredita em seus alunos, apesar de todas as limitações. Terminou seu relato apontando para a

⁸¹ *Sim eu gosto de escrever. uma atividade em que os alunos realmente se divertiram, foi quando nós criamos um texto sobre a vida deles, o que eles fazem, onde moram, nome dos pais....não escreveram o nome e cada aluno teria de descobrir de quem era o texto e os outros textos, como aniversário, festas.*

Passos: Eu expliquei o verbo to be, família, lugares, coisas que gostam de fazer, pedi para eles trazerem fotos com muitas pessoas juntas, então eles falariam sobre as fotos. (tradução nossa)

possibilidade de sucesso, buscando motivar todos com frases de impacto como: ‘SIM, NÓS PODEMOS’:

(Fabiola, 20-06) Yes I like writing. I write to show my ideas, opinions, feelings, etc. I like writing in English so, cause I can improve my english. I like writing in Portuguese too. I like to discover and use new words.

Most of activities, I asked to my students, are in the "caderno do aluno" that's organized in four units and the final unit is a personal production of a kind of text, or texts, that they studied. Something like a card, a description of a neighborhood, a dialogue on msn, etc. Until now I have gotten good results because I believe in my students. Of course, some few students can't do it, but they try, and this is pretty good - I think

I follow the steps registered on teacher's notes.

Next class I will take some texts of my students produce. Yes it's possible to do this kind of activitie - writing - in a room with 35/40 students. It's not easy, but is possible.

YES WE CAN!⁸² (sic)

No RTI da 13ª semana, a pergunta disparadora suscitou um movimento ou fluxo de ideias em que, partindo de seu conhecimento prévio, os professores discutiram o conceito de pesquisa-ação. A pergunta nesse Fórum era:

When you hear the term “action research,” what do you think about?⁸³

(Alexandra, 08-09) I think that we have to think about our action, how it is going to work, how can I start, what's the sequency, what's our object when we are in class, we have to study our action.⁸⁴ (sic)(grifos nossos)

(Ana Elisa, 08-09) I think about acting after doing a research in some points and so reflect about it.⁸⁵ (sic)(grifos nossos)

⁸² Sim, gosto de escrever. Gosto de expressar minhas ideias, opiniões, sentimentos, etc. Gosto de escrever em Inglês, pois assim posso melhorar meu Inglês. Gosto de escrever em Português também. Gosto de descobrir e usar palavras novas.

Na maioria das atividades, peço a meus alunos que usem o “caderno do aluno”, dividido em quatro unidades, e na unidade final produzam um texto ou textos referentes ao tema estudado. Algo como um cartão, ou descrição da vizinhança, um diálogo ou mensagem de texto, etc..Obtive bons resultados até agora, pois acredito nos meus alunos. É claro que alguns não conseguem fazê-lo, mas pelo menos eles tentam, e isso já é muito bom- acho.

Sigo os passos registrados nas anotações do professor.

Na próxima aula trarei alguns textos que meus alunos produzem. Sim, é possível fazer esse tipo de atividade- escrita- numa classe com 35/40 alunos. Não é fácil, mas é possível.

SIM, NÓS PODEMOS!⁸² (tradução nossa)

⁸³ Ao ouvir o termo “Pesquisa-ação”, sobre o que pensam? (tradução nossa)

⁸⁴ Eu penso que nós temos que pensar sobre nossas ações e como isto será trabalhado, como eu posso começar, qual é a sequência, quais são nossos objetivos quando estamos na classe e nós temos que estudar nossas ações. (tradução nossa)

⁸⁵ Eu penso sobre uma ação depois de fazer uma pesquisa em alguns pontos e então reflito sobre eles. (tradução nossa)

(Regina, 10-09) Ainda não tenho claro para mim o porquê, mas a primeira coisa em que pensei foi observação, pesquisa de ações em uma sala envolvendo todas as pessoas. Concordo com Ana Luiza ao mencionar "reflection".⁸⁶ (sic)(grifos nossos)

(Lúcia, 10-09) I never thought about this expression.⁸⁷ (sic)(grifos nossos)

(Maurício, 10-09) Eu acho que, é um momento para parar e refletir sobre ações, o que melhorar, como fazer de outra forma, traçar metas objetivos a serem alcançados e ver os resultados obtidos e o que se pretende atingir a partir dos já atingidos. (sic)(grifos nossos)

(Fabíola, 12-09) I think in actions. Something like Put in practice ... I don't know how to explain, but it's not a research on books or documents.⁸⁸ (sic)(grifos nossos)

Como indicam os relatos dos professores, o Fórum incentivou-os a pensar sobre os possíveis significados do conceito “pesquisa-ação”. Embora eles já estivessem em processo de investigação de sua prática, o conceito de pesquisa-ação ainda não havia sido apresentado no curso. Alguns enfatizaram a *ação*, outros relacionaram a pesquisa- ação à *reflexão*; outros, ainda, disseram tratar-se de *observação* e *pesquisa de ações*. O professor Maurício apresentou ao grupo uma definição mais elaborada, ao referir-se não só à reflexão sobre as ações, mas também a *metas e objetivos* e à continuidade do processo a partir dos *resultados obtidos*.

O instrutor Rogério concluiu a discussão, afirmando que estavam no caminho certo, sintetizando e sistematizando as ideias apresentadas pelo grupo:

(Rogério, 13-09) Ok, guys! You're on the right track! In a nutshell, let me name the steps you have mentioned:

- 1) Plan after observing and reflecting on the results of your previous class*
- 2) Put your plan into practice*
- 3) Collect the results for future reflection*
- 4) Reflect on the results collected*
- 5) Replan*
- 6) Reteach*
- 7) Go back to number 1*

The cycle is closed again!

If something is wrong, stop, study about it, try something else, reflect again. As the old saying goes, "If you keep doing what you have always done, you will keep having the same results you have always had". Don't you think so??

Moving on, then!⁸⁹ (sic)

⁸⁶ *Reflexão (tradução nossa)*

⁸⁷ *Eu nunca pensei sobre essa expressão (tradução nossa)*

⁸⁸ *Eu penso em ações, alguma coisa como por em prática... eu não sei como explicar, mas não é uma pesquisa em livros e documentos (tradução nossa)*

⁸⁹ *Ok, pessoal, vocês estão no caminho certo! Resumindo, deixe-me nomear os passos que vocês mencionaram:*

- 1) Planejar depois de observar e refletir sobre os resultados de sua aula anterior*
- 2) Por seu plano em prática*
- 3) Coletar os resultados para reflexão futura*

Novamente a intervenção do instrutor organizou a discussão para a melhor realização do trabalho e prepara os alunos para a leitura do texto sobre pesquisa-ação.

5.3.1 Resultados que observei no RTI

O quadro a seguir busca resumir o RTI dos dois Fóruns analisados ao relacionar o que foi proposto nesse primeiro momento de discussão dos temas aos resultados observados, ou seja, as ocorrências indicadoras de como se deu o processo reflexivo dos professores:

RT1 - O programa (organização no fórum)	RT1 – Os professores (ocorrências, reflexões)
Perguntas disparadoras que incitam: Perspectivas e visões individuais acerca do tema proposto; Olhar sobre a própria prática; Apresentação da prática individual; Processo de <i>brainstorming</i> ⁹⁰ . <i>Individual para o grupo</i>	<i>Eu</i> <i>O que eu penso</i> <i>O que eu sei/o que eu não sei</i> <i>O que eu faço/ o que eu não faço</i> (igual/diferente) Visão escolarizada Concepções e crenças pré-estabelecidas (convergência de visões?)

Quadro 5 – O processo reflexivo no RTI

De acordo com os dados observados, apresentados no Quadro 5, o RTI foi o momento em que os professores participaram mais livremente do Fórum, trazendo ideias, opiniões e visões acerca do tema proposto. Constituiu uma etapa de participação individual ativa em que predominou o uso da primeira pessoa e um *olhar para si próprio* e para *a própria prática*. Fica claramente perceptível o movimento de *brainstorming*, em que o conhecimento prévio dos professores é acionado para o início de uma discussão.

Dessa forma, os professores descreveram suas preferências pessoais (o que gostam e o que não gostam), suas dificuldades e inseguranças (o que sabem ou não sabem), suas crenças,

4) *Refletir sobre os resultados colhidos*

5) *Replanejar*

6) *Ensinar novamente*

7) *Voltar ao número 1*

O ciclo se fecha novamente!

Se algo der errado, pare, pesquise novamente, tente algo diferente, reflita novamente. Como diz o velho ditado: “Se continuar fazendo o que sempre fez, continuará tendo os mesmos resultados que sempre teve”. Vocês concordam?

Vamos em frente, então!

⁹⁰ Tempestade de ideias (é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo).

vivências e experiências em relação ao tema (o que pensam e *o que e como* costumam fazer ou não fazer), bem como alguns resultados (bons ou ruins) que costumam obter com seu trabalho.

Tais ocorrências pareceram, de fato, terem sido fundamentais para o desencadeamento e desenvolvimento do processo reflexivo individual e/ou do grupo. As ocorrências observadas no *RT1* dos dois Fóruns indicaram também que, no caso específico desse grupo, há certa convergência de visões entre os participantes, nesse momento inicial, em relação às dificuldades do fazer docente, desprovido muitas vezes de um saber (conhecimento) e de um “saber fazer” eficiente.

Os relatos nesse primeiro momento mostram concepções e crenças pré-estabelecidas, vinculadas ao contexto escolar tradicional. Alguns professores concebem a escrita relacionando-a a alguns aspectos de senso comum, tais como, “*escrever é difícil*” ou “*para saber escrever é preciso saber usar a gramática normativa*”.

Outras visões diferenciadas a respeito da escrita também são relatadas como “*a escrita é um meio de expressão de ideias e sentimentos*” ou “*a escrita deve ser trabalhada de forma desafiadora e como processo*”.

✓ **Reflecting Time 2 – RT2**

No *RT2*, após a leitura dos textos teóricos e as atividades programadas para a 6ª semana, foi colocada a seguinte proposta para discussão no Fórum:

⁹¹ “O produto é importante, mas é o processo que nos leva ao produto”. Por favor, postem suas opiniões sobre essa citação aqui apenas após ter lido os comentários de seu instrutor e de seus colegas na SEMANA SEIS - REFLECTING TIME 1 sobre a habilidade da escrita. Obrigada! (tradução nossa)

No RT2 as atividades suscitavam um compartilhar de ideias, um *olhar para o outro* e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre os textos lidos para fundamentar a discussão, propondo a triangulação entre pressupostos, teoria e prática, conforme podemos ver na atividade proposta para o Fórum da 6ª semana.

Ao examinar esse Fórum, percebemos a mudança para a 1ª pessoa do plural (*Nós*) nos relatos de Ariadne e Renata, o que indica uma visão de grupo. Percebemos também o posicionamento das professoras em relação ao ensino da escrita, concordando ou discordando umas das outras:

*(Ariadne, 18-06) We can see that we all have a process that leads us to obtain the product, all roads are important since we have our goals previously established. All processes such as music, movies, books and others are elements that enrich the product.*⁹² (sic)(grifos nossos)

(Renata, 19-06) Concordo com a Lucia e Alexandra quando se referem a nossa insegurança em escrever (no RT1). Creio não ser somente na escrita, mas também quando tentamos falar e nos fazer entender. Para mim as habilidades estão interligadas, pois só escrevemos quando lemos e ouvimos um idioma, interiorizando e processando as informações [...](sic)(grifos nossos)

(Sílvia, 19-06) [...] é apesar dos apesares, eu tb concordo, pois, estão me motivando e estamos todos aprendendo e isto é maravilhosooo. (sic)(grifos nossos).

*(Ana Elisa, 20-06) The work with the computer was marvellous and it is totally linked with the sentence: The product is important, but it is the process that gets us there [...] I encouraged the students to write in English in a way that they liked. The process gave me strength of will, because I was seeing my students very interested, so got the product because of this. On Saturday I can explain how it was and I can show you the final product.*⁹³ (sic)

*(Alexandra, 20-06) Nossa Renata, adorei o seu comentário penso da mesma forma [...] penso que para que os alunos possam começar a escrever todas as habilidades tem que estar juntas, acho que o seu comentário reflete bem a frase "The product is important, but it is the process that gets us there", congratulations.*⁹⁴ (sic) (grifos nossos)

(Suelem, 22-06) O ideal seria trabalhar as quatro habilidades, como o exemplo da Renata, aprendeu francês, ouvindo, lendo, escrevendo e falando. Concordo com a Dora é wonderful⁹⁵ essas experiência e dicas que nossos colegas estão passando, aprendemos muito!! É muito importante nosso planejamento antes de qualquer atividade! (sic)(grifos nossos)

⁹²Podemos ver que temos um processo que nos conduz à obtenção de um resultado, todos os caminhos são importantes desde que tenhamos nossas metas pré-estabelecidas. Todos os processos como músicas, filmes, livros, e outros são elementos que enriquecem o produto. (tradução nossa)

⁹³Oi Renata, o trabalho com o computador foi maravilhoso e está totalmente relacionado com a sentença: O produto é importante, mas é o processo que nos conduz ao produto [...] Eu motivei meus alunos a escrever em inglês de uma maneira que eles gostaram. O processo me deu força, porque eu vi meus alunos interessados, e conseguiram o resultado devido a isso. No sábado eu posso explicar como foi e posso mostra o produto final a vocês.

⁹⁴Parabéns (tradução nossa)

⁹⁵Maravilhoso (tradução nossa)

*(Renata, 23-06) I agree, and you learn writing just doing but its a hard work. I think this graphic its very nice⁹⁶; porque a escrita ocorre em estágios. Então isso, quer dizer que o fato de eu ficar em sala de aula muitas vezes repetindo a mesma coisa não quer dizer que eu estou engando os alunos ou que eles sejam "devagar" Assim, quer dizer que o trabalho tem início no freewriting⁹⁷ e vai até list makin⁹⁸ [...] concluimos com os complementos significativos para estes estudantes. De fato é um processo que muitas vezes precisa das ferramentas, mas se a semente for plantada. At the end, in some far point someone is going to learn english as important as **We consider**.⁹⁹ (sic)(grifos nossos)*

(Fabiola 21-06) Well, in my "personal opinion"... I don't agree with "I just can write if I can listen, speak and read..." I don't know how to prove the otherwise but, my students, most of them, don't speak, I think they can listen and understand a little, sometimes very little, but they can read and understand a lot, and write when I asked them to do this. (sic)(grifos nossos)

I'm not sure but I think it's possible work writing and reading more than listening and speaking, or otherwise... I don't have to work the four skills in the same proportion. The way I work depends a lot of the needs and wants of the group. Maybe I should study a little more about this issue.

see you Saturday XOXO this.¹⁰⁰ (sic)(grifos nossos)

Nesses relatos, os participantes parecem elaborar mais suas intervenções, apropriando-se dos conceitos e das visões apresentadas no decorrer do programa – ‘goals previously established’ (metas pré-estabelecidas), ‘processo’, ‘produto final’, ‘free-writing’, ‘list making’. Apropriam-se também das ideias dos colegas – “as habilidades devem estar interligadas” – ampliando-as e acrescentando novas ideias, suas ou de outrem – “o ideal seria trabalhar as quatro habilidades, como o exemplo da Renata, que aprendeu francês, ouvindo, lendo, escrevendo e falando”.

A professora Ana Elisa relatou sua experiência de trabalhar a escrita por meio do uso do computador. Ficou muito satisfeita com o interesse dos alunos pela atividade e afirmou

⁹⁶ *Eu concordo, e você só aprende a escrever escrevendo, mas é um trabalho difícil. Eu acho esse gráfico (a professora refere-se ao o gráfico apresentado no texto sobre os estágios da escrita processual) muito interessante (tradução nossa)*

⁹⁷ *Escrita livre (trata-se de uma técnica utilizada para que se escreva livremente, sem preocupação com aspectos gramaticais ou mecânicos). (tradução nossa)*

⁹⁸ *Fazer listas (tradução nossa)*

⁹⁹ *No final, em algum momento, alguém irá aprender inglês, da forma como Nós consideramos importante.(tradução nossa)*

¹⁰⁰ *Bem, em minha “opinião pessoal”....eu não concordo com “eu só posso escrever se ouvir, falar e ler....” Eu não sei como provar o contrário, mas meus alunos, a maioria, não falam, eu acho que eles conseguem ouvir e entender um pouco, às vezes muito pouco, mas conseguem ler e entender muito, e escrever quando peço para fazerem isso. Acho que podemos trabalhar a escrita e a leitura mais do que a compreensão e a produção oral ou o inverso...eu não tenho que trabalhar todas as habilidades na mesma proporção. A minha forma de trabalhar depende muito das necessidades e desejos do grupo. Talvez eu deva estudar mais sobre essa assunto. Vejo vocês no sábado. Beijos e abraços (tradução nossa)*

que todo o processo os levou, com sucesso, a obter um produto final satisfatório. Prometeu socializar a atividade no encontro presencial.

A professora Fabíola foi a única que pareceu refutar, em parte, a ideia compartilhada pela maioria das colegas de que “*o ideal seria trabalhar as quatro habilidades*”, partindo de sua experiência prática. Embora concordasse com o fato de que o desenvolvimento da escrita deveria ser um processo, não acreditava que as habilidades estivessem interligadas. Desse modo, refutou a ideia de que só escrevemos quando lemos, ouvimos (e falamos) um idioma, como afirmou a professora Renata. Concluiu dizendo que a sua maneira de trabalhar iria depender das *necessidades e desejos* dos alunos, mas que iria aprofundar-se mais nessa questão.

O confronto e a problematização, como já foi visto, fazem parte do processo reflexivo. Ao refutar, mesmo que em parte a ideia da maioria, Fabíola permitiu que todos refletissem sobre o assunto e a possibilidade de estudá-lo melhor para “saber mais” e avaliar cada um dos argumentos apresentados.

A professora Sílvia concordou com as colegas, dizendo: ‘[...] *é apesar dos apesares, eu tb concordo*’. É interessante notar que, após intensa inquietação no Fórum anterior, e também em outros momentos, Sílvia admitiu que todos estavam aprendendo e que ela, em especial, estava bastante motivada – ‘*isso é maravilhoso*’. Ao utilizar a expressão ‘*apesar dos pesares*’, Sílvia referiu-se às observações que havia feito anteriormente, no RT1. Essas observações evidenciam algum tipo de resistência e de grande questionamento no Fórum.

Sílvia, mesmo concordando com as colegas a respeito da integração das habilidades no RT2, insistiu em formalizar que, *apesar* da importância das técnicas, não é possível realizar um trabalho sério em uma sala com 45 ou 50 alunos, em um ambiente em que prevalece a falta de interesse dos professores, da coordenação e da direção da escola, remetendo a discussão para outro foco:

(Sílvia, 14-06) Assim, eu concordo plenamente, pois, é ao aprimorar os passos, dando os primeiros e continuando com o processo; criando uma rotina. Estabelecendo as técnicas, chegaremos ao final com o resultado. Continuo dizendo, porém, que; não é possível um trabalho sério, de acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), com 45 a 50 alunos por sala. Com a situação ridícula de falta de capacidade de coordenar PESSOAS E NÃO PAPÉIS por parte da Coordenação. E falta de interesse nos Professores, etc., por parte da Direção [...] Assim, fica um tanto quanto improvável que a situação se modifique.

A professora, além disso, referiu-se à citação do RT2, que abordava “a escrita como processo”, mas postou sua resposta, equivocadamente, no RT1, causando certa confusão no Fórum, o que exigiu a mediação do instrutor.

Levando em conta ocorrências anteriores - em que houve certa tendência por parte de Sílvia em enfatizar aspectos da realidade escolar que muitas vezes estão “fora do alcance” das ações dos professores - o instrutor não perdeu a oportunidade de reforçar a importância de “avançar” nas discussões, problematizando a questão recorrente das “lamentações” e lançando a possibilidade de outro espaço em que os professores pudessem expressar suas inquietações em relação às condições do trabalho docente:

João Vítor (15-06-2010)

Silvia Alencar,

Thank you for posting Week 6 questions here, along with your answers. Regarding your last post in red: Not sure how to start... You have already voiced this issue before, both orally and in writing, and I want you to understand that I am listening, reading, understanding, empathising with the problem. However, I also feel it is my duty to restate that this course cannot and has never promised to change facts which are out of our scope and control. So, perhaps we should have a separate forum topic just for complaints, sort of a Muro de Lamentações, e não estou sendo sarcástico aqui pq realmente acredito q todos nós precisamos de espaço e pessoas nas quais confiamos para nos aliviarmos de nossos pesos diários. Uma vez derramadas nossas lágrimas, vem uma outra fase importante to focus on what we can do (and perhaps change) given the universe we find ourselves in. This needs to be done without utopic ideals, but rather based on a realistic assessment of the situation. So, I need your help here in helping us all move to this next phase, please. Counting on your continued collaboration....

with gratitude and respect, always,

PS- As I asked in class, please respect deadlines. RT2 is to be done after Wednesday so that you can benefit from the posts of your peers to RT1. Please move your answer there after I open the corresponding forum topic, ok?¹⁰¹(sic)

¹⁰¹ Obrigada por postar as perguntas relacionadas ao RT1 aqui, juntamente com suas respostas. Em relação a sua última postagem: não sei bem como começar....Você já mencionou essa questão anteriormente, tanto por escrito como oralmente, e quero que entenda que estou ouvindo, lendo, e entendendo problema. Entretanto, também sinto que é meu dever reafirmar que este curso não pode e nunca prometeu mudar fatos que estão fora de nosso controle. Então talvez devêssemos ter um fórum separado para queixas, um tipo de Muro [...] focar no que podemos fazer (e talvez mudar) dado o universo em que nos encontramos inseridos. Isso dever ser feito sem ideais utópicos, mas sim com uma avaliação realista da situação. Sendo assim, preciso de sua ajuda para que possamos avançar para essa fase, por favor. Conto com a sua contínua colaboração. Com respeito e sempre grato.

PS – Como pedi na aula, por favor, respeitem os prazos. O RT2 deve ser feito após quarta-feira para que todos possam se beneficiar das postagens dos colegas no RT1. Por favor, transfira sua resposta para lá quando eu abrir o fórum correspondente a esse tópico. (tradução nossa)

A professora Sílvia agradeceu o instrutor e reforçou seu pedido anterior – “*Ok João Vítor, depois vc me mostra o tópico em que posso me lamentar e agradeço desde já, antecipadamente [...]*”.

Podemos notar certa ironia na resposta de Sílvia e um momento de conflito entre ela e o instrutor. Para Clementino (2008), assim são as trocas possibilitadas pelo Fórum, ricas ou geradoras de novas dúvidas e conflitos. Citando Masetto (2000), a autora discute essa forma de trabalhar grupalmente, que favorece uma atitude crítica. Nessas situações de conflito, não deve haver interferências diretas para fechar o assunto, mas o professor deve incentivar o progresso da discussão.

Vista isoladamente, essa intervenção do instrutor pareceu ser bastante autoritária, com prejuízo de ouvir o aluno naquele momento, indicando a não pertinência do assunto e deixando-o para depois, em um espaço específico para o tratamento daquela questão. Ou seja, um momento de conflito em que não há troca e sim imposição por parte da autoridade maior, o instrutor. Apesar de o instrutor fazer realmente uso de sua autoridade de professor regente do curso nessa intervenção, que configura um conflito real entre professor e aluno, como já mencionado, o propósito da intervenção foi outro. Nesse caso, o instrutor exerceu sua função ao problematizar a pertinência de temas aleatórios à discussão proposta e querer que a professora avance, com foco no tema e no processo em andamento. No entanto, apropriando-se da ideia lançada por ela, indicou a possibilidade de criação de outro espaço para discutir questões daquela natureza.

Para Moore e Kearsley¹⁰² (2007 apud Clementino, 2007), embora cada aluno e o instrutor tratem de assuntos comuns, haverá momentos em que a reação de cada aluno será diferente. Portanto a reação do instrutor a cada aluno também é diferente: para alguns o instrutor poderá dar explicações, para outros fazer simplificações, e para terceiros, analogias ou elaborações.

A professora Ariadne, fazendo-se também presente na discussão, agradeceu o espaço sugerido pelo instrutor João Vítor – *Hello João Vítor, thank you, this space is really very important for us all*¹⁰³. Continuou, em seguida, a sua reflexão sobre a escrita:

(Ariadne, 15/06). *As for how the issues of six week, I like to write, I believe that is one of the best ways to improve the grammar of a language because both the*

¹⁰² MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

¹⁰³ *Olá João Vítor, obrigada. Este espaço é realmente muito importante para todos nós. (tradução nossa)*

*reading and in writing we need the grammar [...]. I still can not produce poems, but I like to write stories, biographies, narratives, etc...*¹⁰⁴(sic)

Os demais professores não se manifestaram a respeito da intervenção do instrutor, continuando seus comentários sobre as atividades de *escrita*. Seu silêncio pareceu sugerir que concordaram com a colocação da professora Ariadne. Ao concluir a 6ª semana no fórum, o instrutor considerou as ocorrências muito importantes por remeterem a vários níveis de discussão e reflexão:

(João Vítor, 22-06) I find these posts on the need (?) importance (?) of the four skills very interesting, and to me there are several possible layers for discussion here:

(a) myself as a learner of English: What do I prefer? What is easier/ more difficult for me? What else do I want? What language do I need?

(b) myself as a teacher of English: What does Vestibular want me to teach? What does the government (thru its "apostilas") want me to do? What does my school (my peers, director, etc) think I should do? What would I do if I were alone with my students? What would I do in the classroom? What would I teach?

*(c) my students: What do they prefer / want? What do they need? What is easier / more difficult for them? **Any chance that the syllabus could be decided in collaboration?** Any way that not everybody would have to do the same thing all the time? (sic)(grifos nossos)*¹⁰⁵

No RT2 da 13ª semana, foco de nossa análise, a discussão também foi intensa. A questão lançada para discussão nesse Fórum era:

¹⁰⁴ Em relação à questões da semana seis, gosto de escrever, acredito que é uma das melhores maneiras de melhorar a gramática porque tanto na leitura como na escrita precisamos de gramática [...] Eu ainda não consigo produzir poemas, mas gosto de escrever histórias, biografias, narrativas, etc. (tradução nossa)

¹⁰⁵ Considero esses registros sobre a necessidade (?) importância (?) das 4 quatro habilidades muito interessante, e para mim a vários possíveis níveis de discussão aqui:

- (a) Eu como um aprendiz do Inglês: O que eu prefiro? O que é mais fácil/ mais difícil para mim? O que mais eu quero? De que língua preciso?*
- (b) Eu como professor de Inglês: O que o vestibular quer que eu ensine? O que o governo (por meio de suas "apostilas" quer que eu faça? O que a minha escola (meus colegas, diretor, etc.) acham que eu deveria fazer? O que eu faria se estivesse sozinho com meus alunos? O que eu faria na sala de aula? O que ensinaria?*
- (c) Meus alunos: O que eles preferem/quero? Do que eles precisam? O que é mais fácil/difícil para eles? Alguma chance de o currículo poder ser decidido em colaboração? Alguma maneira de nem todo mundo ter que fazer a mesma coisa o tempo todo?(tradução nossa)*

¹⁰⁶ Specific (específico); Measurable (mensurável); Attainable (realizável); Relevant (relevante); Time-bound (tempo definido) (tradução nossa)

¹⁰⁷ A citação abaixo foi retirada do texto opcional sobre os objetivos S.M.A.R.T. Você concorda com ela? Por que? Por que não? (tradução nossa)

Sílvia foi a primeira a responder, não concordando em hipótese alguma com a citação:

(Sílvia, 11-09) [...] esta é uma para se responder em bom Português... EU NÃO CONCORDO, ABSOLUTAMENTE, NÃO VOU CONCORDAR JAMAIS, EM TEMPO ALGUM COM UMA COISA TÃO ABSURDA E RIDÍCULA.

Agora, me explico, mais uma vez. Meus colegas e eu somos pessoas comprometidas, 'my Peers'. Porém, como eu sempre digo. "Homens e mulheres desejam fazer um bom trabalho. Se lhes for dado o ambiente adequado, eles o farão." - Bill Hewlett, Fundador, Hewlett-Packard, do Livro "O Monge e o Executivo. E digo mais, vamos sair da 'nossa zona de conforto, dentro das salinhas de aulas de só 8 pessoas, quando tanto. Ou, das com ar condicionado e suquinho, cafezinho... E, vamos entrar no 'batente da senzala'... A maioria, inclusive os bam bam bans da USP, PUC, etc... ou políticos, não durariam "UMA NOITE NO MUSEO..." (sic)(grifos da professora)

Ao discordar veementemente da citação, a professora Sílvia referiu-se ao instrutor, à instituição responsável pelo *Programa Online* e à pesquisadora de uma forma extremamente irônica quando disse: *na zona de conforto das salinhas de aula de só 8 pessoas, quando tanto; os bam, bam, bans da USP; as salinhas com ar condicionado, suquinho e cafezinho. Novamente, instaurou-se o conflito...*

A professora Renata reagiu dizendo que havia refletido muito desde o início do *Programa Online* e a discussão de alguns assuntos até pareciam *terapia de grupo*:

(Renata, 12-09) Desde que iniciei este curso tenho refletido muito. A cada reflexão, percebo que não consigo tratar alguns assuntos isoladamente, até parece uma terapia de grupo. Interesse e compromisso. Creio que para se fazer algo tem que haver interesse ("disposição para") e compromisso. Em ambos não temos total controle das circunstâncias, pois as adversidades existem. Mas por outro lado, a citação faz sentido. Pensando em um objetivo, tenho interesse, mas só vou chegar até onde as circunstâncias me permitirem. Se não der, que pena, eu queria tê-lo feito, porém as circunstâncias não me permitiram. Segundo a citação, o comprometimento me faz criar meios diferentes quando as circunstâncias tentarem me barrar. Me faz ir além buscando caminhos, respostas, soluções sem nos contentarmos com o "não foi possível". Dar aula de inglês na rede pública é muito difícil, mas o fazemos (e bem feito), pois nem as péssimas condições com que muitas vezes nos deparamos nos impediu em nossos anseios e interesses, pois temos um compromisso. (sic)

O instrutor Rogério, como mediador do conflito, apontou:

(Rogério, 12-09) Sílvia, sei que temos realidades mais amargas por aí, mas o que estamos tentando fazer é torná-las mais amenas. O nosso objetivo como professores trocando ideias com vocês é o de facilitar a vida de todos através de uma prática

¹⁰⁸ “Há uma diferença entre interesse e compromisso. Quando você está interessado em fazer algo, você o faz quando as circunstâncias permitem. Quando você está comprometido com algo, não aceita desculpas, apenas resultados.” (tradução nossa)

mais interativa com os alunos. Temos visto que isso está se realizando, conforme você pôde confirmar na nossa aula presencial de sábado. Sei que temos uma realidade diferente, mas nós professores (especialmente eu) já passamos por tudo isso que você menciona e critica. Por essa razão é que estamos empenhados nesse projeto e tentamos arduamente mudar esse panorama escolar brasileiro. Portanto, peço-lhe: PLEASE, BELIEVE US!!! Gostaria de terminar esse recado citando o finalzinho do "post" da Renata:

***Dar aula de inglês na rede pública é muito difícil, mas o fazemos (e bem feito), pois nem as péssimas condições com que muitas vezes nos deparamos nos impediu em nossos anseios e interesses, pois temos um compromisso.** (sic)(grifos do instrutor)*

Essa intervenção do instrutor chamou a professora para o grupo “Please, Believe us!” e procurou mostrar que as dificuldades podem ser superadas, ainda que as condições não sejam as mais favoráveis. Apoiado no relato de outra professora mostrou que também tinha um compromisso com os professores. Para as professoras Fabíola, Ana Elisa, Suelem, Lúcia e Ariadne as adversidades existem, mas admitiram que o “compromisso”, além do “amor” pelo trabalho, nos faz criar meios diferentes, ir além buscando caminhos, respostas, soluções.

(Ana Elisa, 12/09) Estou plenamente de acordo com a Renata e acredito, sim, que se temos compromisso, podemos driblar as circunstâncias que tentam nos barrar. Quando se ama o que faz, o comprometimento é maior ainda e as barreiras se tornam cada vez menores. (sic)

(Fabíola, 12/09) I totally agree. Last week the students sang a song, a presentation of a project about culture. The song said as following¹⁰⁹: Vem vamos embora, que esperar não é poder/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Acho que compromisso tem a ver com força de VONTADE e interesse. Não só interesse. I think this way.¹¹⁰ (sic)

(Lúcia, 13-09) Acredito que commitment começa desde o momento que decidimos ser professores. Já sabíamos de todas as condições, mesmo assim optamos por essa profissão, ao meu ver, gratificante, pois é possível trabalharmos com eficiência. Acredito que temos fases. Algumas estamos interessados e outros comprometidos, mas é evidente que quando optamos pela segunda, a recompensa profissional é muito maior. Acho que a Ana Elisa expõe bem sua opinião quando disse que quando amamos o que fazemos as barreiras são menores.(sic)

(Suelem, 20-09) Concordo com minhas colegas, no momento que sou professora sei que será muito difícil de trabalhar principalmente na periferia, onde os alunos não tem incentivo nenhum, mas hoje fico muito feliz! Muitos alunos adoram minhas aulas de inglês, pois consegui passar para eles a importância da língua estrangeira, com muita dedicação, interesse. e comprometimento.(sic)

(Ariadne, 22-09) Concordo com as colegas, não acredito que seja fácil lecionar inglês ou qualquer outra matéria, mas com toda certeza acreditamos na educação, haveria outro motivo para estarmos aqui?(sic)

¹⁰⁹ Concordo plenamente. Na semana passada, os alunos cantaram uma música na apresentação de um projeto. A música dizia o seguinte: (tradução nossa)

¹¹⁰ [...] Eu penso dessa maneira. (tradução nossa)

Nas indagações dos professores observamos questionamentos e avaliações a respeito das suas práticas, do contexto em que elas ocorrem e momentos em que problematizam ações por eles vividas. Os questionamentos sobre as condições de trabalho dos professores e as dificuldades do contexto em que atuam também indicam um movimento crítico e de busca pela reconstrução social, em que o professor assume um compromisso político e transformador da realidade social. Tanto no plano individual como no plano do grupo essas indagações podem sustentar o desencadeamento do processo reflexivo-crítico, em alguns casos.

5.3.2 Resultados que observei no RT2

O quadro a seguir busca resumir o RT2 dos dois Fóruns analisados ao relacionar o que foi proposto nesse segundo momento de discussão e de reflexão sobre os temas tratados aos resultados observados, ou seja, as ocorrências indicadoras de como se deu o processo reflexivo dos professores no grupo:

RT2 – O curso	RT 2 – Os professores
Perguntas disparadoras que incitam: Compartilhamento de visões Olhar sobre o outro e sobre a prática do outro – <i>um outro olhar</i> Triangulação – teoria, prática, visões/ pressupostos	<i>Todos nós (visão de grupo)</i> <i>Eu concordo, eu discordo (em relação a alguém)</i> Apropriação e ampliação das idéias dos outros, Apropriação de conceitos e de visões apresentadas no curso: <i>processo, produto, “goals”</i> <i>Confronto, problematização</i>

Quadro 6 – O processo reflexivo no RT2

De acordo com os dados observados, apresentados no Quadro 6, no RT2 a visão de grupo é priorizada (nós, “*peers*”, “*we all*”¹¹¹) de modo a haver um compartilhamento de ideias e um olhar sobre o outro e sobre a prática do outro. Nessa etapa ficou clara a apropriação e ampliação das ideias dos outros (“*eu concordo*”, “*eu discordo*”, “*eu concordo em parte*”, “*eu questiono*”). A apropriação de conceitos e de visões apresentadas no curso (“*goals*”, “*process*”, “*final product*”) ocorreu também como resultado da triangulação pressupostos-prática-teoria; novos pressupostos-novas práticas-reconstrução da teoria.

¹¹¹ *colegas, todos nós (tradução nossa)*

O confronto e a problematização se fazem presentes em todos os momentos do processo e, algumas vezes, conflitos são gerados exigindo a presença do(s) interlocutor(es) para gerenciá-los. Ao instrutor cabe esse papel, porém outros podem também assumi-lo.

A compreensão compartilhada das ideias e a construção colaborativa do conhecimento acontecem em momentos de convergência intelectual (*I totally agree; nossa Renata, adorei e penso da mesma maneira; concordo com a Dora é wonderful essas experiências ...aprendemos muito*). Esse processo, segundo Clementino (2008), promove novas formas de aprendizagem em grupo que, por sua vez, geram novos resultados que visam o consenso do grupo e produzem novos conhecimentos relevantes para a comunidade.

5.4 Processo colaborativo: sinais de mudança

✓ A troca de experiências e a percepção de que não se aprende sozinho

Ao serem questionados sobre o *Programa Online*, no último encontro do Fórum, e também em outros momentos, todos os professores responderam que o programa os ajudou, reforçando a troca de experiências, tanto no fórum quanto nos encontros presenciais, como elemento fundamental para a melhoria de sua prática. Os professores valorizaram muito essas discussões coletivas e essa troca, por elas normalmente não ocorrerem no cotidiano de sua prática, percebendo que a presença de outros interlocutores pode provocar uma maior abertura a críticas e a sugestões e a possibilidade de uma (re)construção conjunta do saber. Para o professor Maurício, a troca de experiências proporcionou uma união de forças e a oportunidade de rever conteúdos e métodos e até de “sonhar juntos”. Os comentários a seguir ilustram a visão positiva dos professores a respeito do curso

(Maurício, 30-09) Esse curso nos deu a oportunidade de refletirmos sobre nossas ações, de dividirmos nossas experiências, metodologias... Até mesmo de relembramos métodos que com o tempo tornam-se esquecidos, até mesmo unirmos nossas forças, e sonharmos juntos.(sic)

(Ana Elisa, 27-09) Eu diria que o curso é enriquecedor e a troca de experiências é sensacional. (sic)

(Dora, 27-09) Que aproveite esta oportunidade, se dedicando ao máximo, pois o curso e a troca de experiência com os colegas é maravilhoso, sem contar os resultados que estamos alcançando!!! (sic)

✓ O contato com novas abordagens e a tecnologia a favor da melhoria do ensino

Além da troca de experiências, outro aspecto muito reforçado pelos professores como importante para a melhoria de sua prática foi o contato com novas abordagens de ensino por

meio das atividades propostas e dos textos e vídeos apresentados, discutidos no fórum e nos encontros presenciais. A maioria dos professores afirmou que as novas abordagens tiveram um papel muito importante na aprendizagem de seus alunos. Reconheceram que, para obter êxito nas aulas, é necessário ir além do ensino da gramática, ou do “vocabulário com o uso do dicionário”, o que ainda é muito comum nas aulas de Língua Inglesa.

Alguns fatores parecem ter contribuído para a melhoria da prática e para um maior interesse dos alunos pelas aulas de inglês: o diagnóstico de interesses e necessidades, o planejamento, o estabelecimento de metas e objetivos claros – e, a partir deles, desenvolver planos de aula coerentes, bem como adaptar as atividades do “caderno do aluno” de modo a tornar as atividades mais significativas; o trabalho com as habilidades de maneira integrada e com temas do interesse dos alunos, partindo de seu conhecimento prévio; a utilização de recursos variados:

(Alexandra 26-07) Como as colegas já disseram, a utilização de novas metodologias em sala de aula é essencial. Percebo que ao preparar minhas aulas agora, paro mais para refletir sobre como posso desenvolver o tema, qual recurso utilizar e sempre procuro incluir as estratégias como pre / while / post. (sic)

(Ariadne 30-09) O meu modo de pensar ao preparar as aulas mudou muito depois do curso, assim como disseram as colegas, mas uma das coisas que notei é que as atividades que preparo ficaram mais claras para meus alunos, por isso eles compreendem mais e passaram a gostar um pouco mais de inglês. Im very happy with this! Thank you!!! (sic)

(Dora, 31-07) A minha postura profissional vem mudando, percebi que temos mil e uma opções e não somente os livrinhos do Estado[...] Os alunos estão mais interessados e minhas aulas mais produtivas. (sic)

(Fabiola, 28-09) [...] Gostei de conhecer as práticas de outros professores e suas idéias, aproveitei algumas idéias e levei p/ minha sala de aula. Gostei muito dos vídeos, a partir deles tive idéias p/ incrementar a minha aula e ainda pretendo utilizar alguns com meus alunos. (sic)

Em relação ao uso do computador e da Internet, apesar de já utilizados por alguns dos professores, o *Programa Online* ajudou-os a selecionar melhor as atividades e utilizar as novas tecnologias de forma mais criteriosa e coerente, tanto em atividades com os alunos, quanto para seu próprio aprimoramento:

(Verônica, 28-09) About this course¹¹²:

Foi uma grande experiência que tivemos. Apesar de mtos de nós já utilizarmos a informática como objeto de trabalho, aqui aprendemos a selecionar criteriosamente as novidades das tecnologias para aplicá-las com metodologias coerentes. Não se pode esquecer ainda de ressaltar os textos que nos foram apresentados e discutidos no fórum e em especial para mim, a troca de experiência

¹¹² Sobre este curso (tradução nossa)

nas aulas presenciais. Eram momentos de reflexão e aprimoramento de nosso trabalho.

Grata a todos que nos proporcionaram este curso. . (sic)(grifos nossos)

(Suelen 30-09) Concordo com minhas colegas, a utilização da internet é muito importante para o nosso conhecimento [...] (sic)

(Fabiola, 28/09) Apoio a fala da Verônica qdo diz que: "Apesar de mtos de nós já utilizarmos a informática como objeto de trabalho, aqui aprendemos a selecionar criteriosamente as novidades das tecnologias para aplicá-las com metodologias coerentes." (sic)

(Verônica, 15-08) Até o momento, o curso está contribuindo para q. eu me aproprie de novas metodologias em especial o uso do computador não só para trabalhos em classe, ms tb. para o meu aprimoramento. Está cada vez mais claro para mim, que se quiser continuar nesta profissão, o jeito é seguir aprendendo, e saber que a única certeza é que não posso parar de buscar informações. (sic)(grifos nossos)

✓ O aprimoramento linguístico como um elemento fundamental para exercício profissional

Um aspecto importante foi a necessidade reconhecida e assumida de ampliação da sua formação, principalmente no que diz respeito à competência linguística. Alguns professores afirmaram que o curso os ajudou a aprimorar o seu inglês, como foi o caso do professor Maurício. Outros professores perceberam a necessidade de continuar o aperfeiçoamento linguístico, talvez por terem ficado sensibilizados com seus conhecimentos “postos a prova” a todo o momento e pela dificuldade que encontraram ao ler alguns textos e desenvolver algumas das atividades propostas durante o programa. A professora Rute enfatizou que uma das maiores necessidades dos professores em um curso de formação continuada é a de “aprimorar o Inglês” e obteve o apoio de outras professoras que também expressaram o desejo de fazer cursos de Língua Inglesa em outra oportunidade:

(Rute, 27-09) Este curso proporciona principalmente a troca de idéias e experiência entre os professores. Deixo como sugestão, e acho que deve ser a maior necessidade para nós professores, de fazermos um curso de língua [...] O pedagógico nós já temos, mas precisamos aprimorar o nosso inglês!

Colegas, o que vocês acham? (sic)

(Alexandra, 28-09) Concordo com todos, o curso foi muito importante para mim, mudou a minha forma de preparar as minhas aulas, acrescentou muito em conhecimento, foi maravilhoso, apoio a fala da Rute, esse curso nos ajudou muito, mas seria muito bom se tivéssemos a oportunidades de nos aperfeiçoarmos na língua Inglesa. (sic)

(Renata, 28-09) Falaria sobre minha experiência e que penso ser muito válido. Há muitas coisas que já sabemos, porém nos esquecemos de colocá-las em prática, outras relembramos e muito mais, aprendemos com nosso "sharing experience".

Concordo com Rute quando sugere termos aulas [...] para podermos "aprimorar nosso inglês". (sic)

(Fabíola, 28-09) É fundamental para nossa carreira que continuemos nos aperfeiçoando, atualizando nossos conceitos, refletindo à respeito das nossas práticas. Hoje tudo muda muito rápido, é muita informação, muitos recursos, e nós professores, não podemos ficar p/ trás, perdidos no túnel do tempo. Aliar as tecnologias com a prática em sala de aula é interessante p/ o aluno e p/ o professor tbm[...] Concordo tbm com a fala da Rute e da Renata qdo dizem que precisamos tbm de cursos para "aprimorar" nossos conhecimentos linguísticos. Os alunos merecem bons professores, em todos os aspectos, não é? Da parte do Governo, nunca houve investimento, queria acreditar que um dia, quem sabe ... mas... acho que não vai acontecer e isso é um descaso. (sic)

✓ A reflexão sobre a prática e a possibilidade de fazer diferente e melhor

Refletir de maneira constante e sistemática também foi considerado um fator importante para a melhoria da prática. Como foi possível observar na análise dos dados, o *Programa Online* proporcionou a autoreflexão dos participantes – a oportunidade de cada um refletir sobre a própria prática, sobre as próprias visões, crenças, atitudes e valores – e também a possibilidade de sair do isolamento em direção ao “*compartilhamento*”; de refletir de maneira crítica e colaborativa, não somente a respeito de aspectos de sua prática em sala de aula, mas também do contexto social em que ela está inserida. A partir desse movimento dialógico e colaborativo e do confronto entre as práticas concretas e os princípios norteadores das teorias (MOLINA, 2007), os professores puderam reavaliar e ampliar suas visões, apropriando-se de novos conceitos e construindo novos conhecimentos, tanto acerca das “*metodologias*” quanto a respeito de “*valores*”, sentindo-se também mais motivados e respeitados:

(Fabíola 29-09) Participar de uma capacitação profissional é SEMPRE enriquecedor, e lógico que acaba refletindo na maneira como nós, professores, atuamos em sala de aula. E não falo apenas de metodologias ou elaboração de material. Nós... bom, pelo menos comigo tem sido assim, aprendemos tbm que alguns valores são extremamente importantes, tais como: tolerância, paciência, bom ânimo, por exemplo. Então, qdo eu me sinto um NADA eu olho para os meus colegas que exercem essa difícil profissão com tanta dedicação.... isso me faz recuperar o fôlego. A troca de experiências POSITIVAS é muito significativa PRA MIM. (sic) (grifos da professora)

(Maria do Carmo, 29-09) Não saberia me referir a apenas o que de meus colegas disse a esse respeito, pois todos eles se completam. Eu diria a alguém que me perguntasse sobre este curso, é que ele é incrível, abre nossos olhos e mente para o aprendizado, não apenas do aluno como nosso próprio, pois apenas acrescenta. O material fornecido é muito apropriado e, o compartilhamento de nossa prática é muito importante para rever conceitos e atitudes. Este curso nos faz sentir mais importantes bem como valoriza a nossa disciplina, inglês. Thanks so much (sic)

(Fabíola, 28-09) Concordo com a Dora tbm qdo diz: "Que aproveite esta oportunidade, se dedicando ao máximo" Com a dedicação vem a valorização. Pelo menos por parte dos nossos alunos, o que é um ótimo começo p/ uma grande mudança na educação. (sic)

✓ **A pesquisa-ação e a consolidação de uma atitude investigativa no cotidiano da prática**

Trabalhar com a pesquisa-ação foi uma experiência nova para todos os participantes do *Programa Online*. Todos concordaram que as etapas envolvidas nessa metodologia de trabalho ajudam o professor a tornar-se mais consciente e a refletir e intervir de maneira efetiva em sua prática, bem como a tornar-se mais autônomo e confiante. Desenvolver atividades de diagnósticos, planos de aula, relatórios e *journals*, foi importante para a documentação, reflexão, conscientização e projeção de futuras ações.

Ao longo do programa, foi possível perceber indícios da ocorrência dos ciclos propostos por Molina (2007), em que a complexidade do fazer pedagógico pode ser captada e compreendida de forma mais abrangente à medida que se avança para o cumprimento das espirais cíclicas (GONÇALVES, 1999). As análises mostraram que não só o projeto de intervenção teve a função de procurar consolidar a pesquisa como prática cotidiana em sala de aula. Algumas atividades desenvolvidas pelos professores, individualmente ou em grupo, aplicadas pelos professores em suas respectivas escolas e socializadas nos encontros presenciais também tiveram esse mesmo propósito.

Ficou nítida a percepção por parte dos professores de que vale a pena ser pesquisador de sua prática, levando em consideração todos os elementos que interferem no trabalho docente. O trabalho do professor com cada grupo ou cada classe é um universo único; não há, portanto, um método apenas e sim um *reconstruir*. É importante alertar que o processo de reflexão e de pesquisa-ação repercutiu de forma diferenciada nos professores devido às diferenças individuais e “incidiu sobre vários aspectos no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (MOLINA, 2007, p. 118).

Testemunhos dos professores indicaram uma atitude proativa e bastante motivadora para a continuidade do processo investigativo e colaborativo após o término do programa, mesmo com todas as dificuldades encontradas nas escolas, como veremos no item a seguir.

Em relação aos projetos de intervenção realizados pelos professores nas escolas, nos últimos 2 (dois) meses do programa, podemos dizer que fizeram a pesquisa *afloorar*. Entretanto, o projeto foi mais curto do que se esperava, devido às mudanças ocorridas e ao redirecionamento da proposta. O trabalho colaborativo não foi fácil de ser implementado e, na maioria dos casos, contou com a participação de apenas 1 (um) professor de inglês na escola. Houve também dificuldade por parte de alguns professores de socializar o projeto e seus resultados no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), o que mostrou pouco

engajamento da gestão escolar nesses casos. Em outros casos, houve total apoio da coordenação e de outros professores (de Inglês e/ou de outras áreas), que colaboraram para a socialização e multiplicação dos conhecimentos.

✓ **O efeito multiplicador e a possibilidade de construção de um espaço colaborativo na escola**

Como já visto anteriormente, havia o compromisso por parte dos professores de tentar socializar na escola os conhecimentos adquiridos ao longo do programa, bem como os resultados do projeto de intervenção. Para cada professor, esse o processo parece ter sido diferente. No caso da professora Renata, já analisado anteriormente¹¹³ ela estava em uma dimensão que, segundo Tripp (2005), é mais técnica, voltada para a utilização de uma nova metodologia ao trabalhar a habilidade de leitura com seus alunos, mas quando se deparou com limitações na escola, tomou a iniciativa de falar com a coordenadora.

Ao ter seu pedido negado, conforme vimos em seu relato, a professora Renata tentou *driblar* a limitação do contexto em que atua e convidou outros colegas a assistirem sua aula, mesmo sem o apoio da coordenação. De acordo com Tripp, ela agiu politicamente, pois está tentando mudar a cultura da escola ao tentar socializar as suas práticas e agir de outra maneira.

Já a professora Dora obteve o apoio da coordenadora ao divulgar seu trabalho na escola:

(Dora, 24-09) Eu pensei a mesma coisa que a Renata, utilizar o HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico) para falar do curso e se possível criar um blog (devido a falta de tempo, pois estamos encerrando o 3 bimestre, preparando o conselho de classe, além do Saresp e Enem que se aproximam). Mas no decorrer do curso, além da apresentação do plano de aula, compartilhei o material do curso com os professores da área, até em função das tarefas (observações da aula) e na escola, além da apresentação com a presença da tutora Luana, fiz outra apresentação a pedido da Coordenadora para outros professores e a mesma divulgou para todos os professores o curso no HTPC.

Infelizmente ontem, fiquei sabendo que os computadores da escola foram furtados e não será possível a realização do Blog, pois, alguns colegas não conseguiriam acessar então estou pensando em salvar os materiais em um CD para que o mesmo fique na escola para acesso e consulta dos demais professores.

Rogério, podemos fazer uma cópia do material do curso para ficar na escola?

Obrigada,

Dora (sic)

¹¹³ Cf. p. 74

Podemos notar no relato da professora Dora que ela encontra várias dificuldades ao tentar compartilhar o seu projeto com outros professores – o cronograma do terceiro bimestre, a proximidade do Enen e do Saresp, e ainda o problema com os computadores que a impediu de criar um blog. Apesar dos obstáculos encontrados, ela não se deu por vencida. Decidiu gravar um Cd e disponibilizá-lo na escola.

A professora Suelem, que teve grande dificuldade no *Programa Online* devido ao seu nível de proficiência linguística e que, em determinado momento do Programa, havia pensado em desistir devido a essa dificuldade, conseguiu grande êxito, pois obteve o apoio da coordenadora e dos outros professores:

(Suelem, 24-09) [...] solicitei a presença da minha coordenadora e de dois colegas professores um de português e o outro de inglês acharam fantástico! no HTPC foi comendado o ocorrido, todos amaram o projeto!(sic)

A professora Fabíola, apesar de mostrar-se disposta a dividir o que aprendeu com os colegas, não soube como lidar com as limitações impostas pela escola, mas pensou em uma possível ação, que precisaria de tempo para planejar:

(Fabíola, 24-09) Olha tá difícil de responder essa pergunta... Estou disposta a dividir o que aprendi aqui com outros professores porém não sei como, nem quando pois só temos três meses praticamente e muita coisa pra acontecer ainda, SARESP e outros projetos que estão acontecendo paralelamente às aulas. Temos quatro professores de inglês, com horários que não coincidem nem no HTPC. Então essa sim é uma questão pra se pensar com calma. Quem sabe uma oficina de capacitação na própria diretoria de ensino. Direcionada à todos os professores interessados da Sul 3? É uma idéia. Na escola tbm é possível mas preciso de tempo p/ planejar essa situação. (sic)

Segue o exemplo da professora Lúcia que, apesar de ser a única professora de inglês a participar do HTPC em sua escola, pensou em uma solução para divulgar seu trabalho:

(Lúcia, 25-09) Onde trabalho também solicitei um tempo no HTPC, mas não sei se será possível. O tempo que temos está curto pra resolver o que já temos no dia a dia. Outro problema é que sou a única professora de inglês a participar do horário de HTPC. Gostei da idéia das colegas, que sugeriram um blog ou gravação de CDs. Posso montar uma apresentação em power point e distribuir as professoras.(sic)

A professora Ana Elisa e Verônica, que é coordenadora, compartilharam as estratégias de leitura com outras colegas de outras áreas e como elas poderiam ser adaptadas (interdisciplinaridade):

(Ana Elisa, 27-09) Eu já repassei algumas coisas do curso em HTPC e foi bom, pois discutimos sobre as estratégias de leitura em outras áreas e como seria uma adaptação. (sic)

(Verônica 28-09)

Compartilhando conhecimentos

Enqto. coordenadora, o que tenho procurado fazer, é levar os assuntos lidos, a metodologia apresentada no curso para os professores em HTPC, independente de serem professores de inglês, as idéias que discutimos durante o curso é bem vinda a todas as disciplinas. (sic)

O ideal é que os HTPSs, pudessem ter um único horário para abranger a todos os professores da Unidade, e nesse horário pudéssemos trocar experiências e preparar aulas com nossos pares. Da forma como é formatado o HTPC hoje, não temos condições de compartilhar nosso trabalho. (sic)

Porém, nos que estamos na rede a tanto tempo, temos sido bem criativos, pq. há experiências fantásticas acontecendo. Trabalhamos na urgência o tempo todo. (sic)

Alguns professores apresentaram propostas para a continuidade de seus projetos ou outros futuros na escola, como foi o caso de Verônica:

(Verônica, 06-10) Action Research

OBJETIVO: *Trabalhar e aprender em grupos cooperativos*

JUSTIFICATIVAS:

- 1. A necessidade de SABER + FAZER, faz com que as competências necessárias para o aluno do século XXI se consolidem; o SER + CONVIVER, desperta e constitui o cidadão de amanhã.*
- 2. A necessidade de despertar maior interesse e vontade de envolver-se no processo educativo.*

ATIVIDADES:

Será apresentado a proposta de um tema de projeto aos alunos e professores envolvidos, e partindo desta discussão, elaborar um calendário para uma Exposição de trabalhos elaborados partindo deste tema central. Os alunos deverão unire-se por assuntos e não por séries, promovendo assim um entrosamento entre turmas e professores diferentes. Esta exposição contará com a apresentação do produto final dos trabalhos, podendo ser: apresentação de danças, saraus, trabalhos escritos, mostra de filmes, cartazes. e tantos outros forem surgindo destes grupos que se formarem. (sic)

A professora Ariadne reafirmou o que disse a professora Maria Carmem sobre o *Programa Online* valorizar o professor e o seu trabalho. Além disso, pontuou que é preciso estar disposto a aprender a aprender, o que indica assumir uma postura de professor pesquisador, *eterno aprendiz*:

*(Ariadne, 28-09) Falaria que o curso é muito enriquecedor, que nos valoriza e valoriza o nosso trabalho, porém para que isso ocorra é **necessário estar disposto a aprender a aprender.** (sic) (grifos nossos)*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura atual muitos são os trabalhos que defendem a necessidade da reflexão sobre a prática como parte essencial da formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Mas como, sobre o que, para que refletir, de modo que essa reflexão não seja *esvaziada de sentido e sem finalidade*?

Neste trabalho, foram abordadas algumas dessas questões, direcionando o estudo para a formação continuada de professores de Língua Inglesa da rede pública de São Paulo.

Havia um caminho de certa forma traçado, previamente elaborado, mas ao embrenhar-me na aventura, “outras portas emergiram em decorrência do aflorar de necessidades e, nas buscas, outras direções desencadeavam um novo processo [...] no processo de travessia, múltiplos corredores, outras margens” (CARVALHO, et al, 2007, p. 149).

O caminho traçado, desde as primeiras indagações, consistia em estudar a pesquisa-ação associada à reflexão. No percurso, um novo elemento emergiu: a formação de professores em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. A partir desse novo elemento, surgiu a possibilidade de investigar como ocorre a reflexão dos professores nesse ambiente. Os dados analisados mostraram que ao prepararem suas aulas e ao entrarem na sala de aula, os professores orientam-se por suas vivências, visões, crenças e concepções acerca da disciplina que ministram, neste caso, a Língua Inglesa. Admitem, também, que o processo de aprendizagem dos alunos é complexo e está longe do ideal. São elementos, ou conhecimentos, que influenciam a prática do professor e que podem determinar a (des)motivação, a (in)disciplina, o (des)interesse dos alunos e do próprio professor.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, no caso específico deste estudo, promoveu a interação entre os participantes e os auxiliou no processo reflexivo, pautado inicialmente no indivíduo, suas crenças, valores e concepções. No decorrer desse processo, pelas condições favoráveis à troca de experiências e conhecimentos, além da possibilidade de problematização das práticas e de conflitos de ideias, a reflexão perpassou o indivíduo em direção ao coletivo. Com isso, esse processo avançou para além de uma busca de solução para o individual, com ênfase na investigação e na pesquisa sobre a sala de aula e o contexto em que ela se insere.

Quando o professor de literatura no filme *a Sociedade dos Poetas Mortos* iniciou a sua aula, “vocês se lembram? O que ele fez?”. Levou os alunos até a fotografia em que outros alunos da mesma escola se encontravam – uma escola pautada na tradição e construída sobre

rígidos pilares – imobilizados, “*mortos*”, e fez perguntas que os levou a refletir sobre sua vida e suas verdades, sobre seu passado e futuro, motivando-os para o *carpe diem*, expressão que significa “aproveitem o dia”, algo que nunca mais se repetirá.

O professor chegou àquela escola e revolucionou a maneira de os alunos pensarem. Mostrou que sempre é tempo de mudança, que as portas se abrem e **os muros se quebram** quando somos estimulados e encorajados a fazer diferente. Mostrou ainda que a escola é o lugar onde não só ensinamos (ou aprendemos) os conteúdos propostos e depositamos (ou recebemos passivamente) informação, mas, principalmente, onde se aprende a viver em conjunto, em sociedade.

Pérez Gómez (1998) alerta para as rotinas, para a prática irrefletida, a adaptação às exigências do contexto escolar que “prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada”. A força do ambiente, “a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares vão minando os interesses e as atitudes”, tanto dos professores quanto dos alunos, acomodando-os aos ritmos habituais da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

O contexto contemporâneo no qual se insere a formação reflexiva de professores tem exigido a preparação de um profissional com novas competências e habilidades e também uma nova postura. Os avanços tecnológicos e a rapidez dessa evolução exigem que o professor assuma uma atitude investigativa, que se torne “pesquisador de sua prática”, num processo constante de formação, o que para Esteves (2000, p. 32) parece ser a concepção que melhor condiz com o atual paradigma da educação e do “ser professor”. O espaço do professor é o de tentar desconstruir os muros, e (re)construí-los em novos alicerces, novas bases, novas concepções e novos ideais.

Verificamos neste estudo que as questões trazidas pelos professores, de suas vivências, suas incertezas ou dificuldades, foram tomadas como base para a reflexão. A participação individual, o olhar para si próprio e para a própria prática pareceram, de fato, ter sido fundamentais para o desencadeamento e desenvolvimento do processo reflexivo individual e/ou do grupo. No caso específico do grupo pesquisado, as ocorrências observadas indicaram também algumas crenças arraigadas, bem como certa convergência de visões e condutas entre os participantes.

Por outro lado, a contínua reflexão, o contato com os pares, o conflito, a problematização, a pesquisa-ação colaborativa, o registro e a socialização das experiências mostraram a cada ciclo **um novo olhar**, seja para si próprio e o próprio exercício profissional, para a sala de aula e seus alunos ou para um contexto maior.

No *Programa Online* foi possível perceber que cada professor partiu de um lugar (formação, concepções, crenças) e, portanto, aprenderam e apreenderam os conteúdos de forma diferente, atingindo dimensões diferentes em suas reflexões e pesquisas. Todos, entretanto, admitiram terem sido levados para outro lugar, certamente com um novo olhar.

A reflexão e a pesquisa-ação, da forma como foram realizadas no *Programa Online*, parecem ter provocado mudanças e melhoria na prática dos professores. Vários indícios de mudança puderam ser observados, entre os quais destacam-se: a troca de experiências e a percepção de que não se aprende sozinho; o uso de novas abordagens e da tecnologia a favor da melhoria do ensino; o aprimoramento linguístico como um elemento fundamental para o exercício profissional; a reflexão sobre a prática e a possibilidade de fazer diferente e melhor; a pesquisa-ação e a consolidação de uma atitude investigativa no cotidiano da prática; o efeito multiplicador e a possibilidade de construção de um espaço colaborativo na escola.

Mas ainda há um longo caminho a percorrer. Sem o apoio das autoridades e da política educacional é impossível garantir boa formação e melhores condições de trabalho aos professores; entretanto, há que se considerar o que dissemos na introdução deste estudo acerca dos aspectos que escapam a qualquer legislação e dependem muito mais de quem faz a educação na sala de aula.

Devemos finalmente lembrar a questão mencionada por todos os professores como um tema importante para projetos de pesquisa-ação futuros: a inclusão, que compreendida em seu sentido mais amplo significa reestruturar a prática, adequá-la à realidade dos alunos, “respeitar nos alunos as suas singularidades”; entender que sozinho não podemos dar conta dessa complexidade e procurar um caminho menos solitário e mais solidário.

É fazer do nosso espaço escolar o lugar onde as experiências coletivas sejam vivenciadas considerando as atitudes éticas adotadas pelo grupo como condições indispensáveis, capazes de promover mudanças significativas nos processos sociais. Entretanto, para isso, torna-se necessário investir na formação de professores no sentido de aprofundar os questionamentos de como realizar uma prática escolar que acompanhe as mudanças ocorridas em decorrência dos avanços trazidos, sobretudo pelas novas tecnologias que nos oferecem outra forma de cognição e consequentemente outras formas de relações sociais. A concepção de educação tradicional que se apoia na ideia de padrão, de homogêneo não se insere mais nesse espaço-tempo que estamos acompanhando hoje. Assim, compreender o verdadeiro papel de um educador ou uma educadora [...] com vistas a realizar uma pedagogia que atenda a todos os alunos significa formar para o múltiplo e para o heterogêneo, ou seja, conscientizar-se da necessidade de adotar uma nova concepção de educação. No entanto, para realizá-la, precisamos rever nossos planejamentos curriculares, nosso sistema de avaliação, a função de seus administradores, a importância da formação continuada dos professores, e a relação professor/aluno, considerando em todas elas os conceitos da ética nas relações, que devem direcionar os pilares dessa nova escola (MAGALHÃES et al., 2005, p. 9).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** [online]. 2003, vol. 29, n.2, p. 327-340. ISSN 1517-9702. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>>. Acesso em: 15 dez. 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- BORGES, M. K. **Educação semipresencial: desmistificando a educação a distância**, 2005. < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- BRASIL. Lei Federal n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CARVALHO, C. et al. (Ed.). Como é bom saber-se lido. In: In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- CLEMENTINO, A. **Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos**. 2008. 268 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos**. Holos, Ano 20, dez. 2004. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 10 mai. 2011.
- ESTEVES, M. **Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. n. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- ESTEVE, J. Mudanças Sociais e Função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93 –124.

FAZENDA, I. C. A. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> >. Acesso em: 12 jan. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira**: Problemas e Movimentos de Renovação, 2ª ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

GIESTA, N. C. **Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor**: moda ou valorização do saber docente? 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**: recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

GOLDENBERG M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, F. R. O Sentido da investigação em educação. In: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (Orgs), **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, vol. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em < http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 08 fev. 2011.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 05 dez. 2011.

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, 2001, vol 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p. 53 – 87.

LIMA, A. C. B. **Repercussões da formação a distância para a prática de professores alfabetizadores**. Florianópolis, vol. 10, n. 02, p. 208 – 223, jul. /dez. 2009. Disponível em:

<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1419/pdf_24>. Acesso em: 10 mar. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES et al. **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 set. 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf>. Acesso em: 10 fev.2012.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em 10 jan. 2012.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. 177 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONTEIRO, B. S. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p. 111 – 127.

MORGENSTER, E. Ambientes virtuais de aprendizagem e concepções de ensino subjetivas. In: PEREIRA, A. T. C. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13 – 34.

OLIVEIRA, C.L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, ed. 04, 1982. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/74307493/PESQUISA-QUALITATIVA>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PALHARES, A. C. M. H.; FRANÇA, T. L. **O processo de conscientização na formação continuada de professores de língua inglesa**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 set., 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/>. Acesso em: 15 fev. 2011.

PALMER, J. P. **The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life**. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

PASSARELLI A.; ROMANI, S. Journal writing: a tool for reflection. In: National BRAZ-TESOL Convention, 8., 2002, Florianópolis. **Proceedings...** Florianópolis: BRAZ-TESOL, 2002.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. C. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem:** em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PÉREZ GÓMES, A. L.; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed.. Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMES, A. L. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMES, A. L.; GIMENO SACRISTÁN, J. (Ed.). **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed.. Artmed, 1998. p. 354 – 379.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p. 17 – 52.

ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES, S. M. K. ; VIANA, N.. Competências de Professores de Línguas Estrangeiras. **Boletim APA-Rio**, Rio de Janeiro, v. 39, 10 ago. 2007. Disponível em < www.apario.com.br/index/boletim39/artigocompetenciasv.f.doc >. Acesso em: 20 jul. 2010.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Coleção Ciências da Educação. 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil:** relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p. 151-160.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 443. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> >. Acesso em: 25 jan. 2012.

TURBIN, A. E. F. **Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo.** 2010. 158 p.Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acadêmica cujo tema é a Formação de Professores e a Reflexão sobre a Ação, que tem como pesquisadora responsável Adriana Beneduzzi Passarelli Agi, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Gláucia D'Olim Marote Ferro, que podem ser contatadas pelo e-mail abeneduzzi@hotmail.com ou telefone (11) 7337-2314. O presente trabalho tem por objetivo pesquisar a Formação Continuada de Professores de Inglês da Rede Pública de Ensino de São Paulo e minha participação consistirá em fornecer dados por meio de materiais produzidos durante o curso de formação, questionários e/ou entrevistas. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar o meu consentimento quando quiser, sem qualquer restrição da pesquisadora, e que não receberei nenhum pagamento por minha participação.

Professor(a)

São Paulo, 16 de outubro de 2010

APÊNDICE B – Questionário**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Nome: _____
Coordenadoria _____
Escola: _____
Série(s) em que leciona: _____
Matéria(s) que leciona: _____
Como soube _____
Em que faculdade se formou? _____ Quando? _____

Qual a sua expectativa / objetivo ao ingressar neste curso? (assinale uma ou mais opções)

- a) aperfeiçoar-me na língua inglesa
- b) aperfeiçoar-me em metodologia de ensino da língua inglesa
- c) aperfeiçoar-me no uso de recursos de informática
- d) obter um melhor emprego
- e) obter um melhor salário
- f) outra(s). Qual / quais? _____

Justifique:

Qual você considera a maior dificuldade em seu trabalho? (assinale uma ou mais opções)

- g) falta de interesse dos alunos
- h) falta de preparação do professor
- i) falta de recursos na escola
- j) falta de oportunidades de troca entre professores
- k) violência na escola
- a) outra(s). Qual / quais? _____

Comente:

Em sua opinião, este curso poderá ajudá-lo a mudar a realidade acima descrita?

- a) sim b) um pouco c) não d) não tenho opinião formada

Em que medida?

Você gostaria de sugerir algum tema / tópico a ser trabalhado neste curso? Qual / quais?

Faça um breve relato de seu aprendizado de Inglês (onde estudou, quanto tempo, etc.), bem como do porquê de ter entrado no magistério. Mencione todos os detalhes que considerar relevantes. Também descreva a escola em que leciona e o perfil de seus alunos.

ANEXO A – O Fórum (Semana 6) – *Reflecting Time 1* (Tempo de Refletir 1)

WEEK SIX - REFLECTING TIME ONE (Wk6 - RT1) DEADLINE: JUNE 16, 11:59 PM		Options · View
Previous · Next		
Renata	Posted : 6/23/2010 4:39 PM	QUOTE
Posts: 28	<p>I agree with " the product is important, but it is the process that gets us there" I appreciatedd the writing activies. as:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reewrite the misswords. 2. Students finish the incomplete sentences; 3. Rewrite the story with a different verb; 4. Write what happend next and why... 5. Students write a report or a resume of a book; 6. Write a narrative based on series of pictures; 7. Description of a scene, a place, or someone they know well; 8. Write lette applying a job, a letter, etc. <p>Usually I work only with periods that give the main verb. I have to translate the verbs, this is hard, for this I prefer work ony with 10 verbs. That helps a lot.</p>	
Top		
Suelem	Posted : 6/22/2010 8:38 PM	QUOTE
Posts: 46	<p>Gosto de escrever pequenos textos em inglês, mas sei que preciso aperfeiçoar me muito tanto a fala e a escrita.</p> <p>Trabalho com alunos do 5º ano, crianças, mostro figuras como frutas, objetos, comidas , animais e outros e escrevo seus respectivos nomes e peço novas pesquisas do interesse do aluno figura/palavras e assim concluímos um álbum em inglês. Gosto de trabalha com a realidade do aluno, incentivando os a pesquisa, e sempre com um trabalho final.</p>	
Top		
João Vítor	Posted : 6/21/2010 12:34 AM	QUOTE
Posts: 119	<p>Great!</p> <p>As I 've written before, please bring activities and positive experiences to share...</p> <p>Looking forward to seeing yours and those of other people too ;-)</p> <p>João Vítor.</p>	
Top		
Fabíola	Posted : 6/20/2010 8:23 PM	QUOTE
Posts: 39	<p>Yes I like writing. I write to show my ideas, opinions, feelings, etc. I like writing in English so, cause I can improve my english. I like writing in Portuguese too. I like to discover and use new words.</p> <p>Most of activities, I asked to my students, are in the "caderno do aluno" that's organized in four units and the final unit is a personal production of a kind of text, or texts, that they studied. Something like a card, a description of a neighborhood, a dialogue on msn, etc. Until now I have gotten good results because I believe in my students. Of course, some few students can't do it, but they try, and this is pretty good - I think.</p> <p>I follow the steps registered on teacher's notes</p> <p>Next class I will take some texts of my students produce. Yes it's possible to do this kind of activitie - writing - in a room with 35/40 students. It's not easy, but is possible.</p> <p>YES WE CAN!</p>	
Top		

<div>Renata</div> <div> </div>	<div>Posted : 6/19/2010 6:48 PM</div> <div>QUOTE</div>
Posts: 36	Ana Elisa, gostei muito da idéia de fazer do computador um grande aliado! Quando puder, por favor dê me detalhes. Este forum é enriquecedor! Bj.
<div>Top</div>	

<div>Alexandra</div> <div> </div>	<div>Posted : 6/18/2010 8:32 PM</div> <div>QUOTE</div>
Posts: 37	<div>(Rute)</div> <div>I like to writing, but I need to practice more and study. Sometimes, I write in english in MSN, Orkut, with other people in net.</div> <div>.</div> <div>I agree with Rute I really like to write, but I need to practice more, because sometimes I'm afraid of commit some mistakes. Actually I read more than write. In my class, I try to write with my students, when we're developing sentences it's easy, but when I say now let's go to write a short paragraph, it becomes difficult, the students ask for dictionaries then I give them the dictionaries, but it doesn't work very well, the text is absolutely awesome. Before I give to my students many texts about the topic that we are studying than after that I introduce the writing hability. People help me because I don't know how to improve this hability with my students</div>
<div>Top</div>	

<div>Rute</div> <div> </div>	<div>Posted : 6/18/2010 7:52 PM</div> <div>QUOTE</div>
Posts: 72	ok Ana Elisa ! Thank´s a lot !
<div>Top</div>	

<div>Silvia</div> <div> </div>	<div>Posted : 6/18/2010 12:55 PM</div> <div>QUOTE</div>
Posts: 150	<div>(João Vítor)</div> <div>Sílvia, Thank you for posting Week 6-RT1 questions here, along with your answers.</div> <div>Regarding your last post in red: Not sure how to start... You have already voiced this issue before, both orally and in writing, and I want you to understand that I am listening, reading, understanding, empathising with the problem. However, I also feel it is my duty to restate that this course cannot and has never promised to change facts which are out of our scope and control. So, perhaps we should have a separate forum topic just for complaints, sort of a Muro de Lamentações, e não estou sendo sarcástico aqui pq realmente acredito q todos nós precisamos de espaço e pessoas nas quais confiamos para nos aliviarmos de nossos pesos diários.</div> <div>Uma vez derramadas nossas lágrimas, vem uma outra fase importante to focus on what we can do (and perhaps change) given the universe we find ourselves in. This needs to be done without utopic ideals, but rather based on a realistic assessment of the situation. So, I need your help here in helping us all move to this next phase, please. Counting on your continued collaboration...</div> <div>with gratitude and respect, always, João Vítor</div> <div>PS - As I asked in class, please respect deadlines. RT2 is to be done after Wednesday so</div>

that you can benefit from the posts of your peers to RT1. Please move your answer there after I open the corresponding forum topic, ok?

Ok João Vítor, depois vc me mostra o tópico em que posso me lamentar e agradeço desde já, antecipadamente....kkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

Assim, sendo, tecnicamente falando..., technically speaking... aonde acho a nossa atividade para o dia 26/06? E..., dia 26/06, é nossa última 'presencial' ..., e quando voltaremos em August, or July... ?

Obrigada, você é sempre muitissimo simpático e educado,

Sílvia

Top

Rute

Posted : 6/18/2010 12:48 PM

QUOTE

Posts: 150

(Ana Elisa)

Hello Rute, I gave this activity for 8th grade.

Top

Ana Elisa

Posted : 6/17/2010 10:53 AM

QUOTE

Posts: 37

Hello Rute, I gave this activity for 8th grade.

Top

Maurício

Posted : 6/16/2010 10:13 PM

QUOTE

Posts: 19

yes I like to write.

an activity that students really enjoyed was when we created a text about their lives, what they do where they live, parents' names ... not write the name and each student would have to find out who was the text, other texts as invitations for birthdays, parties ...

steps: I explained the verb to be, family, places, things they like to do, ask them to bring a photo with a lot of people so they would talk about the photo. delivered to the room, then with the photo and the story the students would talk about who was the homework

Top

Rute

Posted : 6/16/2010 9:03 PM

QUOTE

Posts: 72	I like to writing, but I need to practice more and study. Sometimes, I write in english in MSN, Orkut, with other people in net.
Top	
Rute	Posted : 6/16/2010 8:58 PM QUOTE
Posts: 72	Gostei muito da atividade da Ana Elisa. Qual foi a série que você deu a atividade ? Muito legal !!
Top	
Rute	Posted : 6/16/2010 8:57 PM QUOTE
Posts: 72	<p>Olá pessoal tudo bom. Eu costumo trabalhar bastante a escrita utilizando de vários recursos: apostila do governo, internet, música, vídeo. Como exemplo, meus alunos do 1º ano criaram uma "headline" e um anúncio de jornal totalmente em inglês. Eles adoraram e por incrível que pareça, não sentiram dificuldades. Mas para eles chegarem a este objetivo final, utilizei a apostila do governo, fizeram um trabalho de pesquisa na internet e exercícios gramaticais. Eu adorei ! Acho que eles gostaram também !</p> <p>Bye bye !!! Sorry , I write in portuguese because I´m so tired today !! ++oo</p>
Top	
Lúcia	Posted : 6/16/2010 8:44 PM QUOTE
Posts: 28	<p>Hi, everyone!!</p> <p>First of all, I am happy to hear what João Vítor said. Many teachers don´t feel confident about their own writing skill. I´m one of them. When I have to write, I spend much time, looking for synonyms words and checking if the grammar rules are correct. In my point of view, it´s everything correct, but I know that´s not true!!! In the classroom, I don´t ask to my students to write frequently. When they have to do it, generally I use an exemple and they have to follow, changing the information. I totally agree with Regina´s way of teaching writing.</p>
Top	
Maria Carmem	Posted : 6/16/2010 5:36 PM QUOTE
Posts: 41	<p>As Renata I like writing, although I don't have time to write long texts, but always I can, I write short texts in English, i.e., my class diaries are all in English, because I like training my writing and I improve my vocabulary. Writing is written texts, where you can develop your ideas or your thoughts in a correct order by way that other people get to understand what you want to say.</p> <p>Depend of the level of my students I ask them to write their conclusion about some texts or issues that we have worked in class, or that they had searched as homework. With some classes I ask them to write less a phrase about our studied lesson.</p>

The steps I follow are: Firstly we read some text about the matter that we are working. After that we discussed this issue and we share their ideas. After that I asked them a written work of searching about the worked theme, or in Portuguese or in English, and then at last they must write your conclusion about their searching in English like: My conclusion about this issue is..... / In my opinion this theme is / When I read this text I felt

[Top](#)

João Vítor

Posted : 6/16/2010 11:09 AM

[QUOTE](#)

Posts: 119

Pessoal,

Muito legal ler aqui a maneira como vcs trabalham com o Writing em sala de aula: de acordo com as séries, usando recursos disponíveis (computer, Telecurso, apostilas do Estado), e despertando o interesse dos alunos (filme Crepúsculo, textos autobiográficos, etc).

Maaaany teachers do not feel confident abt their own writing skills, so you are not alone. When it comes to teaching and correcting writing, most teachers focus on grammar and mechanics, such as spelling and punctuation. Rarely do they go beyond and help sts with organization and considerations regarding audience.

[Top](#)

Verônica

Posted : 6/15/2010 11:35 PM

[QUOTE](#)

Posts: 53

1.
I like to write , always I liked. Writing is a possibility you express the feelings, to communicate, to increase your relationship, to improve the communication, we can add details, to organizing our ideas..
2.
When I was i class, I look for a short text according to the grade.
Steps: Partia de uma key word to begin the activitie; made questions to the students in portuguese or in English; the writing was the last activity de um topic. Atividade com música tb. era uma prática bastante utilizada.

[Top](#)

Ana Elisa

Posted : 6/15/2010 10:21 PM

[QUOTE](#)

Posts: 37

I like writing and I agree with Renata, I think that we need work with parts and so having a final work. I have already worked with resumé, routine and my last work was marvellous. I asked to my students research about the "internetês English" like lol, xox, wtf, prmp, u, b/c etc after it the students had to write a direct message im my twitter using it. I joined the computer that they like so much and my English classes. The result was great.

[Top](#)

Dora

Posted : 6/15/2010 8:48 PM

[QUOTE](#)

Posts: 45

Olá Pessoal,

Gosto muito de escrever resumos e fazer dissertações. Com os meus alunos é de acordo com a série. Com o fundamental costumo trabalhar frases, usando tempo verbais, substantivos e adjetivos. Também trabalhei biografia, usando personagens famosos ou de própria admiração. Em relação ao médio passei um trabalho sobre o filme Crepusculo, onde passei o mesmo em português com a legenda em Inglês e depois eles tiveram que produzir em inglês um artigo de opinião, com minha orientação e com pesquisa de vocabulário.

Com o Telecurso 2000 (telessala), eles sempre tem de produzir frases, de acordo com as video aulas que são em inglês e com algumas explicações em português, de acordo com o tema do dia.

ANEXO B – O Fórum (Semana 13) – *Reflecting Time 2* (Tempo de Refletir 2)

WEEK 13 - Reflecting Time 2 (Deadline for posting: September 12, 2010 - 11:59pm)		Options · View
Previous · Next		
<hr/>		
<div>Ariadne</div> <div> E-Mail</div> <div>Posts: 43</div>	<div>Posted : 9/22/2010 7:04 PM</div> <div>Concordo com as colegas , não acredito que seja fácil lecionar inglês ou qualquer outra matéria, mas com toda certeza acreditamos na educação, haveria outro motivo para estarmos aqui ?</div>	<div>QUOTE</div>
<div>Top</div>		
<hr/>		
<div>Suelen</div> <div> E-Mail</div> <div>Posts: 46</div>	<div>Posted : 9/20/2010 11:54 PM</div> <div>Concordo com minhas colegas, no momento que sou professora sei que será muito difícil de trabalhar principalmente na periferia, onde os alunos não tem incentivo nenhum, mas hoje fico muito feliz! Muitos alunos adoram minhas aulas de inglês, pois consegui passar para eles a importância da língua estrangeira , com muita dedicação, interesse. e comprometimento.</div>	<div>QUOTE</div>
<div>Top</div>		
<hr/>		
<div>Rute</div> <div> E-Mail</div> <div>Posts: 72</div>	<div>Posted : 9/18/2010 3:50 PM</div> <div>Concordo plenamente com as minhas colegas Renata e Ana Elisa. Quando temos um objetivo a cumprir, com comprometimento, nada pode nos impedir. Temos que ter força de vontade, não adianta nos lamentarmos das condições que o Estado nos oferece, ou dos problemas pessoais que temos. Eu já disse uma vez e repito: quando estiver dentro da sala de aula, seja FELIZ, dê a sua aula com prazer, com competência e se os problemas surgirem você será capaz de driblar tudo isso. Só como exemplo: uma aluna perguntou pra mim: "professora, a senhora já chega rindo, toda feliz as 7:00 da manhã? É sempre assim? e eu respondi: "É sim, eu amo a minha vida, estou feliz e gosto do que faço". BE HAPPY !!!</div>	<div>QUOTE</div>
<div>Top</div>		
<hr/>		
<div>Rogério</div> <div> E-Mail</div> <div>Posts: 140</div>	<div>Posted : 9/14/2010 8:57 PM</div> <div>Sorry, guys, but it's time to move on. This has been quite a hot topic to discuss and I agree that opinions will vary. However, it's quite clear here that most of you know what commitment is and are into it!! If it were not for commitment, what would we be here for ? We know we'll all be able to see the light at the end of the tunnel. Would you like to join us ??????</div>	<div>QUOTE</div>
<div>Top</div>		
<hr/>		
<div>Lúcia</div> <div> E-Mail</div>	<div>Posted : 9/13/2010 3:25 PM</div>	<div>QUOTE</div>

Posts: 28	<p> Acredito que commitment começa desde o momento que decidimos ser professores. Já sabíamos de todas as condições, mesmo assim optamos por essa profissão, ao meu ver, gratificante, pois é possível trabalharmos com eficiência. Acredito que temos fases. Algumas estamos interessados e outras comprometidos, mas é evidente que quando optamos pela segunda, a recompensa profissional é muito maior. Acho que a Ana Elisa expõe bem sua opinião quando disse que quando amamos o que fazemos as barreiras são menores. </p>
Top	
<div> <div> E-Mail </div> <div> SILVIA Posts: 150 </div> </div>	<div> <div> Posted : 9/13/2010 1:24 PM QUOTE </div> <div> <p>(Rogério)</p> <p> Sílvia, sei que temos realidades mais amargas por aí, mas o que estamos tentando fazer é torná-las mais amenas. O nosso objetivo como professores trocando idéias com vocês é o de facilitar a vida de todos através de uma prática mais interativa com os alunos. Temos visto que isso está se realizando, conforme você pôde confirmar na nossa aula presencial de sábado. Sei que aqui temos uma realidade diferente, mas nós professores (especialmente eu) já passamos por tudo isso que você menciona e critica. Por essa razão é que estamos empenhados nesse projeto e tentamos arduamente mudar esse panorama escolar brasileiro. Portanto, peço-lhe: PLEASE, BELIEVE US!!! Gostaria de terminar esse recado citando o finalzinho do "post" da Regina:</p> <p> Dar aula de inglês na rede pública é muito difícil, mas o fazemos (e bem feito), pois nem as péssimas condições que muitas vezes nos deparamos nos impediu em nossos anseios e interesses, pois temos um compromisso. </p> <p> AGORA SIM, EXPLICADO, CONCORDO PLENAMENTE PROFESSOR Rogério E COM A COLEGA RENATA, DENTRE OUTROS. </p> <p> AFINAL, EU QUE SOU UMA DAS 'RECÉM CHEGADAS, SÓ COM 5 ANOS E 8 MÊSES'..., NÃO CONSEGUIRIA SE NÃO TIVESSE 'COMMITMENT', NÃO É? IMAGINEM AS OUTRAS COM 18, 20, 21 ANOS NA REDE.. CLARO, E IN MEMORIAM DOS 98% +/- QUE ESTÃO NO SERVIDOS NA PSIQUIATRIA, INTERNADOS OU NÃO, SALVE 1964 E O Ai5... </p> </div> </div>
Top	
<div> <div> E-Mail </div> <div> Dora Posts: 45 </div> </div>	<div> <div> Posted : 9/13/2010 11:18 AM QUOTE </div> <div> <p> Concordo plenamente com a citação abaixo, assim com os comentários dos meus colegas. Quando há comprometimento, o resultado é outro, porque o envolvimento é maior e consequentemente alcançamos o êxito, eu acredito que tudo que fazemos na vida é preciso comprometimento, pois, sem ele não somos nada. </p> </div> </div>
Top	
<div> <div> E-Mail </div> <div> Fabíola Posts: 39 </div> </div>	<div> <div> Posted : 9/12/2010 10:19 PM QUOTE </div> <div> <p> I totally agree. Last week the students sang a song, a presentation of a project about culture. The song said as following: Vem vamos embora, que esperar não é poder/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Acho que compromisso tem a ver com força de VONTADE e interesse. Não só interesse. I think this way. </p> </div> </div>
Top	
<div> <div> E-Mail </div> <div> Ana Elisa Posts: 37 </div> </div>	<div> <div> Posted : 9/12/2010 9:01 PM QUOTE </div> <div> <p> Estou plenamente de acordo com a Renata e acredito, sim, que se temos compromisso, podemos driblar as circunstâncias que tentam nos barrar. Quando se ama o que faz, o comprometimento é maior ainda e as barreiras se tornam cada vez menores. </p> </div> </div>

<div>Top</div>	
<div>Rogário</div> <div> </div> <div>Posts: 140</div>	<div>Posted : 9/11/2010 10:00 AM</div> <div><div>QUOTE</div></div> <div>The quote below was taken from the optional reading on S.M.A.R.T. objectives. Do you agree with it? Why? Why not?</div> <div><i>"There's a difference between interest and commitment. When you're interested in doing something, you do it only when circumstances permit. When you're committed to something, you accept no excuses, only results." – Unknown</i></div> <div><i>Remember: It is ok to use Portuguese in your answers.</i></div>
<div>Top</div>	
<div><div>ADD REPLY</div><div>NEW TOPIC</div></div>	
<div>Forum Jump</div> <div><div>- PROCAP_May2001</div><div>▼</div></div>	
<div>0</div>	

ANEXO C – Relatório de atividade

ACTIVITY PLAN SHEET

Group: 1ª série B	Activity: Horoscopes	Length of activity: 50'
Date: 01/09/2010	Time: 11:30 – 12:20	Teacher: Maria Carmen

OBJETIVO PRINCIPAL: Dar ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos na língua inglesa ao trabalhar com alguns dos gêneros do caderno de entretenimento – em especial horóscopos. A competência de escrita será desenvolvida a partir do “*Reading*” e do estudo desse conteúdo, e concretizada na elaboração de determinados textos. Tal proposta de trabalho tem como foco principal na competência da leitura e de escrita, aliada ao estudo de estruturas gramaticais e de vocabulário. Esse estudo permite a formação de um leitor crítico, tanto no que diz respeito ao conhecimento de mundo e de gênero quanto ao conhecimento de língua.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Desenvolver no aluno a competência do “*Reading*” com foco nas “*Strategies*” e na “*Integration of Skills*”, tendo em vista que os alunos aprenderão como fazer um Pre-reading, um skimming, o que encontrar no texto no While reading, fazendo um scanning do texto, e concluindo com o Post reading, fazendo a Integration of Skills (apresentando os cartazes tanto na parte escrita e visual, quanto fazendo um speaking ao ler e explicar sua elaboração dos horóscopos).

ACTIVITY PLAN	LESSON REPORT
<ol style="list-style-type: none"> Iniciar a aula perguntando se os alunos têm o hábito de ler o caderno de entretenimento de um jornal? <ul style="list-style-type: none"> Share the answers Apresentar os textos e pedir que eles façam um <i>skimming</i>, para responder, rapidamente as seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> Where can you find these texts? Who are the potential readers of these texts? Share the answers Pedir aos alunos que voltem aos textos e identifiquem algumas características nos textos (horóscopos), fazendo agora um <i>scanning</i> dos textos no <i>while-reading</i>, tais como: 	<p>1 - A maioria dos alunos disse ter o hábito de ler a parte de entretenimento, principalmente para ver os resumos das novelas, filmes em cartaz, as tirinhas, e horóscopos.</p> <p>2 - Todos os alunos fizeram a tarefa e socializamos as respostas.</p> <p>3 - Alguns alunos tiveram dúvidas sobre as atividades propostas para o <i>scanning</i>. Sendo assim, li as perguntas com os alunos esclarecendo dúvidas sobre o vocabulário e a estrutura gramatical.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • What you should/shouldn't do. • Adjectives. • Predictions. • The Present Tense. • The Future Tense. (And I explained this grammar). <p>4. Pedir aos alunos que escrevam uma previsão Afirmativa e uma Negativa para um amigo próximo.</p> <p>5. Comunicar aos alunos que na próxima aula iremos continuar trabalhando com o tema e eles deverão trabalhar em grupo, pesquisando na internet, em livros, jornais e revistas, para confeccionar um pôster de um signo do Zodíaco, de acordo com os textos estudados, e escrever uma previsão para o mês de setembro. Esse <i>writing</i> deve ser bilíngüe porque outras pessoas lerão, uma vez que os pôsteres ficarão afixados na sala. Explicar que os grupos deverão apresentar oralmente suas previsões feitas em Inglês.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The presentation will begin next September, 01. 	<p>Eles ficaram bastante interessados em responder as perguntas já que a maioria gosta de ler seu horóscopo.</p> <p>4 – No <i>Post-reading</i>, alguns alunos tiveram dúvidas sobre como escrever em inglês as <i>predictions</i>, mas acabaram se divertindo fazendo a atividade. Além de treinarem a língua, fizeram brincadeiras com os colegas.</p> <p>5 – I'm anxious to see their works. I believe their works'll be so good</p>
--	--

Obs.- Os professores e a minha tutora observarão a conclusão do trabalho, que será a apresentação dos cartazes, e eu espero que os alunos o façam em inglês. A primeira e a segunda etapa do meu trabalho já fiz na sala em 2 aulas na semana passada, cujo relato está descrito na Lesson Report.

GENERAL COMMENTS (JOURNAL)

Desde o início da atividade, não senti nenhuma resistência por parte dos alunos, creio que tenha sido lúdico para eles, num primeiro momento, fazer uma previsão para um colega e também saber qual a previsão feita para si. Depois, ao propor a pesquisa sobre um signo e fazer uma previsão para o mês de setembro, eles também se sentiram importantes e capazes, inclusive aqueles alunos que achavam que não seriam capazes de falar em inglês para a sala. Tiveram muito cuidado ao elaborarem os cartazes e fizeram ótimas apresentações. O que eu faria diferente talvez fosse o uso da informática nas apresentações, mas não havia tempo hábil para isso, pois o uso de toda a aparelhagem da minha escola depende de agendamento prévio, e foi justamente o que não consegui fazer. Mas as coisas aconteceram como eu havia planejado.

M Carmem

SP/ 30/09/10

ANEXO D – Relatório de um observador

Relatório 1ºB (segundo dia)

Esta é a etapa final do primeiro ano do ensino médio, percebi que estavam meio ansiosos, mas logo foram se acalmando, o grupo começou a se organizar com cartazes em inglês, sempre orientado pela Teacher M. Carmen.

A leitura em inglês do seminário, ops! Apresentação contou com o silencio absoluto da sala... FANTASTICO!!! O coletivo foi soberano todos estavam preocupados com a apresentação dos colegas. APLAUSOS!!!

O segundo grupo do dia estava tenso, à hora da apresentação chegou, porque será que nossos alunos ficam assim? Adorei em ver a apresentação dos meninos nos seminários, vestiram a camisa. A teacher permaneceu sentada os orientandos sempre que necessário, UFA! O sufoco acabou, foram bem... APLAUSOS!!!

O terceiro grupo, composto só de meninos, boa desenvoltura, percebi que esqueceram as características do signo apresentado...

O quarto grupo usou sua apresentação em um tom recitável, uma tonicidade e controle da voz em inglês, passando todos os traços necessários, LOCUTOR!!! Estavam tensos, muito tenso mesmo, a voz foi sumindo, mais os colegas o ajudaram... APLAUSOS!!!

O quinto grupo, o nervosismo no inicio tornou-se algo freqüente e marcante, normal... rrsrrsrrs... Apresentaram com uma simplicidade, segurança do que estavam lendo em inglês, não houve interferência da teacher, APLAUSOS!!!

O sexto grupo estava todas nervosas e falou bem baixinho, a teacher estava do lado fazendo algumas interferências quando necessário, falaram características e previsões, o coraçãozinho quase saiu pela boca, conseguiram, percebi que elas nem acreditaram no feito. APLAUSOS!!!

Observei ao longo das seis apresentações do dia que a sala foi muito participativa, só o fato em esta apresentando um trabalho em inglês, os deixaram ansiosos, mais com a ajuda da Teacher M. Carmen e algumas interferências quando necessárias vanglorio o esforço e a participação da turma, todos estão de PARABÉNS, pois a vida é feita de desafios e percebo que superaram essa fase.

T.C.

Letras/Pedagoga

Setembro/2010