



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O BEM QUE ELA NOS FAZ:
O Papel da Formação Continuada no Desempenho dos
Professores de Língua Estrangeira (Inglês)**

EITER OTÁVIO GUANDALINI

**BRASÍLIA
2013**

EITER OTÁVIO GUANDALINI

**O BEM QUE ELA NOS FAZ:
O Papel da Formação Continuada no Desempenho dos
Professores de Língua Estrangeira (Inglês)**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Linguística Aplicada.**

**Orientador: Prof.º Dr. Augusto
César Luitgards Moura Filho**

**BRASÍLIA
2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

GUANDALINI, Eiter Otávio. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 128f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

GUANDALINI, Eiter Otávio.

O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês). / Eiter Otávio Guandalini – Brasília, 2013.
128f.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

1. formação continuada. 2. professor de línguas. 3. língua inglesa.

UnB/BC

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**O BEM QUE ELA NOS FAZ:
O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESEMPENHO DOS
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS).**

EITER OTÁVIO GUANDALINI

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Universidade de Brasília
(ORIENTADOR)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Universidade Federal de São Carlos
(EXAMINADORA EXTERNA)

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Universidade de Brasília
(EXAMINADORA SUPLENTE)

BRASÍLIA, 03 DE DEZEMBRO DE 2013.

Dedico este trabalho a minha mãe Yone (*in memoriam*), a meu pai Eiter e a minha avó Olga pela formação de meu caráter e pelo incentivo a toda minha vida pessoal e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Luciana da Conceição Silva, minha companheira, por sempre estar ao meu lado e me apoiar de uma forma sem a qual eu não poderia ter finalizado este trabalho;

Oswaldir Carrasco Melati Júnior (*in memoriam*) pela amizade eterna e por ser o responsável pela minha vinda a esta universidade;

Fernando Silveira Freitas pelo companheirismo fraterno e apoio em toda minha caminhada;

Ary Neves da Silva pelo estímulo ao estudo desde antes deste nível;

Alda Lino dos Santos pelo companheirismo e grande incentivo para a realização desta empreitada;

Joana Gláucia dos Santos pela amizade e pelo início aos estudos neste nível;

Nelson Aguilera por sempre acreditar em meu potencial e pelas orientações prévias a este projeto;

Augusto César Luitgards Moura Filho pelas orientações que tanto facilitaram este caminho árduo e por acreditar que eu chegaria ao fim;

Bárbara Cristina Duqueviz pela colaboração no início deste trabalho e pela cooperação durante todo ele;

Eliane Simão, funcionária da secretaria do PPGLA, por toda ajuda desde o início do processo;

Marcio Cunha Rodrigues pela confiança em disponibilizar as informações particulares necessárias para a realização desta pesquisa.

“Cada dia é um novo dia. É melhor ter sorte. Mas eu prefiro fazer as coisas sempre bem. Então, se a sorte me sorrir, estou preparado.”

Ernest Hemingway – O Velho e o Mar

RESUMO

Na pesquisa relatada nesta dissertação, investigo em que nível se dá a inserção, nas salas de aula, de atividades comunicativas propostas na formação do docente inserido em processo de formação continuada e analiso se a práxis do professor no ensino e aprendizagem de língua estrangeira foi transformada no sentido de contemplar aspectos da perspectiva reflexiva. Para isso, utilizo os fundamentos dos preceitos teóricos de um Estudo de Caso com a modalidade História de Vida, com o objetivo de avaliar a influência de um curso de formação continuada para a mudança da prática de sala de aula de LEM (Língua Estrangeira Moderna) nas escolas públicas do Distrito Federal. A análise dos dados foi realizada utilizando o método da cristalização por ser a alternativa que melhor se adaptou a esse trabalho. Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista que tem o intuito de perceber se um curso de formação continuada direcionada para professores de língua estrangeira realizada pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) no Distrito Federal consegue realizar suas funções de forma eficaz, incluindo ou alterando as práticas pedagógicas dos docentes que o realizam. Em relação aos resultados, discuto sobre uma maior participação do professor cursista em todas as fases do curso e sobre a implantação de uma fase pós-curso no intuito de melhorar a qualidade do curso de formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor de línguas. Língua inglesa

ABSTRACT

This research investigates in what level the insertion of communicative activities proposed by a teacher professional development course happens in the classroom and analyzes if the teacher's praxis in the teaching of a foreign language was transformed in a reflexive perspective. This is a Case Study research in a Life History format, which aims to evaluate the influence of a professional development course for changes of a foreign language classroom practice in public schools in Distrito Federal. The data analysis was done using the crystallization method because it was the alternative which best adapted to this work. This is a qualitative research with an interpretativista viewpoint. It wishes to perceive if a professional development course for foreign language teachers held in Distrito Federal by EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) achieves its goals in an effective way, inserting or altering the pedagogical practices of those teachers who attend it. Concerning to the results, I discuss about the participation of the teacher in every step of the course and about the implementation of a post-course phase to improve the quality of the professional development course.

Key words: Teacher development. Language teacher. English language

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Categorias da Competência Comunicativa.....	38
TABELA 2	- Possíveis Categorias para Reflexão.....	52
TABELA 3	- Competências Profissionais Básicas.....	61
TABELA 4	- Competências Docentes.....	63
TABELA 5	- Ocorrência de Características para uma Formação Continuada Eficaz.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS

CC	–	Competência Comunicativa
CEM	–	Centro de Ensino Médio
DF	–	Distrito Federal
EAPE	–	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EM	–	Ensino Médio
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LE	–	Língua Estrangeira
LEM	–	Língua Estrangeira Moderna
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDF	–	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	–	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

(+)	- Pausa breve
(++)	- Pausa média
(+++)	- Pausa longa
MAIÚSCULAS	- Entonação enfática
(())	- Comentários do transcritor
()	- Palavras ou segmentos incompreensíveis
(...)	- Supressão de trecho(s)

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÕES.....	xii
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justificativa	17
1.2 Rotinas da Pesquisa Qualitativa	18
1.2.1 <i>Objetivos da Pesquisa</i>	18
1.2.2 <i>A Pergunta Exploratória</i>	18
1.2.3 <i>Asserção da Pesquisa</i>	19
1.3 Metodologia	19
1.4 Organização da Dissertação.....	20
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Formação Continuada	24
2.2 Competência Comunicativa	34
2.2.1 <i>Abordagem Comunicativa</i>	42
2.3 O Professor Reflexivo	45
2.4 Competências Profissionais.....	54
2.5 Conclusão.....	64
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	66
3.1 Pesquisa Qualitativa	67
3.2 Estudo de Caso	68
3.3 Contextualização	72

3.4 Participantes da Pesquisa	73
3.5 Princípios Éticos	74
3.6 Coleta de Registros	75
3.7 Pesquisador Qualitativo	76
3.8 Análise de Dados.....	76
3.9 Conclusão.....	78
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	79
4.1 Categoria 1 - Formação Continuada.....	80
4.1.1 <i>Função</i>	80
4.1.2 <i>Atitude e Intencionalidade</i>	81
4.1.3 <i>Relação entre as Formações Inicial e Continuada</i>	82
4.1.4 <i>Formação Continuada Eficaz</i>	84
4.2 Categoria 2 – Competência Comunicativa.....	91
4.2.1 <i>Conceituação</i>	91
4.2.2 <i>Aplicação</i>	93
4.3 Categoria 3 – Professor Reflexivo	99
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
5.1 Contribuição da Formação Continuada	103
5.2 Implementação de Processos Comunicativos	103
5.3 Alteração ou Inclusão de atitudes profissionais numa perspectiva reflexiva..	104
5.4 Objetivos da Pesquisa	104
5.5 Últimas Palavras.....	106
5.5.1 <i>Contribuições da Pesquisa</i>	106
5.5.2 <i>Limitações e Sugestões</i>	106
REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR.....	114
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA COORDENADORA.....	115
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA EAPE	116
APÊNDICE D – INFORMAÇÕES DO PROFESSOR PARTICIPANTE	117
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FORMAÇÃO CONTINUADA.....	118
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	119
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR REFLEXIVO	120
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA	121
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO CONTINUADA	122
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	123
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR REFLEXIVO.....	124
ANEXO A – PROPOSTA DO CURSO	125

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento representa, em maior ou menor grau, a sociedade em que vivemos. “As ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história, em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.9). A análise de um determinado contexto, representando a sociedade na qual está inserido é o meu esforço na pesquisa que realizo sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa.

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês – nas escolas públicas regulares¹ do Distrito Federal apresenta um desempenho precário quando nos referimos ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º anos) e Ensino Médio. As estratégias de uso social da linguagem não encontram correspondência na prática da escola em relação à língua estrangeira, geralmente focado na forma, em termos de exercício gramatical e da tradução, sem um propósito definido (PAIVA, 2007, p.177). Esse fraco desenvolvimento comunicativo do ensino de língua estrangeira (LE²) deve ser analisado com o intuito de melhorá-lo e, assim, fazer com que a LE tenha uma função real na vida dos estudantes que passam pelo ensino público.

Como dizem Laville e Dionne (1999, p.17) “para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confronta-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só” e é isso que pretendo com esta pesquisa: entender alguns fatos para tentar melhorar alguns aspectos sociais relativos aos estudos da linguística aplicada. A pesquisa científica é o meio para se realizar essa tarefa em particular e Chizzotti (2006, p.19) ressalta que ela é “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”.

¹ Quando me refiro às escolas regulares é em oposição aos CILs (Centros Interescolares de Línguas) que são institutos públicos do DF especializados em ensino de língua estrangeira.

² A sigla LEM (Língua Estrangeira Moderna) se refere à disciplina ensinada nas escolas, enquanto que a sigla LE (Língua Estrangeira) é a nomenclatura referente ao idioma inglês.

Com mais de vinte anos de experiência docente no ensino de Língua Inglesa, sinto a necessidade de pesquisar esta área e, assim, habilitar-me a colaborar com os colegas professores da disciplina. Neste trabalho, em específico, estudo as influências de uma formação continuada nas atitudes profissionais de um professor de LE. Esse tipo de curso tem sido cada vez mais procurado uma vez que “a expansão dos estudos de ensino e aprendizagem de língua em salas de aula tem levado a um crescente aumento nas exigências feitas a professores e estudantes” (MICCOLI, 2010, p.251). Posto isso, considero que cabe uma análise mais aprofundada dos cursos de desenvolvimento profissional dos docentes no intuito de destacar os pontos negativos para levá-los a uma melhora e os pontos positivos para enfatizá-los cada vez mais.

1.1 Justificativa

O presente trabalho relata o percurso de um professor em um curso de formação continuada oferecido pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) para professores de LEM do Ensino Médio nas escolas públicas das Regionais de Ensino do Gama e de Santa Maria no Distrito Federal. Optei por investigar essa prática uma vez que a formação continuada na vida profissional de um professor é essencial quando esse busca o aperfeiçoamento constante para suas práticas pedagógicas. Diante da escassez desse tipo de curso para professores de LEM no DF, considero importante verificar as características do curso e quais as influências que ele causa no professor cursista e, conseqüentemente, em seus alunos.

A motivação para este trabalho surgiu de conversas sobre a importância da formação continuada na vida docente com a coordenadora do curso que também é a professora formadora. Além disso, por eu ser professor no nível de formação inicial em cursos de licenciatura, e também de formação continuada, a minha curiosidade se aguçou a respeito dessa formação, pois é um momento importante na vida do docente e sempre quis entender melhor as nuances desses cursos de desenvolvimento profissional docente.

As instituições que elaboram e executam cursos de formação continuada para docentes como a EAPE e universidades que oferecem cursos de extensão poderão se beneficiar desta pesquisa, pois ela pretende analisar também aspectos da implementação do curso. Com isso, professores, estudantes e, conseqüentemente, a sociedade, também poderão beneficiar-se de um estudo desta natureza.

1.2 Rotinas da Pesquisa Qualitativa³

A rotina garante a formalidade da pesquisa científica, fazendo com que haja uma ordenação lógica nos passos para uma elaboração racional das etapas necessárias. Nesta parte, esclareço sobre a *pergunta exploratória*, o *objetivo geral*, os *objetivos específicos* e a *asserção*.

1.2.1 Objetivos da Pesquisa

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.51), “para que o pesquisador tenha mais clareza sobre seu problema de pesquisa, é aconselhável que procure explicitar em um enunciado o objetivo geral de sua pesquisa”. Dessa forma, postulo o objetivo geral a seguir:

- *avaliar a influência de um curso de formação continuada para a mudança da prática de sala de aula de LEM nas escolas públicas do DF.*

Além do objetivo geral, há a necessidade de objetivos específicos que, de acordo com a autora, “contribuem para apontar ao pesquisador caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho” (op. cit., p.52). Os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- investigar em que nível se dá a inserção de atividades comunicativas propostas na formação nas salas de aula do professor inserido em processo de formação continuada;

- analisar se as atitudes profissionais do professor sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram inseridas ou alteradas numa perspectiva reflexiva.

1.2.2 A Pergunta Exploratória

Primeiramente, “a pesquisa inicia-se com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49). Seguindo essa afirmação e lembrando que a pergunta pode ser revisitada e

³ Essa rotina é baseada no capítulo “As rotinas da pesquisa qualitativa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49-55).

alterada caso haja a necessidade de revisar alguma dimensão do problema a qualquer momento, a pergunta exploratória desta pesquisa qualitativa é a seguinte:

*De que forma(s) o curso de **formação continuada** pode contribuir para implementar **processos comunicativos** na prática pedagógica do professor de LEM e alterar ou incluir **atitudes profissionais** numa **perspectiva reflexiva**?*

1.2.3 Asserção da Pesquisa

Por fim, há as asserções da pesquisa. Continuando com Bortoni-Ricardo, a autora explica que “na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos” (op. cit., p.53). A asserção dessa pesquisa é:

- O curso de formação continuada pode influenciar o professor de LEM a modificar suas práticas pedagógicas em sala de aula, inserindo atividades comunicativas e alterando ou incluindo atitudes profissionais sobre os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva reflexiva.

A grande preocupação é perceber se um curso de formação continuada para professores de LE com foco na abordagem comunicativa realmente influencia os professores a adotarem atividades comunicativas em suas salas de aula a fim de tornarem suas aulas mais funcionais.

1.3 Metodologia

Esta pesquisa intenta responder a pergunta exploratória com o intuito de alcançar os objetivos já mencionados por meio do estudo de caso, na modalidade história de vida. O participante foco da pesquisa é um professor de Ensino Médio que cursou a formação continuada; além dele, outros participantes são a coordenadora/professora formadora do curso e 12 alunos de língua inglesa do professor (participante foco) que tiveram aula com ele durante sua participação no curso de formação.

A coleta de registros foi realizada por meio de entrevistas com o professor pesquisado (Apêndices E, F e G) para analisar se há mudanças em suas práticas pedagógicas em sala de aula por meio de uma perspectiva reflexiva e uma entrevista coletiva (Apêndice H) com 12 de seus alunos, além de questionários (Apêndice I, J e

K) com a coordenadora/professora formadora do curso. Foi incluída, também, a análise de documentos formais sobre o curso de formação continuada fornecidos pela EAPE junto com outros documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Regimento Interno da Secretaria de Educação e as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal.

1.4 Organização da Dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco partes:

No Capítulo 1 – Introdução -, apresento a justificativa desse trabalho, assim como a pergunta de pesquisa que norteia todo o estudo junto com os objetivos geral e específicos, a metodologia de pesquisa e uma breve descrição sobre a estrutura da dissertação.

Em seguida, no Capítulo 2, exponho o Referencial Teórico desta pesquisa. Esse capítulo está dividido em quatro seções que correspondem à pergunta de pesquisa e aos objetivos geral e específicos. A primeira seção é a *Formação Continuada*, na qual discuto seu conceito, além de suas funções e algumas características para que ela seja efetiva.

Posteriormente, trato da *Competência Comunicativa* (doravante CC), considerando sua importância e caracterizando categorias que facilitam sua compreensão. Acrescento, ainda, fatores relevantes que impossibilitam seu acontecimento mais frequente e apresento possibilidades para superar tais fatores. Comento, também, sobre a abordagem comunicativa como forma de desenvolver a Competência Comunicativa nos alunos.

A terceira seção é *O Professor Reflexivo*, na qual explico a necessidade da reflexão para a profissão do docente e como a formação continuada pode ajudar a desenvolver essa competência. Além disso, discuto três modalidades de reflexão, comparando-as e expressando seus conceitos e características no intuito de compreendê-las mais profundamente.

A quarta e última seção do Capítulo 2 é sobre as *Competências Profissionais* dos docentes. Definir essas competências ainda se mostra complexo, entretanto, apresento algumas competências, caracterizando-as e explicando-as, de acordo com o ponto de vistas de diferentes teóricos do assunto.

Já no capítulo 3, ou seja, Referencial Metodológico, esclareço aspectos sobre a Pesquisa Qualitativa, destacando o caráter interpretativista e o porquê de seu uso no lugar da Pesquisa Quantitativa. Explico sobre o Estudo de Caso, conceituando-o, demonstrando seus tipos e justificando a escolha pela História de Vida, conforme a necessidade da dissertação. Discorro, também, sobre a contextualização da pesquisa com o intuito de situar o leitor.

Em seguida, é apresentado o participante foco da pesquisa, já que se trata de um Estudo de Caso, e outros participantes que colaboraram para o enriquecimento dos registros adquiridos. Continuo, destacando os princípios éticos básicos da atitude de um pesquisador em relação aos participantes da pesquisa e em relação ao próprio trabalho. Explico, ainda, como será a coleta de registros e sobre as características de um pesquisador qualitativo seguidos da análise de dados e da conclusão do capítulo.

O Capítulo 4, Análise de Dados, faz a sistematização e categorização dos registros coletados durante a pesquisa para que, então, transformados em dados, suas análises sejam realizadas à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho por meio do método da cristalização.

O Capítulo 5, Considerações Finais, faz considerações sobre a análise dos dados relacionando-a com os objetivos da pesquisa. Respondo, ainda, a pergunta exploratória, acrescento as contribuições da pesquisa, assim como suas limitações e encerro fazendo sugestões para futuros estudos sobre formação continuada.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês – nas escolas públicas regulares do Distrito Federal não apresenta um desempenho adequado quando se trata de desenvolver a *competência comunicativa* de seus estudantes do Ensino Médio. O próprio MEC, por meio dos PCN, afirma que existe a possibilidade do ensino das habilidades comunicativas de LEM ser inviável devido às condições precárias na sala de aula na maioria das escolas brasileiras (BRASIL, 2000, p.21). Isso ocorre devido a vários fatores, porém, destaco que, neste momento, estamos numa “realidade na qual muitos professores se propõem a ensinar o idioma estrangeiro sem graduação específica e/ou sem domínio linguístico suficiente, portanto, sem competência para tal” (STURM, 2011, p.73).

Considerando documentos distritais e federais norteadores, como as Diretrizes Pedagógicas, o Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal e os PCN, relativos ao ensino de línguas, percebo que a competência comunicativa deve ser desenvolvida a fim de que os alunos possam fazer uso social do idioma que favoreça a interação.

Considero, também, que é importante usar a língua alvo numa situação prática real e não apenas como elemento teórico a ser armazenado na mente até as avaliações. De acordo com Brown (2007, p.218) “a aprendizagem de língua estrangeira é vista não apenas como um processo de desenvolvimento potencialmente previsível, mas também como a criação de significado por meio de uma negociação interpessoal entre aprendizes”⁴. O autor mostra, assim, a necessidade de haver interação quando da aprendizagem do idioma.

Esse ensino será também melhorado quando os professores de idioma entenderem a importância de se desenvolver a competência comunicativa nos alunos e, logicamente, possuírem tal competência. Para isso, cursos de formação continuada de professores são realizados no Distrito Federal, na tentativa de preencher lacunas deixadas pela formação inicial, ou seja, durante a graduação. O Regimento Interno da

⁴ Foreign language learning is viewed not just as a potentially predictable developmental process but also as the creation of meaning through interpersonal negotiation among learners.

Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009, p.120), sobre formação continuada, no Art. 124 diz que

a Gerência de Formação, unidade de direção diretamente subordinada à Diretoria da EAPE, além das competências comuns definidas no art. 171, inc. III, deste Regimento, tem como competências regimentais específicas:
I – realizar a formação continuada dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do DF (2008, p.95) consideram que

a formação continuada dos profissionais da educação precisa se voltar para o trabalho de repensar a concepção da aprendizagem, da função social da escola, do papel mediador do educador e de tantas outras temáticas relacionadas, não somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, como também numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao docente uma reflexão da prática pedagógica e uma reconstrução de seus saberes.

É possível, então, argumentar que a realização dos cursos de formação continuada é primordial para que o professor de língua possa se manter ou se tornar reflexivo em suas práticas pedagógicas além de aprimorar seu conhecimento sistêmico da Língua Inglesa junto com o conhecimento metodológico. Além disso, o curso possibilita também o conhecimento e aprimoramento das competências profissionais exigidas de um docente que se preocupa com seu ofício e se interessa pelos seus alunos.

Na primeira seção deste capítulo, apresento conceitos de *formação continuada* de professores de idioma (CELANI, 2009; IMBERNÓN, 2010; ALVAREZ, 2010; ALMEIDA FILHO 2009 e 2010; STURM, 2011; *inter alios*) e também a sua importância, assim como, demonstro algumas características necessárias para que a formação continuada seja adequada e eficaz. Destaco, ainda nesta seção, como a formação continuada pode e deve complementar a formação inicial.

Em seguida, na segunda seção, saliento aspectos da *competência comunicativa* (HYMES, 1971; CANALE e SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 2010; WIDDOWSON, 2005; RICHARDS, 2001; *inter alios*), caracterizando-a e expondo a necessidade premente de se adotar metodologias que desenvolvam essa competência nos estudantes. Acrescento explicações sobre categorias e subcategorias da competência comunicativa no intuito de facilitar sua compreensão. Abordo, ainda, alguns fatores relevantes que impedem uma maior propagação da

competência comunicativa nas escolas públicas do país, enfatizando aspectos da abordagem comunicativa como meio para a implementação da competência comunicativa.

Discuto, na terceira seção, a importância do *professor reflexivo* na prática pedagógica (DUTRA e MELO, 2009; FREIRE, 1996; ALVAREZ, 2010; MOURA FILHO, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2011; ALMEIDA FILHO, 2009 e 2010; *inter alios*) uma vez que “a prática docente reflexiva é, pois, uma tentativa de buscar mudanças nas práticas sociais opressivas, com o propósito de emancipação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender LE nas escolas públicas” (PAPA, 2008, p.31-32).

Por fim, na quarta seção, exponho as *competências dos professores* (ALMEIDA FILHO, 2009 e 2011; TARDIF, 2011; *inter alios*) que são considerados verdadeiros profissionais em suas áreas de atuação e se importam com a qualidade de suas práticas pedagógicas.

2.1 Formação Continuada

Vários tipos de formação de professores de línguas são conhecidos no meio acadêmico (ALMEIDA FILHO 1997, 2009 e 2010; ALVAREZ, 2010; IMBERNÓN, 2010; CELANI, 2009; STURM, 2011; *inter alios*). Almeida Filho (1997, p.30), por exemplo, classificou essa formação de docentes em três modalidades básicas: (1) formação básica inicial ou de certificação, (2) formação especializada e pós-graduada, e (3) **formação continuada extensionista**. Neste trabalho, foco basicamente na terceira classificação e não utilizo o termo “extensionista”, apesar de qualificar adequadamente a formação, uma vez que se torna desnecessário no âmbito da pesquisa aqui relatado. Almeida Filho (op.cit., p.31) conceitua o termo como se segue:

A formação continuada ou permanente, objeto deste trabalho, é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face-a-face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades).

A formação continuada de professores da escola pública se torna cada vez mais imprescindível no cenário da educação nacional. De acordo com Alvarez (2010, p.237) “as mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a se exigir deles, novas capacidades e habilidades, além

de uma atualização profissional permanente”. A presença desse novo profissional se faz urgente na comunidade escolar.

O aprimoramento contínuo não é simplesmente uma opção para os educadores, mas sim uma obrigação para aqueles que desejam evoluir como profissionais da área. Conforme Imbernón (2010, p.39) “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais”. Essas melhoras não têm apenas uma abrangência local ou nacional, mas, geral e internacional.

Os professores precisam buscar um reconhecimento mais profissional da atividade docente, já que “ainda é forte a visão do professor como uma vocação, chamado ao magistério por um sentido de missão” (ROLDÃO, 2011, p.21). Faz-se necessário entender, pela população, que a docência é uma profissão que demanda condições de trabalho apropriadas assim como outras tantas atividades importantes para a sociedade, pois “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (TARDIF, 2011, p.13).

A formação continuada é um instrumento de que o professor precisa para demonstrar que está em constante aprimoramento. Almeida Filho (1997, p.30) explica que

A palavra formação em português, utilizada assim como substantivo, indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usada no particípio passado, contudo, como em “fulana é formada”, a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado.

Devido a essa visão errônea, inclusive dos próprios docentes, a formação permanente se torna importante para demonstrar que os professores estão procurando novos conhecimentos cada vez mais adequados para exercer sua função, assim como profissionais de outras áreas fazem constantemente por suas atividades. Perrenoud (2002, p.12) contribui com essa ideia quando afirma que “a formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”.

Esse ambiente de estudo é imprescindível para ocorrer uma evolução significativa dos professores que sempre procuram melhorar suas práticas

pedagógicas. Gomes et.al. (2009, p.20) consideram a formação continuada como um “espaço de interação entre dimensões pessoais e profissionais”. Acrescentam, ainda, que os professores procuram essa evolução no intuito de receber amplo sentido em suas histórias de vida e em suas histórias profissionais.

A busca pela formação contínua deve estar presente naqueles que se preocupam com suas atividades profissionais, até porque a graduação “não isenta seus detentores de integrarem-se a práticas formativas continuadas” (MOURA FILHO, 2011, p.50). Deve, também, ser uma atividade voluntária na qual o participante se concentra a fim de aproveitar o máximo possível do processo. De acordo com Almeida Filho (2009, p.72)

Para avançar na qualidade profissional de seu trabalho, os professores precisam continuar a formar-se sempre depois da certificação lendo muito, além de ouvir e falar muito nas disciplinas e seminários de que conseguirem participar na sua **formação continuada**, pertencendo a uma associação e freqüentando seus eventos regularmente. (grifo meu).

No caso específico de língua inglesa, as imensas lacunas deixadas pela graduação levam os cursos de formação continuada a adquirirem um status de fundamental importância para se qualificar como os profissionais que atuam, especialmente, nas escolas públicas. Celani (2009, p.10-11) enfatiza que

a qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial inerente à licenciatura não só dupla mas, em muitos casos, curta, fazem da formação continuada do professor de língua estrangeira uma necessidade premente.

A quantidade cada vez maior de cursos de licenciatura não está associada à manutenção ou à melhora da qualidade deles. Na verdade, devido à falta de profissionais qualificados no mercado, suponho que, se não houver uma forte mudança nos processos formativos de docentes, é improvável que o nível dos cursos de graduação possa alcançar um patamar de excelência desejado pelos profissionais da educação e, de acordo com Miccoli (2010, p.227-228), “para superarem deficiências na formação, a solução está em ações de capacitação ou formação continuada que, apesar de ainda incipientes, existem e são bem sucedidas”.

O processo de mercantilização da Educação Superior (SCREMIN e MARTINS, 2005) é uma característica marcante que colabora para essa falta de qualidade. Existem cursos que só se interessam pelas mensalidades pagas por seus alunos, fazendo com que, de uma forma ou outra, o diploma seja concedido ao

discente no final de seu curso sem nenhuma preocupação com as atividades desses licenciados nas escolas.

Essas instituições, verdadeiras mercenárias da educação, não se importam com o nível de seus docentes e muito menos com o nível que seus alunos, futuros professores, sairão da faculdade. Celani (2010, p.61) afirma que “o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar”. A formação continuada é uma ferramenta relevante para minimizar o despreparo de muitos professores de idiomas nas escolas de ensino básico.

A atividade unicamente capitalista das universidades que já funcionam como verdadeiros sistemas de franquia deveria ser acompanhada mais de perto pelas autoridades competentes – Ministério da Educação – com o intuito de mudar esse panorama. Esse descaso prejudica demais a situação educacional do país, conseqüentemente da sociedade. “A formação precária do próprio professor pode ser menos que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém” (ALMEIDA FILHO, 2010, p.27), lançando seus alunos formados principalmente nas escolas públicas de todo país.

Com isso, a formação continuada de profissionais da área de licenciatura não é apenas importante, mas essencial para uma correta adequação e aprimoramento desses formados, a fim de se tornarem realmente profissionais dentro de suas salas de aula. Celani (op. cit.) enfatiza que “em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperioso”. Fernández (2008, p.279-280) acrescenta que “a formação permanente constitui de certa forma uma obrigação do professor”, ou seja, o verdadeiro docente não se acomoda com o conhecimento adquirido unicamente durante a graduação, ele está em constante movimento em busca de conhecimento.

A institucionalização da formação continuada, a partir da década de 1980, nasce para adequar os professores aos tempos atuais, aperfeiçoando-os na prática educativa e social e também adaptando esses profissionais para as necessidades presentes e futuras (IMBERNÓN, 2010, p.19). Sturm (2011, p.80) afirma que “cursos oferecidos após a graduação deixaram de ser cursos de *reciclagem ou treinamento* e passaram a ser programas ou projetos de *desenvolvimento e de formação*

continuada". Essas características mostram o aspecto evolutivo desses cursos que trabalham com professores em exercício.

A nova vertente desse processo passa a formar e educar o professor e por "formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.228). Ela pode ser entendida como uma proposta planejada e com intenções definidas no intuito de transformar o educador por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo (FALSARELLA, 2004, p.50). Mesmo sendo utilizada há décadas, essa formação ainda é precária na rede pública de ensino, principalmente no que concerne à língua estrangeira.

A formação continuada de professores, felizmente, tem sido alvo de várias pesquisas (CELANI, 2009 e 2010; IMBERNÓN, 2010; ALVAREZ, 2010; ALMEIDA FILHO 1997, 2009, 2010 e 2011; STURM, 2011; FALSARELLA, 2004; FERNÁNDEZ, 2008; *inter alios*) nos últimos tempos. "As reformas educativas (...) com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação" (ALVAREZ, 2010, p.235). Apesar dessas reformas, são necessárias políticas públicas mais efetivas que sejam postas em prática de forma a ocorrer um real desenvolvimento dos profissionais.

Essas pesquisas são fundamentais para o aperfeiçoamento e maior conhecimento sobre esses cursos. Além do mais, disseminam a urgência em se investir nessa direção por parte das autoridades governamentais que se mostram sempre alheias aos problemas que a educação vem sofrendo em nosso país e não tomam atitudes legítimas que resultem em frutos verdadeiramente úteis à comunidade educacional.

O Distrito Federal, por intermédio da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), subordinada à Secretaria de Estado de Educação, planeja e executa cursos de formação continuada para os professores da rede pública distrital. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008, p.97):

ações de formação continuada objetivam colaborar com o desenvolvimento do professor no que se refere a competências para criar ambientes que estimulem a aprendizagem, de modo a cumprir seu papel de mediador, de estimular os alunos, de localizá-los historicamente nos conteúdos, de

fomentar a discussão e a reflexão, de fazer perguntas e de propiciar situações-problema para levantamentos de hipóteses.

Essas ações são extremamente bem-vindas, todavia, precisa haver uma preocupação sobre como esses cursos são tratados e aplicados e se eles realmente convencem os professores da necessidade de uma mudança na prática pedagógica, uma vez que “é o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana” (FALSARELLA, 2004, p.5). Perrenoud (2002, p.23), em relação ao envolvimento do professor, diz que “uma parte dos formadores descobriu que sua única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto”.

É preciso ter em mente que a formação continuada não pode ser apenas uma forma de os professores conseguirem mais certificados a fim de alcançar uma promoção horizontal na carreira do magistério no intuito apenas e tão só do aumento ínfimo de salário. Ela tem o objetivo de qualificar permanentemente o docente por meio de uma melhora de suas práticas pedagógicas, conseqüentemente atingindo um aprendizado adequado dos alunos, resultando em uma sociedade mais reflexiva e crítica. Perrenoud (op. cit., p.21) afirma que

a formação continuada visava – e sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática, e de forma mais ampla, das ciências da educação.

Afirmo, então, que a formação continuada deve ser encarada com total responsabilidade primeiramente pelos formadores que executarão o curso, no intuito de realizar algo significativo e, posteriormente, pelos docentes que passarão pelo processo de formação no qual buscam uma melhora efetiva de suas práticas profissionais.

Para que a formação seja efetiva, há um conjunto de características que, de acordo com Imbernón (2010, p.31-32), precisam ser consideradas. Explicitarei e comentarei de uma forma adaptada, cinco itens discutidos pelo autor:

1. A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências;
2. Necessita, ainda, de uma organização minimamente estável que dê apoio à própria formação, e da aceitação de uma contextualização e de uma

diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes;

3. O apoio real e efetivo dado aos cursos de formação de professores deve ser mais importante que as boas intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação;
4. Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas;
5. Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados pelos seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas.

Essas características não são prescritivas para que uma formação continuada seja com certeza efetiva, porém seus aspectos devem ser levados em conta, porque são particularidades que podem ajudar, e muito, no desenvolvimento apropriado desse processo. Um curso de formação continuada não pode ser executado com o intuito apenas de cumprir obrigações legais que o Estado tem com seus docentes. Ele deve ter objetivos adequados que melhorem a sociedade por meio do aprimoramento do serviço dos professores.

O primeiro item ressalta a importância, dentre outros componentes, de não haver resistência dos professores, além deles trabalharem de uma forma cooperativa⁵. Segundo Falsarella (2004, p.5) “qualquer proposta de inovação em práticas de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor”, ou seja, com a resistência do professor não haverá mudanças relevantes no cenário educacional.

Em relação à cooperação, Alvarez (2010, p.250) enfatiza que “o professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido”. Gimenez (2009, p.138) confirma que a

⁵ “Aprendizagem Cooperativa é um termo que denomina, de forma abrangente, uma série de procedimentos pedagógicos que se utilizam do trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre aluno(a)s/aluno(a)s e professore(a)s/aluno(a)s, durante processos de socialização e de aquisição de habilidades acadêmicas” (MOURA FILHO, 2000, p.50-51).

colaboração implica deixar o individualismo de lado, entretanto essa atitude solitária do docente tem marcado a formação e o próprio trabalho do professor. Essa solidão do professor prejudica em demasia a evolução de projetos diversos nas escolas públicas.

A não resistência num curso de formação continuada favorece o aprendizado do professor uma vez que ele está ali com o intuito de crescer profissionalmente e absorver o máximo de informação possível. Essa atitude se diferencia do professor que almeja apenas o recebimento do certificado no final do processo e já inicia o curso na defensiva, sempre contrariando os preceitos e atividades apresentados pelo formador. Não se pode confundir essa situação com a “resistência a qualquer mudança, comum em situação de formação contínua, usando-se como justificativa o fato do formador geralmente não viver a realidade do professor” (CELANI, 2010, p.64).

Na segunda parte, é mencionada a importância de uma organização do curso, ou seja, o respeito aos participantes, uma liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros aspectos (IMBERNÓN, 2010, p.32), como também a aceitação da diversidade dos professores. “A discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência” (FALSARELLA, 2004, p.49-50). Avaliar a situação momentânea e histórica considerando o contexto de atuação do docente aprimora o curso de formação, tornando-o mais suscetível ao sucesso.

Ponderar essas características contribui para uma redução considerada da resistência, pois eles percebem a preocupação com aqueles que estão frequentando o curso. Gomes et.al. (2009, p.20) avaliam também que um projeto de formação continuada deve considerar os contextos institucionais e sociais relacionados às práticas dos professores. A contextualização se faz imperiosa em todas as esferas educacionais, tanto na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), quando o professor atua como regente, quanto em sua formação continuada, quando ele tem o papel de aluno.

A terceira consideração é algo comum, pois percebemos em discursos governamentais da situação, seja ela qual for, o destaque eloquente daquilo que está no papel, no projeto, ou em alguma mesa para considerações. Esquecem-se, então, do real objetivo de um curso de formação de professores, ou seja, a melhora da prática

pedagógica em sala de aula com a intenção de melhorar a educação e, conseqüentemente, a sociedade. O magistério deve ser considerado como profissão e não como vocação e para

afirmar-se como estatuto de profissionalidade plena no tempo presente e no próximo futuro, carece de um avanço conceitual nítido, que supere conotações apenas militantes, vocacionais ou místicas, no sentido de uma atividade plenamente profissional e socialmente reconhecida como tal (ROLDÃO, 2011, p.22).

As instituições, públicas ou privadas, que promovem esses cursos de formação continuada para docentes precisam se atentar mais para uma real mudança da prática pedagógica em sala de aula, principalmente no que concerne ao professor de idiomas. Pessoa (2001, p.33) comenta que “tem imperado no ensino de língua estrangeira uma prática instrumental no lugar de uma prática fortalecedora (*empowering*)”. As instituições correrão um risco com essa mudança do objetivo do curso, visto que fortaleceriam professores e alunos para uma vivência mais atuante e crítica na sociedade, desde que os docentes aceitassem assumir o papel de protagonista nessa modificação.

O quarto item argumenta sobre a necessidade da participação do professor que vai ser formado na elaboração do projeto do curso de formação continuada para que suas opiniões sejam levadas em consideração. Dessa forma, tornará o professor ativo dentro do processo e não somente um receptor de informações que outros escolheram para ele. Falsarella (op. cit., p.50) acrescenta que a formação continuada “deve motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e interferindo na realidade”, tendo, assim, uma atitude mais assertiva.

Em relação a essa postura ativa do professor, posso considerar que existe a necessidade do docente ser autônomo durante o exercício de suas práticas pedagógicas. Augusto-Navarro et. al. (2011, p.316) afirmam que “o próprio processo de formação continuada do professor pode ser enriquecido por meio da associação de um perfil profissional autônomo” e esse argumento vem ao encontro da definição

de autonomia de Macaro⁶ (1997 apud MOURA FILHO, 2005, p.63) que afirma com propriedade que:

autonomia é a habilidade de o(a) aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo.

A autonomia se faz necessária inclusive para que a realização da atividade seja mais prazerosa uma vez que ela “permite que se enfrente os limites do *trabalho prescrito* para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho (PERRENOUD, 2002, p.11).

A quinta e última consideração apresentada reforça a necessidade de os professores trabalharem em conjunto entre si e estarem apoiados pelos gestores da escola como os diretores, supervisores e coordenadores, porque, conforme Tardif (2011, p.12) “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional”. Essa união é fundamental para a implementação de projetos diferentes dos usuais e de formas diferentes de administrarem suas aulas ainda que saibam que “é mais fácil se basear em aspectos antigos, mesmo funcionando bem ou mal, a se arriscar na apresentação de temas novos, embora necessários” (IMBERNÓN, op. cit., p.14).

Só a mudança do comportamento dos docentes, apesar de ser fundamental, não trará bons resultados, sendo que é preciso uma força tarefa da comunidade escolar a fim de colher bons frutos para todos os participantes do processo educacional. O esforço comunitário deve fazer parte dessa mudança vital nas escolas do nosso país.

A formação continuada tem o papel fundamental de complementar a formação inicial dos cursos de graduação. Celani (2009, p.10) salienta que “em geral, as deficiências na formação dizem respeito tanto aos aspectos que poderíamos chamar de pedagógicos, isto é, o que acontece na sala de aula, quanto ao que se refere aos conteúdos mesmos das diferentes disciplinas”. Em relação a isso, Tardif (op.cit, p.20)

⁶ MACARO, Ernesto. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

complementa afirmando que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Celani (op.cit.) complementa afirmando que “esta falha é particularmente visível na área de ensino de línguas, com acentuada força na área de ensino de línguas estrangeiras, na qual conhecer significa também saber usar”. Portanto, o professor termina sua graduação em Letras, muitas vezes com dupla habilitação, ou seja, a língua nativa e uma língua estrangeira, com falhas nas habilidades metodológicas e nas habilidades linguísticas.

Diante da afirmação de Celani, aproveito para apresentar a próxima seção desse capítulo que trata da Competência Comunicativa, ou seja, está estritamente relacionado com o uso da língua estrangeira ao invés do simples conhecimento sobre ela. Além disso, explana concisamente a respeito da Abordagem Comunicativa, levantando seu histórico e discutindo seus conceitos e usos.

2.2 Competência Comunicativa

Muito vem se falando, principalmente a partir da década de 1980, sobre a *competência comunicativa* (HYMES, 1971; CANALE e SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 2010; WIDDOWSON, 2005; RICHARDS, 2001; *inter alios*), tradução literal do inglês *communicative competence* para o ensino de língua estrangeira. Entretanto, apesar da ideia geral dessa competência ser compreendida pela maioria dos professores de idioma, seu ensino no dia-a-dia da sala de aula das escolas públicas do Distrito Federal está longe de ser uma realidade.

Falta, ainda, uma compreensão precisa do que é *competência comunicativa* (CC) por parte dos professores de línguas. Além disso, é desafiante entender como lecionar com o foco nessa competência diante das muitas situações adversas, como salas de aulas lotadas, falta de recursos tecnológicos, desinteresse dos alunos em aprender, entre outras, encontradas nas escolas públicas em geral.

Antes do conceito de CC surgir, a teoria da competência linguística de Noam Chomsky predominava no cenário. Para ele, de acordo com Morato (2008, p.44),

a competência (competência linguística) é a capacidade de todos os seres humanos de dispor de um sistema de regras que lhes permite produzir um número infinito de novos atos ajustados a determinadas atividades relativas à *performance*, ou seja, ao uso ou manifestação desse conhecimento tácito, tributário a todos da espécie. Mais do que uma dicotomia, temos nesse

modelo uma relação causal entre competência (conhecimento da língua) e *performance* (uso da língua).

Essa noção estruturalista da competência foi e continua sendo utilizada por cursos e professores de idiomas, tanto da rede pública quanto da privada. Isso é devido à cultura do ensino baseado na metodologia de tradução e gramática que aborda a língua primeiramente por meio de uma análise detalhada das regras gramaticais (RICHARDS e RODGERS, 2004, p.5) e, posteriormente, no método audiolingual no qual a aprendizagem de língua estrangeira é basicamente um processo de formação mecânica de hábitos (RICHARDS e RODGERS, op.cit., p.57), sendo que

o papel da universidade enquanto instituição responsável pela formação de professores de LE, nos cursos de Letras, deve ser o de preparar profissionais para ensinar o aluno da escola a *usar a língua* estrangeira como uma *nova forma de comunicação* (ALVAREZ, 2010, p.248).

No estudo relatado nessa dissertação, pretendo focar a competência comunicativa (HYMES, 1971; WIDDOWSON, 2005; ALMEIDA FILHO e FRANCO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS e RODGERS, 2004; BROWN, 2007; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; OLIVEIRA, 2007; PESSOA, 2011 e STURM, 2011), porque a considero mais apropriada para ser desenvolvida com os alunos do ensino público, uma vez que eles precisam ser capazes de se comunicar no mundo real, além disso, os objetivos estabelecidos pelos PCN para o ensino de Língua Estrangeira Moderna estão também mais concernentes a essa competência.⁷

Pode-se corroborar essa ideia considerando que, teoricamente, “deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (PCN ENSINO MÉDIO, 2000, p.26). Além do mais, o PCN Ensino Médio (2000, p.29) entende que “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica” que serão explicadas posteriormente de acordo com Almeida Filho e Franco (2009).

⁷ Essa colocação pode parecer estranha, em princípio, uma vez que os PCN estão mais focados nas habilidades de leitura. Entretanto, aproveito para lembrar que a CC está relacionada com as quatro habilidades básicas de língua (falar, ouvir, ler e escrever) e não apenas com as habilidades orais, o que, por isso, poderia causar tal estranheza.

A expressão Competência Comunicativa (*Communicative Competence*) foi usado pela primeira vez por Dell H. Hymes, um sociolinguista que estava convencido de que a noção de competência de Noam Chomsky era muito limitada (BROWN, 2007, p.218-219)⁸. Hymes se referiu à CC como um aspecto da nossa competência que nos habilita a comunicar ideias e interpretar mensagens além de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos (BROWN, op. cit., p.219)⁹.

Essa noção da CC se configura mais ampla do que a competência linguística de Chomsky. Pode-se dizer que “as capacidades comunicativas englobam as habilidades lingüísticas mas não vice-versa” (WIDDOWSON, 2005, p.96). Exemplificando, não é difícil encontrar alunos de Língua Inglesa¹⁰ que conseguem entender algo escrito na língua alvo, compreendem itens gramaticais e inclusive resolvem exercícios sobre estruturas do idioma, porém não são capazes de se comunicar e interagir utilizando a língua estrangeira, mostrando que não adquiriram a CC.

Diante desse conceito, Hymes (1971), integrando a teoria linguística com a teoria comunicativa, dividiu a CC em quatro subcategorias:

- 1- Possibilidade formal;
- 2- Exequibilidade;
- 3- Adequação contextual;
- 4- Aceitabilidade de ocorrência.

Pormenorizando as quatro subcategorias mencionadas, pode-se dizer que:

- 1- A *possibilidade formal* de Hymes equivale ao que Chomsky chama de gramaticalidade, ou seja, a formação correta das orações, seguindo as regras da língua (OLIVEIRA, 2007, p.65).
- 2- A *exequibilidade* das orações, ou seja, a capacidade de se executar as orações, pode ser interrompida por questões psicológicas como falta de

⁸ The term **communicative competence** (CC) was coined by Dell Hymes (1972, 1967), a sociolinguistic who was convinced that Chomsky's (1965) notion of competence ... was too limited.

⁹ So Hymes referred to CC as that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts.

¹⁰ Utilizarei o termo *Língua Inglesa* (letras maiúsculas) para me referir à disciplina escolar e o termo *língua inglesa* (letras minúsculas) para me referir ao idioma.

memória e problema de concentração, fatores esses que não são limitados pela linguística.

3- A *adequação contextual*, de acordo com Oliveira (op. cit., p.66-67),

é a parte sócio-cultural da competência comunicativa, a qual estabelece regras para o uso das frases de acordo com o contexto em que o falante-ouvinte se encontra. Mesmo que uma frase seja possível e exequível, ela tem que ser utilizada de acordo com o contexto social e cultural no qual ela é produzida.

4- Ainda conforme Oliveira (op. cit., p.67)

a aceitabilidade de ocorrência é a parte da competência comunicativa que permite ao falante-ouvinte saber que determinadas construções podem ou não ocorrer, mesmo sendo possíveis, exequíveis e adequadas ao contexto.

Analisando essas quatro subcategorias de Hymes (op. cit.), posso concluir que saber um idioma não se resume apenas ao conhecimento de regras, porém, também em desenvolver características que extrapolam o conjunto abarcado pela linguística geral. Widdowson (2005, p.97) argumenta que “a aprendizagem das habilidades lingüísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua”, confirmando, dessa forma, o conceito amplo da CC.

Outro trabalho determinante na definição da CC foi realizado por Canale e Swain (1980). Nesse trabalho, a CC foi dividida em três subcategorias e depois em Canale (1983) foi acrescentado mais uma categoria. Almeida Filho e Franco (2009, p.8) retratam as categorias como seguem:

1- Competência Gramatical (CG): esta competência se relaciona com o domínio do código linguístico, quer ele seja o verbal, quer seja o não-verbal; relaciona-se, também, ao conhecimento de termos lexicais e regras de morfologia e sintaxe;

2- Competência Sociolinguística (CS): envolve as regras socioculturais de uso e regras de discurso. Segundo os autores, conhecimentos das regras socioculturais adquiridas para compor esta competência seriam cruciais para interpretar declarações de significado social.

3- Competência Estratégica (CE): relaciona-se às estratégias de comunicação verbal e não-verbal que compensam a competência insuficiente e contribuem para tornar a comunicação mais eficaz. É uma compensação das falhas da comunicação devidas a uma limitação na comunicação real.

4- Competência Discursiva (Canale, em 1983, expande o conceito de CC com o acréscimo desse componente): refere-se à capacidade de combinar formas gramaticais para formar um texto coerente e coeso. O autor diz ser importante considerar as noções básicas incluídas no conceito de CC para se evitar confusões incorridas nas investigações pouco cuidadosas.

É possível relacionar as categorias de Hymes com componentes de Canale e Swain, como por exemplo, a *possibilidade formal* com a *competência gramatical* ou a *adequação contextual* com a *competência sociolinguística*. Entretanto, o mais

importante é compreender as características necessárias para alguém poder ser considerado uma pessoa com *competência comunicativa*. Essa competência mostra-se como afirmam Almeida Filho e Franco (op. cit., p.6) como

um termo mais complexo e sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação. Hymes mostra a importância do contexto para que se desenvolva a CC a partir da interação entre os comunicantes, argumentando que *não há aquisição de língua fora do contexto social*. (ênfase dos autores).

A seguir, apresento a tabela de categorias de Hymes (1971) junto com as categorias de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) sobre a CC apenas para facilitar a visualização e não com a intenção de representar uma relação entre suas classificações.

TABELA 1
Categorias da Competência Comunicativa

	Hymes (1971)	Canale e Swain (1980); Canale (1983)
1	Possibilidade formal	Competência Gramatical
2	Exequibilidade	Competência Sociolinguística
3	Adequação contextual	Competência Estratégica
4	Aceitabilidade de ocorrência	Competência Discursiva

Considerando Almeida Filho e Franco (op. cit.), não se pode ignorar outros elementos relevantes para a CC como *contexto, uso, interação*, dentre outros, além do conhecimento formal ou gramatical. Nenhum dos teóricos citados até o momento desconsidera a presença do conhecimento sistêmico como parte integrante para se adquirir a CC, entretanto não há uma ênfase na competência linguística como destacava Chomsky. Inclusive, de acordo com Widdowson (2005, p.36) “saber uma língua é tido freqüentemente como a posse de um conhecimento das formas corretas mas por si só esse conhecimento resulta de pouca utilidade”.

A consciência a respeito da CC e das suas características básicas é primordial para uma mudança sensível na prática pedagógica do professor em sala de aula. Esse despertar para novas atitudes dos docentes se faz fundamental caso exista realmente a vontade de se ensinar a Língua Inglesa e não sobre a Língua Inglesa nas escolas públicas do Distrito Federal. Como diz Pessoa (2011, p.42), “o maior entrave, a nosso

ver, é a concepção de língua como objeto a ser estudado e não como algo que nos constitui e constitui o mundo”.

Todavia, essa mudança de paradigma no processo de ensino de língua estrangeira não vem, infelizmente, acontecendo como se esperava, e isso se deve a três fatores relevantes, entre outros, que destaco e comento a seguir. Acrescento que os dois primeiros tratam da formação inicial e da formação continuada respectivamente e o terceiro fator sobre competência profissional.

a) Falta de uma formação inicial consistente na graduação dos cursos de licenciatura.

Muitos cursos de graduação não oferecem uma formação adequada a seus alunos no que concerne ao conhecimento de metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. Sturm (2011, p.79) argumenta que “os cursos de formação de professores de línguas continuam deixando a desejar, se analisadas as dinâmicas de sala de aula e os resultados percebidos nos estágios e trabalhos de final de curso”.

Mesmo nesse nível, de acordo com minha experiência, o ensino do conhecimento sistêmico predomina, apesar de algumas poucas instituições de ensino já tentarem introduzir uma abordagem comunicativa em suas aulas. Contudo, é preciso lembrar que cursos de graduação não são cursinhos livres de língua inglesa os quais os alunos frequentam no intuito apenas de aprender o idioma. Na graduação, é preciso que eles também aprendam como ensinar a língua com o apoio de várias metodologias e abordagens diferentes, além de adquirirem outras competências que mencionarei posteriormente em outra seção deste capítulo.

As matérias de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos cursos de licenciatura não suprem essa lacuna, mesmo com uma carga horária satisfatória, pois são disciplinas que servem, muitas das vezes, unicamente para preencher as exigências do Ministério da Educação. Essas disciplinas também têm a função de fazer com que os alunos tenham contato com a realidade que enfrentarão caso optem pelo magistério, mas não os prepara de maneira adequada para estarem presentes como profissionais nas escolas e nas salas de aula.

Ademais, o estagiário que está na fase somente da observação das aulas nas escolas já é “obrigado” a entrar em sala para poder suprir ausências de professores ou para substituí-los mesmo quando estão presentes, porém não estão com vontade

de ministrar aulas naquele momento. Sturm (2011, p.74-75), levando em conta esse descaso com o ensino, principalmente de idioma, levanta algumas questões pertinentes abarcando outras áreas importantes para a reflexão: “um acadêmico do segundo ano de medicina estaria apto a realizar uma cirurgia? (...) Você contrataria um acadêmico iniciante de engenharia para calcular e projetar as estruturas de ferro de sua residência?”

Essas são perguntas retóricas que deveriam ser levadas em conta, fazendo-se a transposição para o contexto educacional, devido a essa irresponsabilidade de permitir que estagiários assumam as salas de aula. Por isso, também, a sociedade enfrenta a formação deficitária dos profissionais não só da educação, mas igualmente em outras áreas, em nosso país.

A obrigação de se orientar um estagiário a não entrar para comandar uma sala de aula é da faculdade, mais especificamente do coordenador e professor de estágio. Contudo, o aluno-estagiário, mesmo que orientado, fica refém da escola onde estagia, tendo que cumprir alguma exigência que essa lhe faz a fim de poder concluir suas atividades.

b) Falta de uma busca do conhecimento mais amplo sobre o que realmente é a CC.

É comum que professores, principalmente após passarem em um concurso público para o magistério e se tornarem *estáveis* financeiramente, não procurem mais por um aprimoramento de suas habilidades como docentes, ficando assim, cada vez mais defasados em relação às novas técnicas e procedimentos de ensino para língua estrangeira.

Esse desânimo resulta em problemas contínuos para a sociedade, uma vez que o próprio professor, quando não se realiza na profissão, pode ficar desmotivado e ser atingido por doenças profissionais. Além disso, pode, ainda, causar danos imensos em relação ao aprendizado de língua estrangeira de seus alunos originando traumas muitas vezes eternos nos aprendizes que estão iniciando seus contatos com o novo idioma. Os cursos de formação continuada, como já explicados anteriormente, são imprescindíveis para que os docentes saiam desse marasmo pedagógico.

c) A não aplicação da abordagem comunicativa em sala de aula por parte dos professores que conhecem os procedimentos de tal abordagem.

Existem, também, professores que conhecem as teorias da competência comunicativa e da abordagem comunicativa, porém não aplicam suas teorias por não desejarem ter trabalho para mudar suas aulas que, muitas das vezes, estão preparadas há anos. De acordo com Miccoli (2010, p.228)

há, ainda, professores que, mesmo tendo tido boa formação, justificam a manutenção de práticas superadas no ensino de línguas, tais como a tradução de frases, as avaliações que se restringem a cobrança de conhecimento de gramática e de vocabulário. Isso acontece independentemente da qualidade da formação.

Essa indolência se replica no sistema, causando estragos irreversíveis no aprendizado da língua estrangeira dos alunos que frequentam as escolas públicas da nossa região.

Uma maneira de minimizar esses três fatores responsáveis pela falta do conhecimento e uso da CC e da abordagem comunicativa é a *formação continuada*. Ela deve ser realizada para que verdadeiramente se ensine sobre esses assuntos e inspire os docentes de forma a fazer com que eles apliquem seus novos aprendizados em sala de aula.

Em minha experiência de vinte e um anos de docência, nunca participei de uma aula sobre como lecionar focando no desenvolvimento da CC do aluno. Por ter lecionado em cursinhos livres de idiomas com tendências comunicativas, fiz uso das características comunicativas em minhas aulas por conta própria e, muitas das vezes, inconscientemente.

Além disso, a curiosidade que sempre me moveu em relação às novidades sobre o ensino de língua inglesa também me ajudou a compreender um pouco mais sobre essa competência. Contudo, acredito faltar muito ainda para que as faculdades, em seus cursos de licenciatura com habilitação em Língua Inglesa, ensinem seus alunos - futuros professores - a entenderem como funciona e a utilizarem de forma adequada o ensino para o desenvolvimento real da CC.

A CC pode aprimorar inclusive a vida social dos alunos pois

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico que o ajudará a se

conscientizar do seu próprio mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares outras situações, e pessoas (ALMEIDA FILHO, 2010, p.28).

O desenvolvimento da CC nos alunos das escolas públicas do Distrito Federal precisa ser incentivado a fim de conseguirmos ter verdadeiros usuários da língua inglesa e não apenas estudantes do idioma que se dedicam com o único intuito de conseguir notas nas avaliações. Ensinar um idioma é muito mais que ensinar estruturas; é dar condições às pessoas a se inter-relacionar com outros indivíduos, inclusive de culturas diferentes, proporcionando, dessa forma, experiências altamente positivas de vida.

2.2.1 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa existe há décadas no Brasil. Ela é originária da Europa na década de setenta, porém tornou-se conhecida por aqui na década de oitenta (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.226). Mesmo há anos no país, essa abordagem precisa de muito estudo e divulgação para que seja ampla e corretamente utilizada nas escolas públicas do país. Ela “surgiu como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos” (VIEIRA-ABRAHÃO, op.cit., p.227), funcionando como uma reação às abordagens tradicionais.

A **abordagem comunicativa** (Communicative Approach) para ensinar língua parte da teoria que língua é comunicação e tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa de Hymes (1972)¹¹, de acordo com Richards e Rodgers (2004, p.159). Na verdade, “essa tem sido a palavra mágica, embora frequentemente não se tenha muita clareza a respeito do que caracteriza essa abordagem” (CELANI, 2010, p.60). Por isso, existe a necessidade de uma quantidade maior de estudos sobre o assunto para que seus conceitos e práticas sejam disseminados cada vez mais em escolas públicas.

Por ser uma abordagem que tem uma percepção comunicativa da língua e não simplesmente um método, a abordagem comunicativa carrega um grupo de

¹¹ The Communicative Approach in language teaching starts from a theory of language as communication. The goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as “communicative competence”.

princípios que devem ser levados em conta. Alguns deles, conforme Richards e Rodgers (2004, p.172), são:

Os aprendizes adquirem a língua usando-a para se comunicar. Comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades em sala de aula. Fluência é uma dimensão importante da comunicação. Comunicação envolve a integração de diferentes habilidades de língua. O aprendizado é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro¹².

Utilizo aqui a definição de Almeida Filho (2009, p.78) para abordagem considerando-a como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Os conceitos sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem de idiomas devem estar bem claros para os docentes a fim de que eles possam entender adequadamente os princípios dessa abordagem.

Algumas características dessa visão comunicativa da língua de acordo com Richards e Rodgers (2004, p.161) são¹³:

- 1- A língua é um sistema destinado à expressão de significados.
- 2- A função primordial da linguagem é permitir a interação e comunicação.
- 3- A estrutura da língua reflete seus usos funcional e comunicativo.
- 4- As unidades principais da língua não são meramente suas características estruturais e gramaticais, mas categorias de significado funcional e comunicativo como exemplificado no discurso.

Ainda de acordo com os autores (op.cit., p.165), as atividades possíveis para essa abordagem são muitas, capacitando o aluno a alcançar os objetivos de comunicação estabelecidos no currículo, engajando os aprendizes na comunicação, além de requerer o uso de processos comunicativos como compartilhamento de informações, negociação de significado e interação¹⁴.

¹² Learners learn a language through using it to communicate. Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities. Fluency is an important dimension of communication. Communication involves the integration of different language skills. Learning is a process of creative construction and involves trial and error.

¹³ 1. Language is a system for the expression of meaning. 2. The primary function of language is to allow interaction and communication. 3. The structure of language reflects its functional and communicative uses. 4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.

¹⁴ Such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction.

Um professor de línguas, geralmente, ensina sua disciplina de acordo com o conceito de língua que ele acredita ser o mais adequado e “um conceito de competência é a mesma coisa que uma visão de língua” (OLIVEIRA, 2007, p.70). Por exemplo, se o professor seguir a definição de língua do estruturalista Saussure (2004, p.17) que afirma que ela é “um **produto social** da faculdade de linguagem e um **conjunto de convenções** necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (grifos meus), ou o conceito de competência linguística de Noam Chomsky, a possibilidade de suas aulas serem estruturalistas, ensinando um “produto social” e um “conjunto de convenções” é muito grande.

Por outro lado, o professor deve demonstrar uma postura diferente da sua prática pedagógica tradicional se pretende experimentar outras possibilidades e outras visões como a de Bakhtin (2002, p.14) que, no que concerne à língua,

valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Esse ponto de vista leva à reflexão de como se colocar em prática a abordagem comunicativa dentro da sala de aula. Contudo, há a possibilidade de os professores com uma visão mais interacional da língua não aplicarem atividades de características comunicativas por uma questão de indolência em alterar aquilo já está em uso, preparado há anos, funcionando ou não. Lembro que o Ensino Médio propõe uma formação mais geral do que específica, a qual tem a intenção de desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar, além de buscar, analisar e selecionar informações, acrescentando a capacidade de aprender, criar e formular, no lugar de executar simples exercícios de memorização (RAMOS, 2013, p.199).

Mesmo com as dificuldades de se ensinar língua estrangeira em uma escola pública, o tipo de ensino que acaba por tornar-se uma simples repetição dos mesmos conteúdos cede lugar a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (PCN ENSINO MÉDIO, 2000, p.26). Apesar disso, “embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2010, p.23).

Essa competência formal não é desnecessária, mas “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum

tipo de efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 2005, p.16). Caso contrário, voltaremos a consolidar a competência linguística de Noam Chomsky, como já abordada anteriormente.

Uma atitude comunicativa do docente durante sua prática pedagógica pode proporcionar experiências significativas para os alunos a fim de que eles realmente apreendam a língua estrangeira, ao invés de apenas aprender sobre ela, o que se mostraria mais útil socialmente. A CC, desenvolvida por meio da abordagem comunicativa, se torna uma aliada no ensino de Língua Inglesa, estimulando os alunos e professores na busca de um objetivo comum, ou seja, a comunicação na língua estrangeira.

Na próxima seção apresento os conceitos e necessidades do professor reflexivo no contexto atual do ensino público.

2.3 O Professor Reflexivo

Ser um professor reflexivo não deveria ser uma opção, mas uma condição *sine qua non* para a atuação no magistério. Mesmo que sejamos, de alguma forma, reflexivos, o ofício da docência exige uma reflexão mais apurada e padronizada para realmente se alcançar objetivos efetivos. Nesse sentido, Valadares (2012, p.230) afirma que “ao se refletir sobre uma ação deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, e assim fica evidente a necessidade de uma formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática”.

De maneira simples e direta, é possível considerar que “o professor reflexivo analisa constantemente a sua prática, e implementa ações que possam redimensionar ou solucionar problemas” (JORGE, 2001, p.32). Em outras palavras, em uma visão micro, o professor reflexivo encontra situações que impedem o bom andamento das práticas pedagógicas. Em seguida, pensa a respeito delas e, por fim, age a fim de transpor os obstáculos identificados.

A reflexividade deve fazer parte da vida do docente como uma atividade que tem o propósito não apenas de melhorar a prática pedagógica, entretanto, com uma visão macro de sua função. Libâneo (2012, p.74) esclarece essa ideia quando afirma que a potencialidade reflexiva

é a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas

também mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer.

A atitude de reflexão pode ser algo natural do professor, desenvolvida depois de trocas de informações com outros docentes, por meio de leitura dirigida ou com a intervenção de um curso de *formação continuada*. Essa última é considerada por Dutra e Mello (2009, p.73) como “um lugar de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a aprendizagem de professores e alunos, bem como de discussões sobre conceitos novos e velhos e sobre maneiras tradicionais e alternativas de ensino”. Faz-se necessário entender que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43-44).

Destaco, aqui, que as duas falas não correspondem a ensinar o professor a ser reflexivo, porém a praticar a reflexão sobre pontos importantes a respeito do ensino que pratica. “É instigante verificar que só a vivência em um programa de formação contínua pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos” (CELANI, 2010, p.63). Daí, a necessidade da formação continuada fazer parte efetiva da vida profissional dos docentes.

Por meio dessa análise sobre sua atuação, o professor pode ser levado a entender e modificar suas atitudes a fim de se tornar um profissional reflexivo e refletir criticamente pressupõe “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” (GHEDIN, 2012, p.159). A necessidade de o professor ser reflexivo em seu ambiente profissional é primordial para um bom andamento de sua prática pedagógica. Freitas (2009, p.51) ressalta que

refletir sobre o próprio ensino, por sua vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um *status profissional*, deixando de ser visto como um mero *operário* a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por *especialistas* que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o *saber* resultante do pensar.

Os currículos atuais da formação inicial de licenciatura precisam incluir o aspecto reflexivo em suas propostas. Devemos considerar que “o modelo de ensino, imposto pela pedagogia moderna, está sendo substituído pelo modelo de formação

reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio da pesquisa” (ALVAREZ, 2010, p.244). Além disso, Perrenoud¹⁵ (apud MOURA FILHO, 2011, p.68) diz que “a formação de ‘profissionais reflexivos’ deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em currículo de formação de professores”.

Preciso salientar que esse objetivo ainda não foi integrado aos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Moura Filho (2011, p.67) em sua pesquisa com professores recém-formados e graduados há vários anos relata que “as narrativas dos professores-alunos evidenciaram que, durante suas licenciaturas, houve pouca ou nenhuma ênfase em aspectos da formação prático-reflexiva do professor”. Essa prática reflexiva escassa ou nula nos cursos de graduação transmuta-se quando da aplicação da formação continuada e Nóvoa (2007, p.16) considera que “em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção”.

A reflexão docente, sendo desenvolvida em um curso de formação, pode e deve integrar outra característica necessária para a prática da reflexão que é a *colaboração*. Como diz Vieira-Abrahão (2011, p.164),

vemos a reflexão como uma prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das origens das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as consequências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade. Entendemos que o papel do professor é sobretudo de transformador social e a prática reflexiva, se bem utilizada, pode ajudá-lo nesse papel.

A reflexão e a colaboração devem andar juntas. Pessoa (2011, p.36-37) observa que a “reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica e sobre textos teóricos é um caminho produtivo para a formação profissional de professores de língua estrangeira”. Isso me faz destacar a necessidade de um trabalho também focando numa análise seguida de discussões acerca de textos teóricos a respeito do ensino de língua estrangeira e não apenas sobre as práticas de sala de aula, apesar de essas práticas serem um dos focos deste trabalho.

Entendo que a formação não se encerra nas questões linguísticas e metodológicas, mas se amplia também para formação do profissional como um todo,

¹⁵ PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

como um professor completo que entende seu papel como docente e modificador de larga escala da sociedade. Moura Filho (op. cit., p.54) corrobora essa ideia afirmando, sobre os professores contemporâneos, que “os novos profissionais devem estar preparados para reconhecer e posicionar-se diante de questões que extrapolam as salas de aula”, ou seja, possuir uma formação holística em relação às práticas pedagógicas.

Vários estudos, de acordo com Sturm (2011, p.77), “apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de formação de um profissional educador, acima de tudo, autônomo e capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas em sala de aula”. Esse profissional consciente de seu papel profissional e social faz uma diferença profunda na vida dos estudantes que por ventura estejam em suas turmas. Por sua vez, Ghedin (2012, p.161) considera que a reflexão que não transforma a realidade não faz muito sentido no contexto da educação, o que mostra a relação entre teoria e prática.

Essa relação é importante uma vez que “a proposta ‘reflexiva’ pode levar a acreditar que a reflexão sobre a prática gera por si só formas de intervenção, o que pode não ser verdadeiro” (LIBÂNEO, 2012, p.78). Conforme Sacristán (2012, p.100) salienta, o pensamento não elucida a ação, na verdade, ele faz parte da ação, mas não a constitui como um todo.

Ratifico, à luz desses conhecimentos, a necessidade premente de formação reflexiva para os professores a fim de que possam realmente *executar* ações que confirmem seus papéis na sociedade. Além de reflexiva, essa atitude também deve ter o caráter colaborativo, pois as atividades que resultarem dessa análise sobre a prática docente tem que afetar, positivamente, não só uma turma específica de um determinado professor, mas, preferencialmente, toda a comunidade escolar envolvida e, conseqüentemente, a sociedade.

Já passou o tempo quando o único critério para ser professor de idioma era conhecer a língua a ser ensinada. “Ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.72). É primordial que os cursos de formação continuada para professores de língua estrangeira comecem a se preocupar com essas novas formas de considerar o professor. O docente deve ser visto não apenas como um profissional com conhecimentos específicos sobre determinado

conteúdo, mas também com capacidade de promover o aprendizado e refletir criticamente sobre sua prática docente a fim de cumprir seu papel crucial que é o de modificador da sociedade com o apoio do conhecimento.

Contudo, o professor não pode estar sozinho nessa empreitada. Toda a comunidade escolar deve fazer parte do processo de transformação das práticas docentes envolvendo análises realizadas com métodos, com os gestores das escolas, outros professores, alunos e seus respectivos responsáveis. É bom atentarmos para que “especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra L ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza” (ALMEIDA FILHO, 2010, p.27). A LE, por si só, deve servir de estímulo para os alunos, porém, caso isso não ocorra, o professor precisa colaborar com esses estímulos, mostrando as funções reais da aprendizagem de um idioma, ou seja, os usos autênticos da língua no cotidiano do discente.

Essa não é uma mudança fácil, pois o primeiro a ser mudado e motivado tem que ser o professor que vive e convive com a realidade mais desafiante da educação, que é a sala de aula. Infelizmente, muitos se desmotivam com a profissão, até desistindo de seus alunos e de si próprio como potencial modificador da sociedade. Almeida Filho (2011, p.114) afirma que

como profissional contemporâneo, o professor de língua vai ainda buscar aprender a ser um pensador de si mesmo para compreender-se e melhorar-se continuamente. Essa é a senha para alinhar-se ao paradigma reflexivista de formação inicial ou continuada.

Como comentei no início desta seção, o ato da reflexão deve ser estruturado para que seja de um professor reflexivo e não apenas um ato isolado. Pimenta (2012, p.51) diz que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. Essa intencionalidade é fundamental para que a atividade seja reconhecida como um ato formal de reflexão ao invés de uma atividade desconectada do contexto epistemológico do professor reflexivo.

O autor que introduziu a expressão e ideias sobre o *professor reflexivo* na década de 1980, com o intuito de realizar uma crítica direta sobre o que foi chamado de racionalidade técnica, foi o americano Donald Schön (VALADARES, 2012, p.215).

Ele propôs, de acordo com Moura Filho (2011, p.53), três modalidades de reflexão, a saber:

- 1- *reflexão-na-ação*: este estágio envolve refletir sobre a ação no momento exato em que ela está acontecendo;
- 2- *reflexão sobre a ação*: é o estágio em que o profissional reflete sobre suas práticas equivocadas e busca reformulá-las;
- 3- *reflexão sobre a reflexão na ação*: é a reflexão que apoia o profissional a avançar na busca do conhecimento. Trata-se de uma reflexão proativa, voltada para a compreensão de novos problemas e para a busca de soluções cabíveis para ações futuras.

Como exemplo da primeira modalidade, Perrenoud (2002, p.33) cita “interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno disciplinado, (...), permitir ou não que um aluno se retire da sala de aula, etc.” São ações que o professor deve tomar no calor da ação, baseado em suas experiências profissionais e pessoais, além de sua intuição. “A reflexão na ação tem de ser *rápida*; ela guia um processo de ‘decisão’ sem a possibilidade de recorrer a opiniões alheias nem de ‘pedir tempo’, como ocorre com os jogadores de basquete durante um jogo” (PERRENOUD, op. cit., p.34).

Em relação à segunda modalidade, o docente consegue tempo e espaço para *refletir sobre a ação*. Perrenoud (op. cit., p.36) diz que “ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colega. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação”. O professor utiliza momentos para refletir e chegar a uma conclusão de que ação tomar. *A reflexão sobre a ação* deve ser constante, uma vez que as situações-problemas estão sempre surgindo no ambiente pedagógico, o que pode causar um acúmulo de processos a serem resolvidos.

A diferença da segunda para a terceira modalidade, em termos gerais, é a repetição da ação que causa desconforto e leva o docente à reflexão. Perrenoud (op. cit., p.37) chama essa modalidade de *reflexão sobre o sistema de ação*, pois ela se realiza quando “o sujeito se distancia de uma ação singular, a fim de refletir sobre as estruturas de sua ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte”. Em outras palavras, é uma situação repetitiva que causa ruído na aprendizagem dos alunos e dificulta o processo de ensino que leva o sujeito a pensar sobre o problema que se

supõe complexo e exige mais tempo e estrutura de reflexão a fim de alcançar uma solução efetiva.

Utilizo-me da análise da terceira modalidade nessa pesquisa para atingir o propósito específico desse trabalho, uma vez que pretendo verificar de que forma(s) o curso de **formação continuada** pode contribuir para implementar **processos comunicativos** na prática pedagógica do professor de LEM e alterar ou incluir **atitudes profissionais** numa **perspectiva reflexiva**.

Essa perspectiva implica uma reflexão mais profunda, sistematizada e intencional a fim de que o sujeito da pesquisa modifique ou inclua atitudes profissionais de uma maneira reflexiva, ou seja, por meio de uma análise e tomada de decisões conscientes. Monteiro (2012, p.136) lembra que “nossas ações docentes tendem a tornar-se habituais; os hábitos dão sustentação às nossas ações; a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas”. Não se faz necessário realizar, nesta dissertação, a análise de tomadas de decisão no momento da ação (modalidade 1) ou da análise de um evento único (modalidade 2) que não corresponda a um sistema do qual esse evento faça parte.

De acordo com Ghedin (2012, p.157), “quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites”. Com isso, acredito que a formação continuada não define sobre o quê o professor deva refletir, uma vez que isso depende das situações que ele vive durante suas práticas pedagógicas. Por outro lado, Borges (2012, p.243) defende que “a reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação”, e ainda acrescenta que “é importante defender uma orientação para a reflexão” (op. cit., p.244), pois, dessa forma, haveria uma facilitação da entrada do processo na vida acadêmica dos docentes.

Posto isso, apresento algumas sugestões de categorias, e não um guia de temas, como forma de facilitar a visualização dos possíveis itens sobre os quais refletir, adaptados de Miccoli (2010) que apresenta discussões sobre as experiências, desafios e possibilidades no ensino e aprendizagem de inglês. Acredito ser importante a apresentação dessas categorias considerando que a situação de refletir deve ser permanente e que muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo nas práticas docentes, dificultando o discernimento dos professores a respeito do que realmente analisar.

Como Miccoli (op. cit., p.103) ressalta, o foco se concentra nas experiências dos professores com o intuito de melhorar o conhecimento da sua prática cotidiana em sala de aula, deixando-a mais clara e tornando-a mais fácil de ser compreendida.

As experiências dos professores podem se transformar em um conjunto adequado de temas que os docentes devem sempre verificar a fim de melhorar suas práticas. Miccoli (op. cit.) divide as experiências em duas dimensões: interna e externa à sala de aula. A dimensão interna envolve as experiências diretas e se dividem em três categorias (pedagógicas, sociais e afetivas), enquanto que a dimensão externa abarca as experiências indiretas e se dividem em duas categorias (contextuais e conceituais).

As categorias das duas dimensões se dividem em subcategorias as quais demonstro na tabela a seguir especificando todos os itens mencionados anteriormente.

TABELA 2
Possíveis Categorias para Reflexão

DIMENSÕES DE EXPERIÊNCIAS	
1- Interna (Experiências Diretas)	2- Externa (Experiências Indiretas)
Categorias e Subcategorias	
<p>a) Experiências Pedagógicas</p> <p>1. Abordagem do ensino de inglês;</p> <p>2. Material didático;</p> <p>3. Dificuldades na integração das quatro habilidades;</p> <p>4. Uso de novas tecnologias;</p> <p>5. Avaliação de aprendizagem.</p>	<p>a) Experiências Contextuais</p> <p>12. Políticas Públicas para Ensino de Línguas;</p> <p>13. (Des)Valorização da disciplina de Língua Inglesa;</p> <p>14. Turmas grandes;</p> <p>15. Turmas heterogêneas;</p> <p>16. Carga horária.</p>
<p>b) Experiências Sociais</p> <p>6. Papel do professor;</p> <p>7. Perfil do estudante de língua inglesa;</p> <p>8. Interação com estudantes;</p> <p>9. Indisciplina na sala de aula.</p>	<p>b) Experiências Conceituais</p> <p>17. Ensino comunicativo em sala de aula;</p> <p>18. Uso de inglês em sala de aula;</p> <p>19. Motivação, interesse ou esforço dos alunos.</p>

<p>c) Experiências Afetivas</p> <p>10. Motivação, interesse ou esforço do docente;</p> <p>11. Frustrações docentes.</p>	
--	--

As 19 subcategorias expressas na tabela 2 servem de orientação para os professores refletirem sobre suas práticas. Conforme já mencionei anteriormente, essa não é uma lista que serve de guia para os temas, pois os professores devem pensar a respeito dos problemas específicos de cada situação, contudo, a tabela abarca muitas das áreas nas quais se encontram os eventos que precisam de solução dentro de uma comunidade de aprendizagem. A tabela não tem uma função limitadora, mas iniciadora da prática reflexiva do docente com o intuito de estimular esse exercício indispensável.

Os cursos de formação continuada têm, entre outros atributos, o de motivar o professor para ser reflexivo com sua prática pedagógica. Essa formação que, em geral, não foi focada, nem comentada durante os cursos de graduação em licenciatura, ganha uma importância ímpar para transformar o docente em um profissional com mais recursos para exercer profissionalmente suas funções, percebendo como é possível melhorar cada vez mais e sempre suas atividades profissionais. “Ao se tornarem agentes reflexivos, os educadores terão maiores oportunidades de fazer frente aos conflitos, dilemas e preocupações vividos na prática docente” (PAPA, 2008, p.33).

A atitude reflexiva do professor tem origens diversas. Borges (2012, p.243) destaca que a emancipação do professor é a força propulsora de uma prática reflexiva. Acredito que essa libertação que a reflexão sobre a prática pedagógica causa é uma característica que os docentes precisam buscar. Borges (op. cit.) diz que “a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores”.

A liberdade de atuação do professor em sua vida profissional deve ser buscada e alcançada e a mudança de postura do docente para uma atitude reflexiva perante os percalços do magistério possibilita essa conquista. Como já foi exposta anteriormente, essa prática precisa de orientação, teoria, colaboração entre os membros da comunidade escolar, e, acima de tudo, o movimento inicial do docente

que pode ser estimulado pela formação continuada. Ghedin (2012, p.155-156) acredita que esse novo paradigma rompe com o modelo “tecnicista mecânico” e consegue emancipar e “autonomizar” o educador e, conseqüentemente, o educando. Dessa forma, o professor não é mais um agente formador de mão de obra, mas, sim, um arquiteto da nova sociedade.

A prática reflexiva deve ser uma constante tanto nas escolas públicas quanto nas privadas a fim de melhorar cada vez mais as práticas pedagógicas dos docentes e, assim, a sociedade em seu entorno. A colaboração entre docentes também faz parte dessa atitude de reflexão, junto com a visão crítica que o professor deve manter em relação ao contexto escolar amplo do qual ele faz parte. Lembro que a ação após a reflexão é uma condição fundamental para que a atitude reflexiva do docente esteja realmente completa, pois “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças” (GHEDIN, 2012, p.152).

Por fim, não há um modelo de formação crítica de professores de línguas estrangeiras, o que exige deles a reflexão sobre as possibilidades e limitações de cada contexto e a busca criativa para oferecer mais oportunidades aos aprendizes por meio da mudança educacional e social (PESSOA, 2011, p.35). Tal mudança pode advir da formação continuada, desde que seus formuladores tenham a visão na necessidade da reflexão crítica no ambiente escolar.

Na próxima seção, destaco as competências profissionais dos docentes que almejam ser verdadeiros profissionais da educação.

2.4 Competências Profissionais

A questão da competência docente é recorrente no meio acadêmico, pois há muitas divergências em sua classificação e na necessidade de haver classificações. Entretanto, acredito ser importante se fazer considerações sobre o assunto porque a formação continuada pode e deve ter as competências docentes como pano de fundo no ato de sua elaboração e, dessa forma, conseguir ter um foco objetivo na construção e execução de suas tarefas.

As exigências feitas aos docentes vêm mudando de tempos em tempos. Houve uma época em que apenas o conhecimento disciplinar era necessário ao “bom professor”. O conhecimento sobre a matéria a ser ensinada era a base da

categorização de um professor que se preocupava apenas em lecionar. Com o passar dos anos, o docente teve que se ajustar e começou a atentar para a metodologia aplicada em sala de aula e, assim, estava também se focando em como lecionar. Hoje o foco se ampliou, não é apenas no seu ensino, mas também na aprendizagem do aluno que o professor deve estar atento. A interação e a habilidade interpessoal também fazem parte das competências exigidas de um professor, inclusive do de idiomas.

Uma concepção de se organizar uma formação continuada de professores de língua estrangeira envolve o foco nas competências profissionais dos docentes. Perrenoud (2001, p.4) afirma que

Ao nos preocuparmos com as competências, estaremos, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores baseada na realidade das práticas. Contudo, isto também significa ter meios para fazer a profissão evoluir por meio do desenvolvimento de *novas* competências.

Pode parecer uma relação óbvia – formação e competência – porém, lembro que há a possibilidade de se desenvolver outros aspectos do professor como o psicológico, em cursos sobre autoestima e motivação, ou o social, em cursos sobre relacionamentos com alunos e com colegas de trabalho, no intuito de promover um ambiente profissional saudável.

A formação inicial e a formação continuada precisam integrar o desenvolvimento das competências profissionais dos alunos-professores a fim de que possam desempenhar suas atividades docentes de forma efetiva quando estiverem nas salas de aula. Segundo Tardif (2011, p.241), “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, não profissionais”. Para que esse ajuste de foco ocorra, essas competências devem estar muito claras para esses cursos formadores e para os formandos a fim de que possam realmente desenvolver características específicas à docência ao invés de generalidades que não verticalizam as discussões para um aprimoramento consistente dos professores.

Apenas os conhecimentos sistêmico e metodológico, apesar de essenciais, não são suficientes para tornar o professor um profissional completo. A completude da formação docente é mais complexa do que se percebe nos cursos de licenciatura. Pensando no aspecto amplo do profissionalismo, ou seja, nas competências

docentes, pode-se compreendê-lo ao alcançarmos as palavras de Almeida Filho (2009, p.72) quando esse destaca que

Entende-se por profissional quem demonstra comando de um corpo de conhecimentos relevantes, que se exprime numa prática estável de qualidade, numa relação produtiva e ética com usuários dos seus serviços, ou seja, quem está em condições para exercer a profissão.

Esse *corpo de conhecimentos relevantes* destacado pelo autor são as competências profissionais essenciais para o andamento eficaz da prática pedagógica em sala de aula. Além disso, destaco a *prática estável de qualidade*, a qual o professor deve sempre perseguir junto com a *relação produtiva e ética com os usuários*, algo que não é tão comum nas salas de aula de Língua Inglesa das escolas públicas regulares do DF, pois falta a consciência do que o professor deve, de fato, *produzir* em sala de aula.

Percebo, com essas palavras de Almeida Filho, a complexidade de um professor ser um efetivo profissional em sua área de atuação e não um mero “repassador de conteúdos”. O conhecimento do docente vai além do que o saber do conteúdo da disciplina. Tardif (2011, p.14) esclarece sobre o conhecimento dos docentes ressaltando que

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Relaciono esse *processo em construção* com a necessidade da efetivação da formação continuada na vida profissional dos professores. O docente aprende muito na prática do seu cotidiano, entretanto uma aprendizagem mais sistematizada o ajuda a desenvolver as competências profissionais exigidas para a ampliação qualitativa das suas atividades.

As competências e os saberes dos docentes são imprescindíveis para o desenvolvimento adequado e consistente da profissão. A formação inicial dos cursos de graduação de licenciatura não foca nas competências de seus graduandos; eles objetivam mais o conhecimento sistêmico e, às vezes, o metodológico, mas os saberes necessários para que se tornem profissionais de fato não são nem mencionados nos cursos de formação inicial.

A formação continuada pode e deve prover o conhecimento sobre as competências profissionais dos professores, além de ministrar, somente e incessantemente, aulas sobre os conhecimentos linguístico e metodológico. Contudo, a formação do formador deve ser completa no intuito de que ele possa apresentar subsídios adequados para o desenvolvimento integral do professor-formando durante o curso. Não me estenderei, aqui, sobre a formação adequada do formador, uma vez que o presente trabalho está focado na formação continuada do professor, entretanto, deixo claro que esse é um fator importante e fundamental nesse processo.

Em relação a essas competências dos docentes, destaco Almeida Filho (2011, p.121-122) que postula “a existência teórica de 5 competências básicas de um professor”. O autor (op. cit., p.121) considera a *competência* como um estado no qual os professores são “portadores de visões ou crenças, conhecimentos formais e capacidade de agir na prática e tomados de certas atitudes”. A seguir, apresento essas competências:

1- Competência Espontânea ou Implícita - já vem instalada em nós quando chegamos a praticar ensino profissional.

Essa competência se constitui do conhecimento prévio do professor adquirido a partir de experiências de vida familiar, social e de escolarização que ele tem durante sua existência. É, na verdade, o *background* que o professor leva para sua sala de aula. Vou reconhecer o profissional que possui, destacadamente, essa competência de *professor prático*, ou seja, aquele que ministra aulas baseando-se nas experiências vividas durante a fase em que era aluno ou nas experiências de seus colegas professores. Tardif (2011, p.20) ressalta que “esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”, porém, acredito que a formação continuada pode incrementá-lo.

Esse pode ser um professor de relativo sucesso, pois é possível conseguir transformar, adaptar e utilizar suas experiências para atuar positivamente em sala de aula, contudo, faltará embasamento teórico precioso a esse docente. Destaco que essa classificação não descreve exatamente um tipo de competência, mas deixa claro sua origem.

2- Competência Linguístico-Comunicativa – capacita-nos a usar a língua-alvo.

Aqui se instala a competência do “saber” a língua estrangeira. O professor precisa ter a capacidade de se expressar usando a língua alvo e também de falar sobre o idioma, apesar de não dever se alongar demais nesse quesito. Essa competência, vital para um profissional, não está presente em todos os professores de inglês, uma vez que, às vezes, professores de outra disciplina acabam por entrar em salas de aula para lecionar o idioma a fim de completar a carga horária necessária para conseguir receber seu salário.

Além disso, posso concluir que nem os professores da disciplina possuem essa competência, pois não é difícil que alunos perguntem se realmente eu sei falar inglês quando começo a falar o idioma em sala de aula. A perplexidade deles é grande, porém a minha é maior.

Concordo que conhecer a língua a ser ensinada é fundamental para haver o ensino, porém essa competência, apesar de ter sido muito valorizada no passado, tem valor menor hoje. Isso não se deve a ela não ser importante, todavia ela faz *parte* de um conjunto de conhecimentos que o docente precisa apresentar quando do exercício de suas funções. É possível e necessário ensinar essa competência na formação inicial e na formação continuada com cursos específicos sobre esse assunto.

3- Competência Teórica – alcança-nos vinda de fora, de autores, seus estudos, seus escritos e pregações orais deles mesmos ou dos professores formadores que vamos encontrando no percurso.

A internalização de conceitos, ou seja, dos saberes teóricos, nos ajuda a entender as práticas pedagógicas que já temos como docentes ou aprimora e mostra outros caminhos a serem seguidos em relação às nossas ações em sala de aula. Esse conhecimento teórico da profissão docente pode ser trabalhado não só em cursos de formação continuada, mas também nas escolas nos períodos que os professores têm reservados para a coordenação¹⁶ individual ou por área nas Secretarias de Ensino onde existe a jornada ampliada, algo que, infelizmente, não acontece em todo o país.

¹⁶ A coordenação é um tempo reservado aos professores do Distrito Federal para preparem aulas e se aperfeiçoarem em suas áreas.

Quando o professor se apoia basicamente nessa competência, eu o chamo de *professor teórico*, ou seja, aquele que conhece muito sobre as abordagens e metodologias, e inclusive sobre o conteúdo a ser ministrado, porém está desestimulado a colocar tudo isso em prática, por diversos motivos, como indolência, não acreditar no sistema, achando ser esforço perdido ou qualquer outra desculpa, a fim de não colocar seu conhecimento a favor da educação. Além disso, um ótimo conhecimento teórico não resulta incondicionalmente em um excelente profissional prático. Esse professor deve ampliar suas competências para se tornar um docente efetivo.

Existe, ainda, o *professor teórico-prático*, que possui as características da competência a seguir.

4- Competência Aplicada ou Sintetizada - acontece quando a teoria causa modificações na capacidade de pensar e agir no ensino possibilitando práticas diferentes.

Chamo esse docente de *professor teórico-prático*, ou seja, aquele que tem domínio das teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem, nesse caso de línguas, e coloca esses conhecimentos em prática na tentativa de melhorar o ensino e alcançar seus objetivos educacionais com os alunos. Dessa forma, essa competência vai substituindo a competência implícita gradualmente, sem eliminá-la totalmente, porém, ampliando sua perspectiva.

Esse professor, mesmo cometendo erros durante o processo pedagógico, algo comum em qualquer área, terá eventualmente grande sucesso em relação a sua atividade profissional, podendo ser considerado um profissional praticamente completo da área de educação, no entanto, com aspectos ainda a serem melhorados.

5- Competência Profissional - é macro funcional e abrangente, reconhece o potencial e avalia com realismo o estágio atual das outras competências para dar pareceres e rumos ao que vai parecer direção ou rumo de crescimento profissional. Nessa tarefa, o professor se descobre como profissional com valor social, portador de deveres e direitos que o tornam socialmente digno, criando, assim, uma identidade profissional compatível com sua atividade.

Essa competência, imprescindível ao e paradoxalmente ausente no professor, carece ser trabalhada tanto na formação inicial quanto na formação continuada que ainda privilegiam a competência linguística. Os professores precisam tomar consciência dessas competências e se organizarem para adquiri-las. Tardif (2011, p.121) menciona a existência de professores que acreditam que podem lecionar sem um preparo adequado, apenas entrando em sala de aula e esperando uma causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. O professor deve assumir a identidade de docente que sabe o que está fazendo na sala de aula, na escola e na sociedade, não acreditando ser um trabalho braçal¹⁷ e inútil com o único intuito de receber o salário.

A postura do professor tem que ser retomada como algo da qual os profissionais sintam orgulho. Para isso, o trabalho árduo, coerente e produtivo deve ser realizado de antemão nas escolas. É preciso um real aprimoramento das competências dos professores que devem ser trabalhadas em sua formação inicial nas instituições universitárias e depois desenvolvidas por meio da formação continuada a qual tais instituições e o poder político devem focar mais seus esforços a fim de conseguirem realizar uma mudança significativa na educação do país a médio e longo prazo.

Em suma, a Competência Espontânea ou Implícita que depende do *background* de cada docente junto com as outras quatro competências deveriam ser trabalhadas na formação inicial e podem ser discutidas e aplicadas nas formações continuadas de professores de línguas. É muito comum se verificar aplicação de formação continuada com foco apenas linguístico e metodológico, sem se preocupar com diferentes aspectos da formação docente como sua identidade, autonomia, crenças, atitudes, direitos e deveres, além da responsabilidade social inculcada em sua prática pedagógica. A Linguística Aplicada assume um importante papel na divulgação e desenvolvimento desses aspectos uma vez que já os vem estudando e teorizando.

Sumarizo, na tabela a seguir, as competências básicas dos docentes de acordo com Almeida Filho (2011) com sua característica principal e acrescento o tipo de professor que possui prioritariamente e respectiva competência.

¹⁷ Escrevo *Trabalho Braçal* para expressar a atividade que o professor considera cansativa e apenas física, ou seja, escrever na lousa, manter os alunos em silêncio, preencher diários etc., e depois cobrar atitudes dos alunos.

TABELA 3
Competências Profissionais Básicas

	Competência	Tipo de Professor	Característica Básica
1	Espontânea ou Implícita	Prático	Conhecimento por meio da experiência
2	Linguístico-Comunicativa	Foco no Conteúdo	Conhecimento da disciplina a lecionar
3	Teórica	Teórico	Conhecimento teórico da profissão como abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem
4	Aplicada ou Sintetizada	Teórico-Prático	Conhecimento e aplicação dos aspectos teórico da profissão como abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem
5	Profissional	Social	Conhecimento da sua função como professor

Ressalto que na coluna *característica básica* destaquei o conhecimento essencial, ou seja, existem outras características para a mesma competência, entretanto é importante lembrar que “o conhecimento por si só não garante a competência. (...) Uma competência é demonstrada por meio de habilidades específicas desenvolvidas ao longo do tempo” (MICCOLI, 2010, p.253). A autora (op. cit., p.253) considera que “a competência representa uma sabedoria oriunda de conhecimentos e experiências, à qual recorreremos em situações variadas e, eventualmente, transformamos, adequando-a às exigências das situações em que é posta à prova”.

Assim como Almeida Filho (2011), Miccoli (2010) destaca a questão do agir, tomar decisões e enfrentar os acontecimentos do dia-a-dia. Dessa forma, os autores demonstram a necessidade de que a *competência* tenha de ser colocada em prática, saindo do universo dos processos mentais¹⁸ e adentrando no mundo real, fazendo parte do ambiente escolar. Tardif corrobora essa ideia quando afirma que as relações entre os docentes e seus saberes “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (2011, p.17).

¹⁸ Tardif (2011, p.11) chama de *mentalismo* esse reducionismo do saber a um processo mental.

Esse quadro pode parecer ainda simples para representar a complexidade das competências exigidas de um professor que realmente deseja ser um profissional da educação. A falta de conhecimento dessas competências muitas das vezes não é de responsabilidade dos docentes, já que elas não foram apresentadas a eles quando realizaram sua formação inicial ou, inclusive, sua formação continuada, além disso, os trabalhos realizados nas universidades sobre esse assunto não costumam chegar às mãos dos professores do ensino básico mostrando um hiato entre trabalhos acadêmicos realizados em nível de pós-graduação e práticas nas escolas públicas.

Por isso, mais uma vez, enfatizo a importância premente da formação continuada na vida profissional dos docentes. É uma oportunidade não só de aperfeiçoamento, mas também de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos não discutidos previamente. Os cursos de formação continuada devem preencher as lacunas deixadas pela formação inicial pensando na formação holística do *ser professor* ao invés de tratá-lo como um ser cartesiano cujas competências podem ser apartadas sem se confeccionar um vínculo real e prático entre elas.

Pretendo também destacar outra classificação sobre as competências docentes de acordo com Miccoli (2010). A autora (op. cit., p.256-270) caracteriza sete tipos de competências docentes as quais cito e comento a seguir:

1- Competências Administrativas – estão relacionadas ao conhecimento do funcionamento da instituição assim como também à consciência sobre os princípios que a orientam. Além disso, está incluída a capacidade do professor lidar com assuntos estudantis como frequência e comportamento dos alunos em sala de aula e na escola.

2- Competências Tecnológicas – conhecimentos teóricos e práticos sobre tecnologias aplicadas ao ensino como conhecimento de softwares educacionais, uso de internet para a educação assim como saber orientar alunos em relação a um melhor aproveitamento da tecnologia em sua vida acadêmica.

3- Competências Individuais – estão inclusas nessa área o conhecimento do conteúdo ou sistêmico de suas disciplinas como também a capacidade de desenvolver continuamente seu conhecimento para manter-se sempre atualizado. Acrescenta-se ainda o compromisso com a qualidade de ensino, a habilidade de comunicação e a administração do próprio tempo tornando-o qualificado para exercer suas funções profissionais e manter suas atividades pessoais adequadamente equilibradas.

4- Competências Pedagógicas – Conhecimento sobre educação e teoria da aprendizagem como diferenças entre estudantes e abordagens além de

saber sobre a motivação de alunos e apresentação clara dos materiais a serem utilizados nas atividades escolares.

5- Competências Didáticas – Conhecimento para adequar, selecionar, avaliar e criar recursos materiais, incentivar a autonomia dos estudantes ao próprio aprendizado e adequar as atividades conforme a necessidade dos alunos, adaptando-as quando necessário.

6- Competências Avaliativas – Conhecimento do propósito da avaliação, saber formatar uma avaliação, conduzir e estabelecer critérios para correção a fim de que seja clara e justa.

7- Competências Sociais e Emocionais – disponibilidade do professor em atender os alunos, empatia ou capacidade de entender o que o aluno vivencia, compaixão, humanidade, paciência, humildade, respeito, perdão, honestidade, compromisso, tratamento digno ao estudante, criação de uma comunidade de aprendizagem e saber lidar com conflitos.

As 7 competências de acordo com Miccoli (2010, *passim*) não perfazem todo o conjunto necessário a um docente considerado profissional da área, porém se constituem num bom guia inicial no qual os cursos de formação inicial e continuada podem se basear a fim de atingir objetivos eficazes e coerentes. Essas competências juntas delineiam um perfil adequado ao professor atual, conseguindo satisfazer as exigências comuns que se fazem dos docentes que estão em sala de aula.

Estruturei, na tabela a seguir, uma a lista das competências dos dois autores mencionados. Essa tabela não tem a intenção de fazer um comparativo entre as competências, mas facilitar a visualização de todas que já foram mencionadas.

TABELA 4
Competências Docentes

Almeida Filho (2011)		Laura Miccoli (2010)	
1	Espontânea ou Implícita	1	Administrativas
2	Linguístico-Comunicativa	2	Tecnológicas
3	Teórica	3	Individuais
4	Aplicada ou Sintetizada	4	Pedagógicas
5	Profissional	5	Didáticas
-	-	6	Avaliativas
-	-	7	Sociais e Emocionais

Conforme anteriormente, não pretendo relacionar o grupo de competências de Almeida Filho (2011) com o grupo de Miccoli (2010) uma vez que verifico que elas são de concepções diferentes, ou seja, as primeiras são macro, determinando

aspectos amplos, básicos e essenciais das competências docentes enquanto que o segundo grupo é mais específico; são competências mais objetivas, direcionando assertivamente o docente para o caminho desejado. Percebo, então, que os dois grupos são complementares e não excludentes, ampliando, assim as possibilidades de trabalho em curso de formação inicial ou continuada.

As competências docentes merecem destaque quando da elaboração dos cursos de formação continuada para professores uma vez que serão aspectos a serem desenvolvidos durante o processo de aperfeiçoamento permanente. Pode até ser que alguns cursos trabalhem essas competências, porém intuitivamente e não intencionalmente. A intencionalidade favorece na hora da elaboração do programa do curso e também na execução do mesmo, pois possibilita, aos interessados, conhecer os objetivos reais do processo do qual estão fazendo parte.

A *formação por competência* pode facilitar a implantação de cursos por aqueles que deveriam fornecer maior possibilidade de desenvolvimento permanente para os professores. Além disso, uma vez bem estruturado, a qualidade também pode ser influenciada, pois os objetivos a serem desenvolvidos ficam mais claros e todos podem almejar um resultado em comum.

Na próxima e última seção deste capítulo, faço uma recapitulação das teorias apresentadas e discutidas até o momento.

2.5 Conclusão

Na primeira parte deste capítulo, explanei sobre a Formação Continuada, mais precisamente de professores de língua estrangeira. Expus a necessidade da formação continuada devida às lacunas deixadas pela formação inicial, e também para que o professor se mantenha atualizado em relação às novidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Salientei, ainda, algumas características que devem ser consideradas numa formação continuada adequada, com intenção de realmente ser eficaz.

Em seguida, na segunda seção, registrei conceitos sobre a Competência Comunicativa abordando a importância de ser um objetivo para que aconteça um ensino relevante de língua estrangeira, comparando-a, inclusive, com a Competência Linguística que por muito tempo foi a competência almejada, consciente ou inconscientemente, por aqueles que pretendiam saber um idioma. Além disso, discuti

a Abordagem Comunicativa como meio para se alcançar a CC durante o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, considerei a formação continuada como lugar para reflexões, mostrando, assim, a extrema importância do professor ser reflexivo durante suas ações profissionais, além de ter a conhecimento linguístico e metodológico. Mostrei, ainda, que as atividades práticas e reflexivas do professor são melhores organizadas e aplicadas quando realizadas em conjunto com a comunidade escolar, ao invés de ser um ato individual.

Por fim, explicito a possibilidade da formação continuada ser baseada nas competências profissionais expandindo-as para além das competências linguísticas e metodológicas, considerando as competências teórica, aplicada e também a profissional.

Em suma, foram discutidos aspectos sobre a *formação continuada*, *competência comunicativa*, *professor reflexivo* e *competências profissionais*. No capítulo 3, a seguir, explicito a fundamentação metodológica que dá suporte à pesquisa relatada nesta dissertação.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL METODOLÓGICO

O conhecimento da humanidade é construído de várias formas e “os seres humanos em todo o mundo não conseguem deixar de dar explicações para fatos e acontecimentos. O desejo de entender é universal, embora as explicações possam diferir de acordo com a pessoa, o momento e o local” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.123). Existem os saberes espontâneos através da intuição, tradição e autoridade (LAVILLE e DIONNE, 1999) e o saber racional. Dentro desse último, temos a *ciência* que surge com o intento de sistematizar o conhecimento. De acordo com Chizzotti (2006, p.21) a ciência é

um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações amplas.

O conhecimento científico pode ser considerado como uma das expressões mais complexas da atividade humana (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.15). Por isso, a necessidade de se especificar aquilo que se pesquisa. Neste capítulo, objetivo relatar o processo metodológico desse trabalho, assim como situá-lo em seu campo de conhecimento.

Explano sobre a Pesquisa Qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; MOURA FILHO, 2000; STRAUSS e CORBIN, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008), Estudo de Caso (FREEBODY, 2003; STAKE 1994; GIL, 2009; LÛDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1998; MOURA FILHO, 2005), Contextualização, Participantes da Pesquisa, Coleta de Registros (DENZIN e LINCOLN, 2006; ROSA e ARNOLDI, 2006; Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal, 2008; Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2009), Pesquisador Qualitativo e Análise de Dados (LAVILLE e DIONNE, 1999; BORTONI-RICARDO, 2008).

Esta é uma pesquisa em educação no campo da linguística aplicada que trata da formação continuada de professores de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa. Saliento que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado

assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.1). Essas são etapas que relato nesta dissertação.

Início, a seguir, a conceituação e a explanação dos itens mencionados anteriormente.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Esta é uma *pesquisa qualitativa* de caráter interpretativista, pois, de uma forma abrangente, a visão do pesquisador é de alguém que supõe que o “mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p.27-28). Entendo o termo qualitativo como algo que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (op.cit.).

Essa vertente qualitativa da pesquisa, nesse caso relacionada à área da educação,

dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica (MOURA FILHO, 2000, p.6).

Não pretendo utilizar a pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa, mas justifico essa escolha pela natureza do problema de pesquisa a ser estudado que requer uma abordagem mais interpretativista do que positivista. Lembro que, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.43) quando pesquisamos seres humanos temos que conhecer suas motivações e representações além de considerar seus valores mesmo que dificilmente quantificáveis, além disso, “a partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto” (op. cit.), pois a abordagem deve estar a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário.

Consolido essa escolha com a definição de Strauss e Corbin (2008, p.23) em relação ao termo *pesquisa qualitativa* que afirmam ser “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de

outros meios de quantificação”. Essa definição destaca o caráter subjetivo a pesquisa relatada nesta dissertação.

Strauss e Corbin (op. cit.) ainda complementam dizendo que a pesquisa pode se referir à “vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações”. Concordo ser uma definição ampla, porém funcional para o enquadramento adequado desta pesquisa que trata de pessoas.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p.42) salienta que “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. Simplificando suas características, Duff (2002, p.14) associa a pesquisa quantitativa com experimentos e a pesquisa qualitativa com etnografia e estudo de caso¹⁹ (tradução minha). Para realizar este estudo composto de minúcias, a metodologia é a do *estudo de caso* a qual conceituo a seguir.

3.2 Estudo de Caso

Dentro da teoria da pesquisa qualitativa, encontramos a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação e o estudo de caso. Este trabalho é um *estudo de caso* pois “foca num exemplo particular da experiência educacional e tenta obter insights teóricos e profissionais a partir de uma documentação completa daquele exemplo²⁰” (FREEBODY, 2003, p.81 - tradução minha). Além disso, Stake (1994, p.236) salienta que o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, e não pelo método de questionamento usado²¹ (tradução minha). Essa colocação conceitua claramente este trabalho. Por meio desses casos individuais também se pode extrair aprendizado para as atividades profissionais. Sobre esse aprendizado, Moura Filho (2005, p.113) destaca que

¹⁹ Quantitative research is often associated with experiments and qualitative research with ethnography or case study.

²⁰ Case studies focus on one particular instance of educational experience and attempt to gain theoretical and professional insights from a full documentation of that instance.

²¹ Case study is defined by interest in individual cases, not by the methods of inquiry used.

Bandura (1972), em sua Teoria Social da Aprendizagem, destaca a importância da modelagem na realização de novos comportamentos sociais, dentre eles, a aprendizagem. A modelagem, segundo o autor, envolve a observação de modelos pelos quais o(a)s aprendizes se pautarão. A Teoria da Aprendizagem Social defende que nem toda aprendizagem é decorrente das experiências do(a) próprio(a) aprendiz, já que as pessoas podem aprender observando o comportamento das outras. Tal processo de aprendizagem é denominado por Bandura de “Aprendizagem Vicária”.

Considerando Faltis (1997, p.145), existem dois métodos principais de estudo de caso: o interpretativista e o intervencionista²² (tradução minha). Ainda de acordo com Faltis (op.cit., p.146) os “estudos de caso interpretativista em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam e desafiam asserções teóricas existentes sobre o ensino e aprendizagem”²³ (tradução minha). Este trabalho não supõe ser intervencionista, ou seja, é interpretativista.

Gil (2009) compõe um conjunto de características essenciais que definem o estudo de caso salientando sua natureza holística, depois de visitar fontes como Lincoln e Guba (1985), *Merriam Webster’s online dictionary* (2008), Goode e Hatt (1952), Stake (1995), Gerring (2004), Creswell (1994), Merriam (1998) e Yin (2005). As características compiladas por Gil (2009, p.7-8) sobre o estudo de caso são:

a) É um delineamento de pesquisa. Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica, estratégia ou tática para coletar dados.

b) Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado. A unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, um processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social ou mesmo por toda uma cultura.

c) Investiga um fenômeno contemporâneo. Embora podendo levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos, o objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa.

d) Não separa o fenômeno do seu contexto. O estudo de caso difere de outros delineamentos, como experimento e o levantamento, que deliberadamente restringe o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização.

²² Two main types of case study methods are *interpretive* and *intervention*.

²³ Interpretive case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning.

e) É um estudo em profundidade. Estudo de caso difere significativamente de outros delineamentos no que se refere a este item. Nos levantamentos, por exemplo, utilizam-se instrumentos padronizados para coleta de dados, como questionário e a entrevista estruturada, visando facilitar o processo de tabulação e análise dos dados. Esses instrumentos, por sua vez, tendem a apresentar um número reduzido de itens, para que se possa atingir um grande número de respondentes. Nos estudos de caso, ao contrário, as entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade.

f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidências. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

Essas características embasam, de forma sucinta, o estudo de caso a ser desenvolvido durante esta pesquisa e contrariam a ideia, não embasada, de que a pesquisa realizada por meio de um estudo de caso possa ser a forma mais fácil e simples dentre as possibilidades de se realizar uma pesquisa. Lembro que o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado sobre uma determinada área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da realização da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Bogdan & Biklen²⁴ (1998 apud MOURA FILHO, 2005, p.110-112) afirmam haver vários tipos possíveis de estudo de caso. Os autores destacam, dentre os vários tipos, os seguintes:

a) Histórico-organizacional – esta modalidade volta-se para o estudo de uma organização durante algum tempo, investigando o desenvolvimento dessa organização. Nesse caso, pode-se investigar como surgiu determinada escola, como foi o primeiro ano de funcionamento dela, que mudanças ocorreram ao longo dos tempos, como está a escola atualmente, entre outras questões. Nessa modalidade de estudo de caso, o(a) pesquisador(a) se apoiará em fontes tais como entrevistas com pessoas que foram ou estão

²⁴ BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heighs, MA: Ally & Bancon, 1998.

relacionadas à instituição, observação da escola na atualidade e documentos, incluindo vários registros escritos e fotografias antigas;

b) Observacional – Nessa modalidade de estudo de caso, a técnica de coleta de dados mais importante é a observação participante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais e com consulta a documentos. O foco do estudo de caso observacional tanto pode ser a totalidade de uma organização quanto alguns aspectos dela. Ao escolher o contexto ou o grupo onde realizará sua pesquisa, o(a) pesquisador(a) deve ter em mente que, quanto menor o número de participantes, maior será a possibilidade de alteração do comportamento desse(a)s participantes na presença do(a) pesquisador(a);

c) História de vida – Neste tipo de estudo de caso, o(a) pesquisador(a) realiza longas entrevistas com um(a) participante, com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa. As entrevistas de história de vida podem envolver muitas horas de gravações e um alto volume de páginas transcritas. Enquanto algumas entrevistas de história de vida são direcionadas para revelar toda a vida do(a) participante da pesquisa – do nascimento até a atualidade –, outras são mais limitadas. Elas buscam reunir dados relativos a um determinado período da vida da pessoa, tal como a adolescência e o início da vida escolar, por exemplo;

d) Documental – O estudo de caso documental tem essa denominação porque neste tipo de investigação as fotografias, os vídeos, os filmes, os apontamentos, as cartas, os diários e os registros de casos clínicos são utilizados como fontes de informações suplementares em pesquisas cujas técnicas principais são a observação participante ou as entrevistas.

De acordo com essa tipificação, esta pesquisa qualitativa interpretativista usando o delineamento do Estudo de Caso é uma *História de Vida*. Afirmo isso porque procuro perceber se há mudanças nas práticas pedagógicas de um professor de LE do Ensino Médio após ter passado pela processo de formação continuada e, também, verificar se atitudes, dentro da perspectiva reflexiva, foram incluídas ou alteradas analisando o ponto de vista do participante da pesquisa por meio das entrevistas realizadas.

Analisando esse tipo de Estudo de Caso de uma maneira mais filosófica, Gergen e Gergen (2006, p.384) afirmam que “concentrar a pesquisa sobre a experiência, os sentimentos, a identidade, o sofrimento ou a história de vida do indivíduo é o mesmo que presumir a primazia da mente do indivíduo”. Isso, na verdade, é uma tentativa de dar voz ao outro, empoderando o participante da pesquisa sobre o assunto estudado. Foco realmente na experiência profissional do docente analisando suas ações em sala de aula durante e depois do curso de formação continuada.

3.3 Contextualização

A pesquisa relatada nesta dissertação ocorre na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria onde acontece o curso de formação continuada chamado *Construindo a Competência Comunicativa em Inglês*. O curso é destinado a professores de língua inglesa das escolas públicas regulares de Ensino Médio das Regionais do Gama e de Santa Maria oferecido pela EAPE no período de abril a novembro de 2011.

O curso perfaz um total de 101 horas sendo 66 diretas e 35 indiretas tendo como objetivo promover a atualização linguística e metodológica dos professores do componente curricular LEM-Inglês e dos professores licenciados em Letras com dupla habilitação em Português e Inglês da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tem como base o Ensino Comunicativo de Línguas e, desse modo, o foco de uma aula de língua estrangeira passa a ser a comunicação que essa língua pode proporcionar em vários contextos sociais e não o ensino da gramática como uma estrutura rígida e descontextualizada.

Esse curso também tem a intenção de suprir uma lacuna nos cursos de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), uma vez que cursos de formação continuada para professores de línguas não são habituais. Visa, ainda, desenvolver aspectos linguísticos, promovendo um espaço para que os professores da rede utilizem e atualizem seus conhecimentos linguísticos e metodológicos para o ensino de inglês como língua estrangeira²⁵.

A EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) tem como missão “promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores”²⁶. Essa escola é um avanço na implementação de cursos de formação continuada para professores da rede pública do Distrito Federal uma vez que propicia o desenvolvimento permanente a seus professores em todas as áreas do Ensino Básico.

²⁵ Para maiores detalhes, o projeto do curso encontra-se no ANEXO A desse trabalho.

²⁶ http://www.eape.se.df.gov.br/?page_id=58

3.4 Participantes da Pesquisa

A pesquisa se dá com o professor Marcio Cunha Rodrigues, estudante de língua inglesa há 30 anos, professor contratado da SEEDF do Ensino Médio de Santa Maria que passou pelo processo de formação continuada de professores de LE por meio do curso *Construindo a Competência Comunicativa em Inglês* oferecido pela EAPE em conjunto com a Regional de Ensino de Santa Maria. Ele será chamado de *participante foco*.

Em um questionário realizado em março de 2013 (Apêndice D), o Professor Marcio responde, sucintamente, sobre sua vida profissional relacionada à Língua Inglesa e diz o seguinte:

Logo que passei no vestibular (1997) para Letras, comecei a lecionar na própria escola onde terminei o curso de línguas. Fiquei ali 2 anos. Durante esse mesmo período dei aula numa escola particular de Ensino Fundamental, como também no SENAC em Brasília, e desde então, venho lecionando em escolas públicas, particulares e escola de idiomas.

Fica claro que o Professor Marcio tem mais de 15 anos de experiência em vários tipos de escola, mostrando uma experiência diversa no ensino do inglês. Mesmo assim, o professor ainda se mostra atuante na área da educação, tendo a iniciativa de realizar cursos de formação continuada com o intuito de melhorar suas práticas docentes.

A escolha desse professor se deve graças à indicação da coordenadora e professora do curso Bárbara Cristina Duqueviz que descreveu o professor como alguém engajado em colocar em prática as propostas pedagógicas trabalhadas no curso e pareceu muito interessado em todas as etapas do curso. Além disso, o professor já está em sala de aula há anos com suas próprias crenças e práticas pedagógicas e conhece a realidade das escolas do DF. Essas características o tornam um participante adequado para a realização da pesquisa proposta, pois ele já dispõe de atitudes pedagógicas, devido a sua experiência, e se propõe a mudanças dessas mesmas atitudes.

Além desse participante, no intuito de ampliar os registros e ser mais fiel aos resultados obtidos, existem ainda a coordenadora e professora do curso de formação continuada oferecido pela EAPE, Bárbara Cristina Duqueviz, que respondeu a três

questionários sobre características do curso relativos a essa pesquisa e também cedeu todos os documentos pertinentes a sua implantação e execução. Somando-se a isso, houve mais uma entrevista com ex-alunos do professor Márcio para os quais foram utilizados pseudônimos.

Esses alunos estudaram com ele em 2011 no 1º Ano do Ensino Médio na escola CEM 417 de Santa Maria no período noturno. Agora, em 2013, eles estão no 3º Ano do Ensino Médio na mesma escola, onde eu os contatei e realizei a entrevista coletiva com 12 deles. Eles estão na faixa etária entre 16 e 18 anos e se dispuseram a responder questões sobre as aulas de LE que tiveram com o professor Marcio quando ainda estavam no primeiro ano do Ensino Médio.

3.5 Princípios Éticos

A pesquisa em si torna o pesquisador detentor de informações importantes a respeito de outras pessoas ou das instituições pesquisadas. A má utilização desses registros pode causar, no mínimo, desconforto para as partes participantes da investigação. Confirmando a idoneidade desse trabalho, considero “a necessidade de eleger como princípios éticos sob os quais conduzir esta pesquisa as questões da revelação ou preservação da identidade do(a)s participantes, da obtenção da permissão para realizar a pesquisa e da oferta de reciprocidade” (MOURA FILHO, 2005, p.125).

Em relação à revelação ou preservação da identidade dos participantes, decidi mencionar o nome real do professor que tem o papel de participante foco da pesquisa, uma vez que acredito serem positivos seus relatos, podendo ser utilizados como uma aprendizagem vicária. Mantive a mesma ideia sobre a coordenador/professora do curso de formação continuada pelas mesmos motivos. Entretanto, explicitiei aos alunos que deram seus depoimentos que seus nomes verdadeiros seriam preservados, pois eles teriam que relatar pontos positivos e, se fosse o caso, negativos sobre as aulas e o professor deles e, dessa forma, eles se sentiram mais à vontade para poderem falar sem constrangimentos.

O segundo item dos princípios éticos, obtenção da permissão para realizar a pesquisa, foi realizado com o professor que atendeu ao curso e com a coordenadora/professora do curso de formação conforme apêndices A, B e C.

Por fim, em relação à reciprocidade, foi colocado à disposição do professor participante todas as análises sobre seus relatos, com possibilidade de uma discussão mais ampla comigo. Além disso, foi entregue para a coordenadora/professora do curso de formação continuada o resultado do estudo sobre o referido curso com sugestões para possíveis adaptações para cursos futuros.

3.6 Coleta de Registros

Há várias formas de se coletar registros para a realização da pesquisa qualitativa. Eles “variam da entrevista à observação direta, passando pela análise de artefatos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p36-37).

Esse trabalho se baseia prioritariamente na entrevista que conforme Rosa e Arnoldi (2006, p.29) pode ser classificada de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas em três tipos:

a) *Estruturada* – questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para obtenção de informação, através de respostas curtas e concisas;

b) *Semi-Estruturada* – as questões devem ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e expresse suas ideias. O questionamento é mais profundo e subjetivo, levando ao relacionamento de confiabilidade. Existe um roteiro de tópicos selecionados;

c) *Livre* – como o próprio nome diz, o entrevistado está livre para relatar, oralmente, suas ideias praticamente sem a intervenção do entrevistador. O sujeito se expressa conforme vai recordando os fatos ocorridos como numa narrativa, sem interferências externas.

Essa pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas e livres para permitir uma maior liberdade de resposta do participante da pesquisa a fim de que “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA e ARNOLDI, op.cit., p.30-31).

Além de entrevistas com o participante da pesquisa e com seus alunos, utilizo, ainda, a análise documental de materiais oficiais federais como os PCN, a LDB (Lei de Diretrizes e Base), distritais como as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008), o Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009) e o projeto do curso apresentado pela EAPE e questionários com a coordenadora/professora do curso de formação.

3.7 Pesquisador Qualitativo

O pesquisador qualitativo interpretativista tem características diferentes do pesquisador quantitativo, ou seja, com uma postura positivista. Laville e Dionne (1999, p.33) afirmam que

se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência.

O pesquisador qualitativo não pode ser considerado como um fotógrafo que apenas congela um momento e o analisa; ele “não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

3.8 Análise de Dados

A análise de dados nesta pesquisa envolve a compreensão de entrevistas, questionário e documentos oficiais. Em relação ao participante foco, considerando que esta é um Estudo de Caso, História de Vida, as entrevistas foram os métodos utilizados. Rosa e Arnoldi (p.65-66, 2006) dizem que

nessa etapa, há a busca de uma *apreensão profunda de significados* nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseado na *qualidade*.

É possível entender, a partir desse conceito, a complexidade que é realizar uma análise qualitativa de entrevistas, “cabendo ao entrevistador a função de decodificar corretamente esse universo” (op. cit., p.66), contudo, sua sistematização favorece a sua compreensão e execução.

Existem seis momentos cruciais considerando a necessidade de um rigor na análise qualitativa de acordo com Biasoli-Alves (1998 apud Rosa e Arnoldi, p.66, 2006):

- Construção do roteiro;
- Execução da Entrevista e registro literal dos dados;
- Transcrição literal;
- As leituras das transcrições;
- Sistematização dos dados;
- A redação.

Os dois últimos momentos serão discutidos no próximo capítulo que retrata a análise de dados desta pesquisa. Entretanto, sobre a sistematização dos dados, considero ser importante expor o relato proposto por Rosa e Arnoldi (2006, p.67), a seguir transcrita:

exige, inicialmente, a impregnação do conteúdo das transcrições e/ou dos protocolos pelo entrevistador/pesquisador, seguindo-se o afunilamento dos resultados em função do referencial conceitual e o contato com a realidade estudada, na procura de regularidades e diferenças nos dados emitidos pelos entrevistados, pela análise da veracidade das respostas emitidas e pela delimitação progressiva do foco de estudo. Questões estas que vêm diretamente do problema sob investigação e dos objetivos propostos.

Aproveitando essa discussão sobre a sistematização dos dados, explicito as categorias utilizadas para os registros obtidos durante esta pesquisa o que oportunizou transformá-los em dados. Saliento que estas categorias foram baseadas no Referencial Teórico deste trabalho e pretende, obviamente, colaborar para responder a pergunta exploratória a fim de se atingir os objetivos propostos:

- Formação de Professores;
- Competência Comunicativa;
- Professor Reflexivo.

A fim de aprofundar o processo de análise dos dados das categorias citadas utilizo o método da cristalização por ter se mostrado mais adequado aos propósitos desta dissertação, apesar da triangulação ser uma das maneiras mais populares de

se estabelecer validade interna na pesquisa delineada pelo Estudo de Caso (FALTIS, 1997, p.150). Entretanto,

enquanto a triangulação pressupõe um objeto ou ponto fixo que pode ser abordado por diferentes ângulos, os textos pós-modernistas usam a imagem do cristal, que combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, multidimensionalidades e ângulos de abordagem, mostrando que não há uma única verdade. (GRESSLER, 2003, p.87)

Richardson²⁷ (apud MOURA FILHO, 2005, p.132) também apoia a cristalização, pois considera que “os cristais são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e ordens, dispersando-os em várias direções. O que nós vemos depende do nosso ponto de observação”. A mudança do método da triangulação para a cristalização pressupõe deixar a geometria plana e seguir a metáfora da luz. Dessa forma, a análise pode ser feita de vários ângulos, mostrando perspectivas diferentes, porém, todos com o mesmo foco.

3.9 Conclusão

Esse capítulo conceitua e comenta aspectos metodológicos da pesquisa científica que são abordados no trabalho relatado nesta dissertação. Os itens mencionados foram: Pesquisa Qualitativa; Estudo de Caso; Contextualização; Participantes da Pesquisa; Princípios Éticos; Coleta de Registros; Pesquisador Qualitativo; Análise de Dados e Conclusão.

Foram usados conceitos dentro dos aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando-se do Estudo de Caso como delineamento da pesquisa.

A seguir, serão apresentados os registros coletados desta pesquisa, por meio de entrevistas, questionários e documentos, além das análises dos dados realizadas seguindo os preceitos da pesquisa apresentados anteriormente.

²⁷ RICHARDSON, Laurel. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p.516-529.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem por finalidade realizar a análise de dados após a sistematização e a categorização dos registros coletados conforme explicitado no capítulo 3 desta dissertação. Ela se baseia na ocorrência ou não de influências de um curso de formação continuada nas atitudes pedagógicas de um professor de Língua Inglesa por meio de reflexões e implementações de processos comunicativos em sala de aula.

Os registros foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com o participante da pesquisa e uma entrevista coletiva com 12 de seus alunos à época do curso, observados questionários com a coordenadora/professora do curso de formação oferecido pela EAPE e documentos oficiais sobre educação no âmbito regional e nacional. As análises categorizadas das entrevistas realizadas, juntamente com a análise documental e os questionários pertinente ao trabalho são realizadas com base nas seções do referencial teórico, ou seja, no Capítulo 2.

Utilizo três categorias principais nesta análise, a saber: 1- Formação Continuada, 2- Competência Comunicativa e 3- Professor Reflexivo.

Na primeira categoria, esclareço sobre as características básicas que o participante da pesquisa visualiza em relação ao curso de formação continuada, assim como sua função para o professor de línguas; exploro a intenção do participante em realizar um curso desses; tento entender o ponto de vista do participante na relação entre formação inicial e formação continuada, explorando sua perspectiva da eficiência e deficiência da primeira; e finalizo aprofundando as características de uma formação continuada eficaz. O mesmo trajeto é utilizado no questionário realizado com a coordenadora do curso de formação continuada, fazendo as adaptações necessárias.

Na categoria seguinte, Competência Comunicativa, analiso os conceitos que os participantes têm sobre a CC e sobre língua, além de processar informações sobre o uso da CC em sala de aula, as dificuldades para sua utilização e como transpor tais problemas.

Já na terceira e última categoria, Professor Reflexivo, busco extrair dos entrevistados seus referenciais sobre o que é ser um professor reflexivo na escola; em seguida, observo se o curso de formação teve alguma influência nas atitudes do professor em relação à reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Com isso, pretendo atingir meu objetivo geral que é:

- avaliar a influência de um curso de **formação continuada** para a mudança da **prática de sala de aula** de LEM nas escolas públicas do DF;

Além disso, também tenho a intenção de abranger os objetivos específicos, a saber:

- investigar em que nível se dá a inserção de **atividades comunicativas** propostas na formação nas salas de aula do professor inserido em processo de formação continuada;

- analisar se as **atitudes profissionais** do professor sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram inseridas ou alteradas numa perspectiva **reflexiva**.

4.1 Categoria 1 - Formação Continuada

Nesta primeira categoria, analiso os registros em relação às considerações básicas sobre Formação Continuada e suas expectativas sobre o curso utilizando-me de subcategorias.

4.1.1 Função

Quando questionado sobre a função da Formação Continuada, o professor Marcio, participante foco da pesquisa, deu uma resposta ampla, porém, objetiva, apresentando uma visão macro do processo, não se atendo a aspectos particulares do curso:

Bem, (+) melhorar o que eu sou, (+) professor de línguas.
Eu me preocupo muito em trazer o que é realmente real e prático para os alunos.

Excerto 01

A coordenadora do curso, com palavras diferentes, também considera a melhora do docente como função da formação continuada, salientando o foco no aluno com as seguintes colocações:

Discutir o ensino e a aprendizagem para que a prática da sala de aula seja mais efetiva e relevante para o aluno.

A ideia principal é que o professor pense sua prática e busque soluções.

Excerto 01

Percebo que os dois participantes visualizam a melhora da prática pedagógica do professor com o intuito de atingir positivamente os alunos. Esse conceito ratifica o argumento de Perrenoud (2002, p.12) quando este afirma que a formação continuada ainda é um dos processos que permitem melhorar a qualidade de competência dos profissionais da educação.

Almeida Filho (2009, p.72) corrobora essa visão afirmando que para continuar melhorando aspectos profissionais de seu trabalho docente, os professores precisam sempre estar em formação, e as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008, p.97) ratificam o ponto de vista dos participantes e dos teóricos expondo que os cursos de formação continuada têm o objetivo de ajudar no desenvolvimento do professor a fim de possibilitar a criação de ambientes que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos e as funções de um curso de formação continuada devem estar bem claros para seus participantes, pois, dessa forma, a realização do curso pode ser mais atraente para seu público interessado, evitando, inclusive, um alto número de evasão.

4.1.2 Atitude e Intencionalidade

Nessa segunda subcategoria as intenções e atitudes do professor foram questionadas. Especificamente sobre o porquê o professor deve realizar um curso de formação continuada, o professor Marcio respondeu:

Ele ((o professor)) tem que querer mais.

Eu quero buscar mais em benefício próprio do aluno.

Aquele método tradicional que a gente empurrou pro próprio aluno (...) não exerceu uma função.

O curso da Bárbara é que me ajudou nisso a princípio (++), eu falei, como eu manter o interesse dos alunos na minha aula.
 Consegui realmente (..) com o que eu aprendi com ela ((Bárbara)) no curso, que realmente é possível de chamar, atrair os alunos.

Excerto 02

Visualizo nas respostas do professor a ideia de que o docente deve ter interesse em se aperfeiçoar e uma vontade em melhorar aspectos de base como a troca de métodos de ensino, além de questões sócio-interacionais, pretendendo conseguir chamar a atenção dos alunos para suas aulas.

A coordenadora do curso, quando abordada sobre essas intenções e atitudes, respondeu o seguinte:

Buscar uma formação continuada é uma atitude pessoal em relação a sua atuação profissional.
 A formação continuada (...) é uma responsabilidade pessoal do profissional da educação.
 Vejo claramente um desejo genuíno ((do professor)) de ser um profissional melhor que tenta encontrar nesses cursos respostas para os problemas que se depara em sala de aula.

Excerto 02

Fica clara a opinião de ambos em relação à necessidade de haver uma atitude direta do professor em realizar a formação continuada com o intuito de procurar soluções para os corriqueiros problemas que todos enfrentamos em sala de aula. Fernández (2008, p.279-280) confirma essa visão acrescentando que é praticamente uma obrigação do professor estar em formação permanente, e Falsarella (2004, p.5) ratifica essa ideia dizendo que é o próprio professor que realiza, ou não, as modificações em sua prática profissional.

Atitude e intencionalidade do professor em relação ao curso de formação favorecem o resultado positivo das atividades, causando real mudança nas práticas pedagógicas após a realização do curso.

4.1.3 Relação entre as Formações Inicial e Continuada

Nessa etapa da entrevista, propus ao Professor Marcio questões sobre a relação entre a formação inicial que ele havia recebido em seus anos de graduação e os cursos de formação continuada que ele tinha realizado durante sua vida profissional com ênfase no curso Construindo a Competência Comunicativa da EAPE.

A primeira questão sobre esse assunto foi se o curso de formação continuada complementa a formação inicial ou apresenta outros conteúdos. A resposta do professor foi direta e objetiva.

Apresentam coisas COMPLETAMENTE diferentes.

Excerto 03

Essa face de sua resposta sugere uma certa insatisfação com o curso de formação inicial, o qual ele esperava ser mais bem preparado para a realidade das escolas. Minha percepção pode ser confirmada com outra parte da resposta para a mesma questão, pois o professor acrescenta:

Porque na graduação, eu não estudei métodos, metodologia, nada sobre isso, NADA. O curso de inglês na faculdade era um curso básico mesmo.

Excerto 04

Ainda sobre a sua formação inicial, quando questionado se ele percebia alguma deficiência em seu curso de graduação, o professor respondeu novamente de forma direta:

Totalmente. (...) meu curso foi *tabajara*²⁸.
Eu não aprendi nada, nada nesse curso nada na graduação.

Excerto 05

Cursos de graduação em licenciatura pouco preparados para a formação preocupam os profissionais da educação. Existem cursos que realmente não preparam em nada seus alunos para a realidade das escolas brasileiras. O curso de formação continuada, então, exerce uma função primordial na capacitação real desses docentes que são lançados no mercado de trabalho.

A coordenadora Bárbara, de forma mais ponderada e mostrando uma outra face do cristal, responde se a formação continuada complementa ou ensina conteúdos diferentes da seguinte forma:

²⁸ O professor faz uma referência ao programa *Casseta & Planeta, Urgente!* (encerrado no fim de 2010) da Rede Globo no qual um dos quadros era “Organizações Tabajara” que vendia produtos absurdos sem função e sem qualidade nenhuma.

Dependendo de onde ou quando a graduação foi cursada, o curso de formação continuada apresenta conteúdos novos, bem como proposta nova de trabalho didático.

Excerto 03

Ainda aproveitando as respostas da coordenadora, ela mostra outro lado do raciocínio do professor em relação à deficiência dos cursos de formação inicial:

As grades curriculares estão voltadas para a aquisição da língua. Pouca ou nenhuma disciplina é voltada para a metodologia ou teorias de aquisição de línguas.

Excerto 04

Essa precariedade visualizada pelos dois participantes pode ser corroborada pela opinião de Almeida Filho (2010, p.27) que destaca ser a formação deficitária do próprio docente menos do que profissional, ofertada por instituições de ensino que não se atualizam e não se comprometem com um ensino de qualidade. Celani (2009, p.10) salienta que, em geral, os problemas na formação tratam tanto dos aspectos que podem ser chamados de pedagógicos, ou seja, aquilo que acontece na sala de aula, quanto do que se refere aos conteúdos inclusive de matérias diferentes. A formação continuada pode ser uma forma de amenizar a fragilidade da formação inicial de cursos de graduação em licenciatura.

4.1.4 Formação Continuada Eficaz

No referencial teórico desse trabalho, apresento cinco características que devem ser consideradas a fim de que uma formação continuada seja eficaz, de acordo com Imbernón (2010). Ainda como disse anteriormente, não são itens prescritivos, porém devem ser levados em conta quando da implementação de um curso de formação continuada.

Resumidamente, os cinco componentes já comentados são: 1- colaboração e não resistência entre os professores; 2- contextualização; 3- apoio do sistema educacional aos cursos de formação; 4- participação dos professores na implementação do curso; 5- apoio de seus pares aos professores que participam do curso.

Esses cinco itens foram questionados por mim ao professor Marcio e a coordenadora/professora do curso de formação. O professor e a coordenadora,

respectivamente, revelaram as seguintes faces de seus pensamentos em relação à colaboração e participação dos docentes no curso.

Eles foram bem abertos, aceitaram plenamente tudo que foi abordado.
Foi realmente um grupo.

Excerto 06

Os que ficaram até o fim, foram muito participativos e nos trabalhos em sala de aula foram muito receptivos e solidários.

Excerto 05

Essas informações são positivas, pois expressam que um item, dos qualificados por Imbernón (2010), foi confirmado por ambos os participantes questionados sobre o assunto, ou seja, os professores que participaram do processo de formação não ofereceram resistência ao método nem à professora e ainda contribuíram um com o outro para a realização das atividades propostas ao longo do curso.

O segundo aspecto, contextualização, é de suma importância para que o curso de formação continuada seja eficaz; por meio dela, os professores podem se ver numa situação real de aula e conseguem se identificar com suas próprias práticas. Essa identificação do professor com os aspectos apresentados pelo curso é fundamental para que haja um aproveitamento adequado dos estudos. Quando questionados sobre se o curso tinha alguma preocupação com a contextualização da realidade dos docentes, as perspectivas do professor e da coordenadora foram, respectivamente, as seguintes:

Foi bem contextualizado, (+) bem prático.
((o curso)) Trouxe coisas novas e trouxe o que me interessa.
Eu já aprendi algo que eu posso usar.

Excerto 07

Acredito que sim, (...) a proposta do curso era discutir possibilidades de ensino em que o professor pudesse contemplar as quatro habilidades com turmas de EF e EM, em uma perspectiva de uso de língua inglesa.

Excerto 06

Posso perceber que a coordenadora teve a preocupação em contextualizar o curso de formação para que seus professores cursistas pudessem aproveitar o máximo possível e para que eles pudessem se motivar a realizá-lo. Isso pode ser

confirmado com as palavras do Professor Marcio apresentadas anteriormente que enfatizam a questão da contextualização do curso, trazendo, assim, benefícios práticos para as suas aulas. Falsarella (2004, p.49-50) nos diz que a abordagem da formação contínua deve levar em consideração a identidade profissional do docente, sua construção como sujeito historicamente situado e a discussão dos saberes do professor.

O apoio do sistema educacional aos cursos de formação continuada é a terceira categoria discutida por Imbernón (2010). Sobre esse aspecto, o Distrito Federal está amparado, uma vez que possui a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) que por sua vez tem como subordinada a Gerência de Formação da Secretaria de Educação que implementa os cursos de formação continuada para seus professores. Entretanto, a área de línguas, principalmente línguas estrangeiras, esteve abandonada por um longo tempo, o que pode ser verificado pela percepção da coordenadora do curso:

A área de Língua Estrangeira ficou desassistida na EAPE por um bom tempo porque não havia um profissional da área para oferecer cursos de formação continuada a esse público (professores de Língua Inglesa). Quando fui trabalhar na EAPE, o Diretor da época demonstrou muita preocupação com os professores de inglês.

Excerto 07

A formação continuada de professores é de obrigação das instituições públicas que devem primar pela qualidade de seus docentes caso queiram aprimorar constantemente as práticas pedagógicas. Dessa forma, os alunos serão mais bem preparados para continuar seus estudos acadêmicos, ou para entrar no mercado de trabalho e, assim, ser participativos em suas comunidades, tornando, então, a sociedade na qual vivemos um lugar melhor. Além do mais, essa formação é direito dos professores como expressa o artigo 46 do Regimento Interno da SEDF (2008, p.33) em seus itens V e VI.

Obviamente, conforme comentado, a atitude do professor em relação à realização de uma formação continuada é fundamental, pois ele é um dos grandes responsáveis por causar mudanças diretas e efetivas na educação. Contudo, as oportunidades de realização de cursos de desenvolvimento profissional devem ser oferecidas pelas instâncias responsáveis pelo ensino público, como as secretarias de educação de todo país.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) embasa, não apenas teórica, mas também legalmente, essa declaração quando expressa em seu artigo 62, §1º que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação** inicial, a **continuada**²⁹ e a capacitação dos profissionais do magistério”³⁰ (RAMOS, 2013, p.259). Oferecer cursos de formação continuada a seus professores não é apenas um dever profissional e moral das instituições públicas, como também um dever legal.

O quarto item, participação dos professores na implementação do curso, também foi abordado e de acordo com as respostas obtidas do professor participante e da coordenadora do curso, esse não foi um aspecto ao qual foi dada importância durante a implementação do curso de formação continuada.

Quando questionado sobre sua participação em alguma etapa da implantação do curso, o professor respondeu de forma direta e incisiva, não deixando muitas margens para dúvidas e ainda justificou seu ponto de vista:

Já chegou pronto e executamos.
Eu acho que a gente nem teria ainda essa capacidade.
Talvez num segundo evento.

Excerto 08

As palavras do professor confirmam que os cursistas não tiveram nenhuma participação na elaboração das etapas do curso e ele ainda argumenta que eles não poderiam fazer nenhuma intervenção pois não estariam capacitados para realizar tal tarefa. Pensando de forma diferente, acredito que eles teriam, sim, condições de intervir positivamente na implantação do curso, uma vez que são professores experientes e com conhecimento sobre atividades pedagógicas.

Além disso, a participação em algumas etapas faria com que eles fossem parte do curso de uma maneira mais ampla e não apenas como cursistas, o que lhes daria mais interesse em participar do mesmo. Na opinião de Falsarella (2004, p.50), a formação continuada tem que motivar o docente a ser protagonista na pesquisa de sua própria prática pedagógica, gerando conhecimento e interferindo na realidade sempre que possível.

²⁹ Grifos meus.

³⁰ Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

A coordenadora do curso quando indagada sobre se os professores participaram na elaboração de algum processo da implantação do curso respondeu o seguinte:

Não. (...) foi a professora-coordenadora (no caso, eu) quem propôs a ementa, as atividades, o conteúdo programático etc.

Excerto 08

A coordenadora ratifica as colocações do professor participante. A implantação de um curso de formação continuada ainda não se habituou em requerer a participação ativa dos seus cursistas em algumas ou em todas suas etapas. Essa ausência da opinião do cursista pode causar problemas como por exemplo, o professor não conhecer os propósitos, o formato, a metodologia e como será a aplicação do curso.

Essa falta de conhecimento de aspectos básicos do curso pode ter resultados negativos como a pouca procura e até a desistência dos cursistas. Em outra parte do questionário, a coordenadora confirma que houve uma grande evasão por parte dos docentes e pelo menos um deles, tenho a confirmação que foi porque as aulas seriam em inglês e a cursista se sentiu incapacitada para realizar uma participação eficaz no curso, fato esse que foi percebido apenas na primeira aula. A coordenadora ratifica esse fato com o seguinte comentário:

Houve pouca procura (pelo curso) e a evasão foi alta, acho que em torno de 50%.

Excerto 09

A pesquisa aqui relatada não pretende investigar motivos pela baixa procura ou o alto índice de desistência do curso de formação, contudo, esses índices, sendo negativos, podem influenciar na qualidade dos resultados e em sua eficácia, pois, o curso deve ser de qualidade e precisa conseguir atingir o maior número possível de professores cursistas para que, assim, promova uma sensível e real mudança no processo de aprendizagem.

Quando o curso se preocupa com as opiniões dos professores cursistas durante sua implantação, faz com que eles se sintam parte integrante do processo, aumentando, portanto, sua responsabilidade por ele, podendo, então, diminuir sua evasão.

O último aspecto em relação à formação continuada eficaz, de acordo com Imbernón (2010), é o apoio de seus pares aos professores que participam do curso de formação. Em relação a isso, a face do cristal representada pela explicação do professor Marcio é a seguinte:

Eles souberam porque eu falei que estava fazendo um curso na sexta, (), mas não teve nenhuma intervenção.
Ninguém sabia de NADA.

Excerto 09

Já a coordenadora do curso, quando questionada se ela tinha alguma informação sobre a opinião dos gestores escolares mostra sua face de modo bem direto e sucinto.

Não. Nem sei se o curso se tornou de conhecimento dos mesmos.

Excerto 10

O apoio dos gestores a seus docentes quando da participação em algum curso de formação continuada é muito importante, uma vez que eles podem dificultar a participação do professor ou até mesmo encontrar formas de impedir que o professor o faça. Não foi o que aconteceu com o professor Marcio que conseguiu realizar o curso sem que ninguém o atrapalhasse, o que, do meu ponto de vista, já é uma forma de apoio.

O receio que tenho dessa não participação dos gestores quando os docentes realizam cursos a fim de melhorarem seus desempenhos pedagógicos é a não possibilidade de perceber se esses cursos tiveram algum efeito nas mudanças das práticas em sala de aula. Logicamente, o fato de não haver nenhuma outra etapa após a realização do curso, estimula a realização de trabalhos como esse que estou fazendo.

Entretanto, entendo que é necessário que haja uma maior preocupação com a eficácia dos cursos promovidos pela EAPE para que eles não sejam apenas uma forma de o professor conseguir um certificado para melhorar sua pontuação junto à SEEDF e, por isso, sirva apenas para seleção de turma e não para o real propósito de aperfeiçoar o ensino para melhores resultados.

A própria coordenadora do curso explicitou tal preocupação quando opinou sobre os motivos pelos quais os professores fazem o curso.

O que se vê nas escolas públicas do DF é uma procura grande por cursos de formação continuada para se obter uma pontuação melhor no início do ano ou semestre letivo que irá possibilitar uma melhor posição na lista para a escolha de turmas.

Excerto 11

Esse motivo espúrio para a realização do curso de formação poderia ser diminuído se houvesse uma maior participação da gestão quando seus professores realizassem um curso. A EAPE, promotora dos cursos, também deveria ter procedimentos de cobrar de seus professores cursistas uma maior responsabilidade ao realizarem o processo de uma forma que pudesse ser verificado seu resultado. Essa também não é uma das propostas desse trabalho, entretanto, esse aspecto afeta a eficácia dos cursos de formação continuada.

Resumo a seguir, em uma tabela, o resultado das cinco características para uma formação continuada eficaz de acordo com Imbernón (2010) considerando as respostas dos participantes da pesquisa.

TABELA 5

Ocorrência de Características para uma Formação Continuada Eficaz

	Características	Ocorrência
1	Colaboração entre os professores	SIM
2	Contextualização	SIM
3	Apoio do sistema educacional	MÍNIMA
4	Participação dos professores na implementação do curso	NÃO
5	Apoio de seus pares	NÃO

A tabela mostra que das cinco características para tornar-se uma formação continuada eficaz, apenas duas foram realmente realizadas. A colaboração entre os professores e a contextualização do curso ocorreram, porém, a participação dos professores cursistas na implementação e o apoio de seus pares não aconteceram. Além do mais, o apoio do sistema educacional é muito pequeno, uma vez que fazia tempo que não havia formação continuada para os professores de idioma e esse processo de aperfeiçoamento profissional deve ser contínuo a fim de acarretar mudanças concretas na postura dos docentes em sala de aula.

4.2 Categoria 2 – Competência Comunicativa

Nesta categoria, discutirei o conceito de língua e de CC dos participantes, a necessidade de se desenvolver a CC, os problemas para esse desenvolvimento, como resolvê-los e a aplicação da Abordagem Comunicativa devido a influência do curso de formação continuada.

4.2.1 Conceituação

Nessa subcategoria, questionei os participantes sobre suas percepções do que significa língua para eles. Esse conceito é muito importante, uma vez que pode realmente influenciar como o professor ministra suas aulas e também como serão os procedimentos do curso de formação continuada.

O professor Marcio e a coordenadora Bárbara, sobre esse questionamento, compuseram com suas respostas, respectivamente, as seguintes faces do cristal metafórico:

(+++)
É a comunicação em algum grupo em alguma região do mundo, como eles se expressam, meios verbais, de comunicação, é isso. O que se é falado em um certo grupo, para que haja comunicação entre os membros daquela comunidade.

Excerto 10

Língua é um código constituído por estrutura gramatical e palavras para fins de comunicação.

Excerto 12

Apesar de uma explicação um pouco confusa, a perspectiva do professor enfoca a função comunicativa da língua. Esse enfoque vem ao encontro do pensamento da coordenadora que também enfatiza a questão comunicativa, inclusive, essas definições são semelhantes às de Richards e Rodgers (2004, p.161) quando afirmam que a língua é um sistema destinado à expressão de significados e a função básica da linguagem é possibilitar a comunicação.

Dessa forma, consigo perceber que ambos, tanto a responsável pelo curso de formação quanto o professor participante do curso, têm inclinações para o desenvolvimento da Competência Comunicativa nos alunos. Isso é positivo para o sistema de ensino pois essa tendência favorece a tentativa do desenvolvimento da CC em sala de aula.

Quando questionados sobre seus entendimentos sobre a Competência Comunicativa, as opiniões foram:

Habilidade que a pessoa vai ter para conseguir se comunicar com a pessoa ou com o grupo, talvez ela não use é, (+) ela não tenha um pleno conhecimento total daquela língua, daquele grupo, mas ela aprende o suficiente pra ser entendida e (...) se fazer entender.

Excerto 11

Competência Comunicativa é a capacidade de se expressar oralmente ou por escrito em uma língua, respeitando e adequando o seu discurso de forma coerente para um determinado contexto social.

Excerto 13

Os dois participantes, apesar de utilizarem palavras diferentes, seguem um mesmo caminho uma vez que ambos convertem seus pensamentos para a questão da comunicação adequada evidenciando, então, um conhecimento satisfatório do conceito de CC.

Em seguida, foi questionado se a professora e seus alunos-professores em algum momento discutiram o conceito de CC no curso de formação continuada, uma vez que o curso se chamava Construindo a Competência Comunicativa. Sua resposta foi:

Não, eu acho, lembrando aqui, acho que não teve nenhuma discussão.

Excerto 12

Essa resposta aponta um ponto negativo do curso, pois como ele trata da construção da CC, suponho que seu conceito deva ser discutido. Apesar da resposta do professor não ter sido assertiva, porque ele disse “acho”, o que pode levar a conclusão de ele podia ter esquecido ou até faltado à aula quando o tema foi abordado. Entretanto, para dirimir essa dúvida, há o ponto de vista da coordenadora à respeito da discussão da teoria sobre a CC.

O conceito CC não foi discutido teoricamente durante o curso. O objetivo do curso não foi trabalhar aspectos teóricos.

Excerto 14

Esse excerto confirma a resposta do professor e ratifica um ponto negativo do curso, pois a questão conceitual deveria ser abordada, mesmo que seu objetivo básico

tenha sido mostrar como desenvolver a CC na prática. Esse conhecimento teórico faz parte das competências profissionais de um docente como afirma Almeida Filho (2011) em sua postulação que acrescenta a Competência Teórica a outras características também fundamentais aos professores conforme apresentado no capítulo teórico desta dissertação.

Ainda sobre o conceito de CC, foi indagado ao professor se ele havia discutido algo sobre isso em sua graduação, porém a resposta dele foi bem direta e incisiva a essa questão:

Não, não.

Excerto 13

Entendo que se não foi visto na graduação, deveria ter sido discutido na formação continuada, algo que, infelizmente, não foi feito. O conhecimento teórico deve fazer parte da vida profissional de um professor mesmo que seja necessário para que a parte prática seja cada vez melhor.

4.2.2 Aplicação

O conhecimento isolado sobre a CC por parte dos docentes não é o suficiente para mudanças autênticas nas escolas públicas do Distrito Federal. Sua aplicação deve ser efetiva e com condições reais para que faça a diferença para aqueles que mais interessam, ou seja, os alunos. Desenvolver a CC nas escolas com a intenção de mostrar sua utilidade e como ela pode ser verdadeiramente usada pelos discentes é o objetivo maior daqueles que se preocupam com o ensino da língua inglesa como forma de interação e com a finalidade de promover uma comunicação adequada entre seus usuários.

Em relação a essa aplicação, o participante foco foi questionado se seria interessante a CC ser desenvolvida nas escolas. Ele respondeu e explicou o seguinte:

Sim. Porque isso, eu acho que a princípio essa competência comunicativa que vai garantir um diferencial na carreira profissional.

Excerto 14

O professor mostra claramente que em sua opinião a CC deve ser desenvolvida em sala de aula. Além disso, demonstra uma preocupação com o futuro

do aluno, pois percebe que se o estudante conseguir adquirir a competência para se comunicar em língua inglesa, ele poderá ter uma melhor colocação no mercado de trabalho e isso é algo que o professor de Ensino Médio deve se preparar para abordar. A LDB no segundo item de seu artigo 35, sobre a etapa final da educação básica, cita que uma das finalidades é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (RAMOS, 2013, p.248).

Não só o professor tem essa visão sobre o uso comunicativo da língua inglesa, como também os discentes percebem essa utilização do idioma. Em entrevista coletiva realizada com 12 alunos do participante da pesquisa, também foi questionado, de uma forma mais elementar, o que eles gostariam que houvesse mais na disciplina de Língua Inglesa e a resposta de um estudante foi a seguinte:

Trabalho que usasse mais a fala.

Júnior - Excerto 1

Uma outra estudante, em uma perspectiva ampla, complementou a fala do colega expressando o que ela considera como sendo as funções mais claras da língua inglesa na vida pessoal e profissional dos alunos:

Pro vestibular e querendo ou não no nosso cotidiano o inglês está inserido. (+) O tempo todo a gente usa palavras que a gente nem percebe que é do inglês mas a gente usa. Eu pelo menos tenho interesse nessa matéria porque eu acho uma coisa interessante, você vai ter conhecimento. Não é aprender inglês porque eu vou morar fora, mas eu acho que entra no seu meio de comunicação, no meio profissional, na sua área de trabalho, tudo isso eu acho que conta no currículo de uma pessoa.

Beatriz - Excerto 1

O primeiro excerto dos alunos mostra o desejo que ele tem de praticar mais a oralidade em sala de aula. Não é uma visão isolada, uma vez que os outros estudantes presentes à entrevista concordaram com o ponto de vista expresso pelo colega.

O segundo excerto demonstra a consciência da aluna em relação às funções da língua inglesa de uma forma ampla. Ela inicia com aquilo que é mais presente para os alunos do Ensino Médio, ou seja, o vestibular, e segue comentando a respeito da

inserção no mercado de trabalho. É explicitado o conhecimento sobre a melhora do currículo de uma pessoa que aprende o idioma inglês.

Essas passagens revelam o anseio do professor e dos alunos em haver mais oralidade em sala de aula e os motivos para que isso aconteça. Entretanto, algumas dificuldades acontecem durante o caminho na tentativa da implantação do desenvolvimento da CC em sala de aula. Esse tema foi abordado com o professor participante da pesquisa e segue a sua resposta.

Essa competência comunicativa ela é mais difícil pelo fato de que o aluno, ele é treinado para ouvir e não falar, então ele não entende. Vem o professor de geografia, ele fica ouvindo, vem o de história ele fica ouvindo, vem o de matemática, ele fica ouvindo, né, vem todas as matérias, aí chega o de inglês manda falar ... e em outro idioma, pior ainda. Então isso parece, a princípio o aluno pensa que o professor muitas vezes ele não tá nem, (), nem tá querendo dar aula entendeu? Ele nem entende o que é isso.

Excerto 15

Esse ponto de vista do professor é um pouco limitado, pois o problema do desenvolvimento da CC nas escolas públicas ficou apenas sob responsabilidade dos alunos. Concordo com o participante quando ele comenta que os alunos são treinados para ouvir e quando eles devem falar, principalmente em outro idioma, isso causa desconforto e em alguns casos parece que o professor está passando a responsabilidade da aula para os estudantes. Além do mais, o participante da pesquisa está analisando aspectos pessoais, ou seja, quais problemas ele enfrenta para desenvolver a CC. Isso mostra que ele acredita estar preparado e que outros problemas do sistema de ensino não o incomodam, revelando sua pretensa preparação para a aplicação da abordagem comunicativa. Todavia, é possível acrescentar outros fatores que atrapalham o desenvolvimento da CC, como esclarece a perspectiva diferente da coordenadora do curso.

O principal deles é o número de alunos em sala, ultrapassando 30 alunos. Segundo, a proficiência linguística do professor – é bastante comum que professores com menos proficiência estejam atuando nas escolas regulares. Terceiro, o desconhecimento metodológico e teórico dos professores. Quarto, o conteúdo programático que prevê uma quantidade gigantesca de estruturas gramaticais e assuntos que devem ser ministrados ao longo do ano.

Excerto 15

A opinião da coordenadora amplia a gama de fatores, incluindo problemas na logística escolar, na má formação do docente e no sistema de ensino com seus conteúdos voltados às estruturas gramaticais. Dentre todas as dificuldades colocadas, penso que a única que pode ser modificada de imediato é a situação do professor que deve ter uma atitude proativa em relação à mudança de abordagem em sala de aula, com isso, é possível alterar o comportamento do aluno e criar um ambiente mais propício ao desenvolvimento da CC.

Acrescento, ainda, outro fator que interfere nas aulas mais comunicativas com a colocação de Almeida Filho (2010, p.23) ressaltando que apesar de alguns professores desejarem incluir a CC em suas aulas, eles continuam estabelecendo a competência formal linguística como processo guia de suas práticas pedagógicas nas escolas públicas.

A fim de ter possibilidades de solução para o desenvolvimento da CC em sala de aula, questionei os participantes da pesquisa e as perspectivas do professor e da coordenadora foram, respectivamente, as seguintes:

Teria que sair desse método tradicional de ensino, e a abordagem comunicativa tem que ser em todas as matérias. O aluno tem que ser treinado para falar em sala de aula.

Excerto 16

É preciso formar linguistas e teoricamente os professores de línguas estrangeiras, tanto inglês quanto espanhol. Reagrupar os alunos por nível linguístico e dividir uma turma para que no período da aula todos tenham condições de se expressar.

Excerto 16

Tanto o professor quanto a coordenadora obviamente deram soluções para os problemas que eles próprios levantaram. O professor levanta uma solução mais viável, pois os cursos de formação continuada podem fazer esse papel de ajudar os professores a mudar seus métodos de ensino. Em relação ao apresentado pela coordenadora, percebo maiores dificuldades, pois o reagrupamento de alunos envolve uma mudança logística complicada de se realizar, contudo, não deixa de ser uma ideia que prima pela melhoria do ensino de idioma.

Em seguida, questionei o professor se o curso de formação continuada poderia ajudar a pelo menos minimizar esses obstáculos e ele respondeu:

Eu acho que o curso não. Tem que ser alguém de dentro da escola que fez o curso e quer aquilo para a escola. Porque o professor em si, ele não vai fazer.

Excerto 17

Em seguida, ele justificou:

Eu acho que se ele fosse continuado mesmo, acho que teria uma possibilidade grande de fazer mudança. E quem fizesse esse curso, a própria professora que fez o curso ela teria que continuar, de alguma forma acompanhando esse professor depois. Não dá pra deixar o professor só depois. Ele não vai lembrar, né? Ele acaba voltando ao que era antes.

Excerto 18

Nesses dois trechos, o professor mostra sua incredulidade na mudança profissional do professor sem um acompanhamento externo, como por exemplo, de um coordenador. Ele acredita que apenas o curso de formação continuada não é capaz de causar mudanças nas atitudes do professor, porém, se esse mesmo curso oferecesse um acompanhamento pós-curso, no intuito de verificar se os professores realmente estão colocando aquilo que aprenderam em ação, isso poderia causar algum tipo de efeito.

Essa sugestão não deixa de ser interessante aos cursos de formação, apesar disso, acredito que a aplicabilidade dessa alternativa seja reduzida devido aos custos e à disponibilidade humana para a realização da tarefa. Penso, ainda, que a mudança não deveria acontecer por haver uma verificação, mas sim porque o docente realmente acredita naquilo que visualizou no curso, porém, as pessoas, independentemente de sua profissão, “tendem a se comportar de modo a obter recompensas e evitar punições”, como já pensava o teórico americano Skinner (MOREIRA, 2011, p.51). Esse comportamento é de fácil observação nas escolas públicas, principalmente por se tratar, em geral, de concursados públicos, todavia, essa é outra questão que extrapola os objetivos da pesquisa aqui relatados.

Na última parte dessa categoria, investiguei o que o professor aplicou em suas aulas estimulado pelo curso de formação da EAPE e em quê ele acredita que o curso o modificou ou influenciou em sua vida profissional em relação ao desenvolvimento da CC.

Quando perguntado se o professor havia realizado alguma atividade em sala de aula influenciado pelo curso, ele foi bem direto e respondeu “sim”, e ao ser indagado qual atividade ele disse:

Eu lembro de uma porque foi muito, (...) foi muito interativa, né? A gente trabalhar os objetos na sala de aula (...), eu tive a ideia de projetar aquilo numa parede. Então eu coloquei vários objetos na parede, coisas relacionadas a uma sala, um escritório, né, *stappler, calculator, keyboard, whatever*. (...) Aí, a gente fez com que o seguinte, que colocasse dois alunos eu falava a palavra *keyboard*, aí o aluno tinha que tocar na imagem primeiro.

Excerto 19

Essa atividade foi lembrada pelos alunos quando foram questionados sobre alguma atividade diferente realizada em sala de aula, como confirma a citação a seguir:

Tinha uns desenhos, ele mandava dois alunos para frente e às vezes tinha assim, um pontinho, meio pontinho, né, aí colocava assim, ele falava um nome e a gente tinha que identificar no slide. Aí tocava a mão, quem errava sentava e era a vez do outro.

Luciana - Excerto 1

Confirma-se então que alguma atividade foi inserida na sala de aula devido ao curso de formação continuada da EAPE. Isso indica que as atitudes de um docente podem ser influenciadas por processos de aperfeiçoamento profissional quando este tem propriedade para realizar tal mudança e quando o professor tem interesse real em se tornar um melhor profissional para seus alunos.

Finalmente, o professor foi questionado se o curso de formação continuada havia modificado sua postura em relação à utilização da Abordagem Comunicativa em sala de aula. Sua resposta foi:

Eu acho que eu já, (+) a questão comunicativa. Eu sempre me preocupei com isso, em sala de aula. Agora, o curso, ele me ajudou no sentido de repensar em como fazer isso em sala de aula. (...) Então, eu sempre tive isso, eu queria levar o que eu também usava em escolas de idiomas pra sala de aula.

Excerto 20

O professor confirma que o curso o ajudou a “repensar” suas atividades em sala de aula, fazendo com que ele contemplasse outras maneiras de ensinar, ou seja, ampliou o leque de opções pedagógicas que ele pode utilizar durante sua prática docente.

A coordenadora também foi questionada sobre sua opinião a respeito da modificação dos professores participantes do curso de formação em relação à utilização da Abordagem Comunicativa em sala de aula. Sua explicação foi:

Acho que não. Talvez alguns tenham ficado sensibilizados para pensarem suas aulas em uma perspectiva comunicativa. Acho que a maioria continuou a contemplar o ensino da gramática. Acho que a “ficha não caiu” para a maioria. Arrisco a dizer que para os cursistas que têm segurança linguística em relação a sua proficiência a mudança pode ter ocorrido. Aqueles com insegurança linguística dificilmente irão pensar em mudar sua prática.

Excerto 17

Percebo a coordenadora um pouco comedida no início de sua resposta sobre os resultados do programa de formação continuada, entretanto, durante sua explicação ela acaba considerando a possibilidade de ter havido mudanças, principalmente para aqueles que possuem, de acordo com ela, “segurança linguística”. A sensibilização citada pela entrevistada também pode ter ocorrido para aquele que não possui essa “segurança linguística”, porém, o curso é uma excelente maneira de estimular seus participante a buscar um nível maior de língua inglesa a fim de poderem introduzir a Abordagem Comunicativa em suas aulas.

A seguir, faço a análise da última categoria e suas subcategorias, ou seja, o professor reflexivo.

4.3 Categoria 3 – Professor Reflexivo

Nesta última categoria, procuro compreender o conhecimento do participante da pesquisa sobre o conceito e a importância do professor reflexivo e qual foi a influência do curso de formação nesse aspecto de suas práticas profissionais. Incluo, ainda, o ponto de vista da coordenadora do curso sobre como foi trabalhado, ou não, a questão da reflexão nas atividades docentes.

O conceito do participante da pesquisa sobre professor reflexivo é:

O fato dele parar em algum momento da sua profissão ou mesmo após uma aula dada sobre se aquilo realmente que ele deu uma aula, por exemplo, que foi realizada, foi cumprido, conseguiu-se algo, (+) ou mesmo ele parar e observar um pouco sobre a própria profissão dele, como que ela vai pra onde estar levando ele para ele estar se tornando cada vez um profissional melhor ou não.

Excerto 21

O professor percebe a reflexão como o que Schön chama de *reflexão sobre a ação* (VALADARES, 2012, p.215), ou seja, é o estágio em que o profissional reflete sobre suas práticas e busca reformulá-las quando fala sobre o pensamento e sobre a

aula. Porém, quando ele se refere à profissão, ele está falando sobre *reflexão sobre a reflexão na ação* que é a reflexão que apoia o profissional a avançar na busca do conhecimento (op. cit.). Isso mostra que o docente entende sobre o que é ser um professor reflexivo.

O curso de formação continuada pode e deve discutir sobre como ser um professor reflexivo e, inclusive, como essa reflexão pode acontecer. Pensando nisso, a coordenadora foi questionada se o curso abordou esses aspectos em algum momento durante seu desenvolvimento e assim se manifestou:

Não. (...) O curso não propiciou momentos em que os professores tiveram que pensar seriamente sobre a relevância para o aluno do que é feito em sala de aula, ou seja, sobre a prática pedagógica.

Excerto 18

Essa afirmação confirma-se pela perspectiva do professor participante sobre a mesma questão:

Não. Não diretamente. Indiretamente, porque cada apresentação que ela dava ela meio que ela nos mostrava, o curso nos apresentou que a gente realmente não estava sendo tão efetivos na nossa tarefa de ensinar uma língua.

Excerto 22

Mesmo que o curso não tenha discutido claramente sobre o professor reflexivo, entendo que o professor foi instigado a pensar sobre suas práticas. O curso deveria ser mais objetivo em relação a esse aspecto a fim de promover uma discussão mais profunda sobre o assunto, entretanto, fazer com que os participantes reflitam de alguma forma já é um começo. Para ilustrar melhor esse aspecto, questionei diretamente o professor se o curso fez com que ele questionasse ou refletisse sobre suas práticas pedagógicas e sua resposta foi.

Sim, com certeza. Me fez refletir e também mudar algumas práticas, que acho que é o mais importante de tudo.

Excerto 23

O professor expressa que o curso fez com que ele pensasse sobre suas práticas pedagógicas e como ele mesmo diz, mais importante de tudo, fez com que

ele também mudasse algumas de suas práticas. Complementando, pedi algum exemplo e a resposta foi:

Foi nos mostrado que existe a pessoa é auditiva, a pessoa visual, não é? Aí eu fui parar para pensar nisso, e falei, bem, ela nos fez nos avaliar e percebi que era uma pessoa visual, realmente eu trago muito isso para a sala de aula. (...) mas eu percebi que alguns alunos, eles precisam de tocar para poder aprender então já foi uma coisa nova pra mim. (...) Eu comecei a perceber, eu começo já até a notar que o aluno é desse modo, como é que ele aprende, alguns alunos só ouvindo tá bom, eu percebo isso, outros, eu preciso escrever, tem outros que tem que escrever o som. (...) Então houve essa mudança (...) mas não refleti muito sobre esse ponto, não foi uma discussão, mas por ela nos apresentar isso, mostrar a nossa individualidade quanto ao aprendizado, então a gente percebeu que o aluno é assim também, então a gente não pode usar só aquele método, aquele meio pra todos os alunos, tem que variar o método de ensino.

Excerto 24

É importante notar que mesmo que o curso não pretendesse fazer o participante refletir sobre suas práticas, isso acontece naturalmente quando se está realizando o curso com o intuito de aprender algo. Entretanto, se o curso fosse mais claro em relação à reflexão que os docentes devem praticar, mais participantes realizariam tal atividade, porém, são só conjecturas que deveriam ser estudadas. Freire (1996, p.43-44) já havia comentado que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Esse capítulo apresentou e analisou os dados da pesquisa coletados por meio de entrevistas com o participante foco (Professor Marcio), além dos questionários com a coordenadora do curso (Professora Bárbara) e uma entrevista coletiva com os alunos do professor, incluindo, ainda, documentos oficiais relacionados com a educação em nível distrital e federal discutidos à luz dos conhecimentos apresentados anteriormente por este trabalho.

Em seguida, no capítulo de Considerações Finais, sistematizo as respostas às indagações propostas no início da investigação aqui relatada.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta dissertação analisa um curso de formação continuada para professores de língua inglesa por meio de um Estudo de Caso. O curso para docentes da SEEDF existe há muito tempo, porém, sua eficácia não é verificada com muita frequência o que pode colocar em risco seus resultados, pois não se sabe se aquilo que o professor está estudando realmente vai ter alguma consequência para suas práticas pedagógicas. Uma vez que a função dos cursos de formação continuada é melhorar a qualidade dos professores a fim de aprimorar as aulas, a não verificação dos resultados pode comprometê-los.

Neste capítulo, apresento reflexões sobre os resultados das análises realizadas no capítulo anterior com base na pergunta exploratória sobre formação continuada de professores de língua estrangeira. Deixo claro que todas as informações e resultados são unicamente sobre o curso de formação continuada realizado no contexto deste trabalho. Nesse intuito, volto à pergunta exploratória:

*De que forma(s) o curso de **formação continuada** pode contribuir para implementar **processos comunicativos** na prática pedagógica do professor de LEM e alterar ou incluir **atitudes profissionais** numa **perspectiva reflexiva**?*

Essa pergunta leva ao objetivo principal desta pesquisa que é avaliar a influência de um curso de formação continuada para a mudança da **prática de sala de aula** de LEM nas escolas públicas do DF. Além disso, existem mais dois objetivos específicos que também fazem parte desta pesquisa que são: 1- investigar em que nível se dá a inserção de **atividades comunicativas** propostas na formação nas salas de aula do professor inserido em processo de formação continuada; 2- analisar se as **atitudes profissionais** do professor sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram inseridas ou alteradas numa perspectiva **reflexiva**.

Para facilitar a compreensão das reflexões a serem apresentadas, divido a pergunta em três partes, as quais estão em consonância com os objetivos da pesquisa.

5.1 Contribuição da Formação Continuada

Primeiramente, analisei se o curso de formação continuada de alguma forma contribuiu para a melhora das práticas pedagógicas do professor. Por meio dos dados analisados, ficou claro que o curso contribuiu parcialmente para o desenvolvimento profissional do professor, atingindo, em certo nível, seu objetivo.

Das cinco características expressas por Imbernón (2010) sobre uma formação eficaz, duas ocorreram, duas não ocorreram e uma aconteceu de forma sutil, o que fez com que o curso exercesse alguma influência nas atitudes do professor. Obviamente, se todas as características estivessem presentes de forma ampla na execução do curso, as contribuições do curso poderiam ter sido bem maiores.

Acredito que uma das sugestões mais importantes em relação ao curso oferecido pela EAPE é oportunizar a colaboração dos professores cursistas durante a implementação do curso. A participação dos docentes no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados é fundamental para o processo e é necessário, também, que suas opiniões sejam consideradas.

Junto com essa sugestão para a fase da implementação do curso, acrescento outra nas fases durante e pós-curso, ou seja, o apoio de seus colegas ou de um assessor externo como, por exemplo, um coordenador. Destaco que o acompanhamento sirva principalmente para verificar se aquilo que o professor cursista está aprendendo esteja sendo posto em prática. Mudar as atitudes pedagógicas do professor é o objetivo maior de um curso de formação para que dessa forma suas aulas fiquem melhores e sensibilizem seus alunos de maneira positiva e esse acompanhamento é fundamental para essa verificação. Em suma, o curso contribuiu para a melhora na formação do professor, contudo, essa contribuição poderia ter sido otimizada com algumas mudanças no processo, pois ela realmente foi pequena.

5.2 Implementação de Processos Comunicativos

Nesta segunda categoria, analisei se o curso de formação continuada fez com que o professor cursista implementasse processos comunicativos em sua prática pedagógica, pois o curso era justamente sobre a construção da competência comunicativa. Observei que o professor, com a contribuição do curso, acrescentou

atividades comunicativas em suas aulas como afirmam seus depoimentos que são confirmados pelos seus alunos da época por meio da entrevista coletiva.

O curso consegue atingir um de seus objetivos mais importantes pois de acordo com sua proposta ele visa desenvolver aspectos linguísticos, promovendo um espaço para que os professores da rede **utilizem e atualizem seus conhecimentos linguísticos, e aspectos metodológicos** para o ensino de inglês como língua estrangeira em salas de aula do Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio.

Novamente, conforme expressei no item anterior, entendo que mesmo alguma atividade sendo inserida nas práticas pedagógicas do professor cursista, poderia ter havido um aproveitamento mais significativo do curso. Houve poucas atividades inseridas em sala de aula e é possível aumentar esse aproveitamento caso haja um acompanhamento mais de perto dos professores que fazem parte desses processos de desenvolvimento profissional.

5.3 Alteração ou Inclusão de atitudes profissionais numa perspectiva reflexiva

Analisando essa última categoria, percebo que ela foi a menos favorecida no curso de formação. Por meio dos depoimentos do professor e da coordenadora do curso, percebi que em nenhum momento a questão do professor reflexivo foi discutida em sala de aula. Entretanto, a alteração, ou melhor, a inclusão de atitudes profissionais numa perspectiva reflexiva aconteceu, pois o participante da pesquisa relatou que modificou seu modo de perceber o aprendizado do aluno devido algumas aulas do curso; modificação essa que pode ser vista pela descrição da atividade que o professor inseriu e comprovada pelas declarações que os alunos fizeram sobre as aulas do professor Marcio.

5.4 Objetivos da Pesquisa

Feitas essas considerações, verifico, agora, os resultados considerando os objetivos desta pesquisa. Inicio pelos dois objetivos específicos.

1- Investigar em que nível se dá a inserção de **atividades comunicativas** propostas na formação nas salas de aula do professor inserido em processo de formação continuada.

Houve inserção de atividades comunicativas pelo professor em sua sala de aula, contudo, foram poucas atividades, pois de acordo com o professor foram apenas duas. É um número muito baixo, considerando um curso de 101 horas. Retorno ao acompanhamento necessário por alguém, como um coordenador, para verificar se o curso de formação continuada está fazendo alguma diferença nas aulas e alcançando os alunos.

2- analisar se as **atitudes profissionais** do professor sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram inseridas ou alteradas numa perspectiva **reflexiva**.

Algumas atitudes foram inseridas numa perspectiva reflexiva, entretanto, pude perceber que isso ocorreu devido ao estilo do professor que se interessa em questionar e refletir sobre aquilo que aprende e não pela discussão do assunto em sala de aula. Com isso, considero que o curso foi falho nesse quesito uma vez que a reflexão deve fazer parte de todas as etapas das atividades profissionais de um docente.

Enfim, em relação ao objetivo principal, *avaliar a influência de um curso de formação continuada para a mudança da prática de sala de aula de LEM nas escolas públicas do DF*, considero que o curso mudou, mesmo de forma muito reduzida, a prática do professor cursista. Ele refletiu sobre as aulas e sobre seu aprendizado, percebeu características novas sobre metodologia concernente à Competência Comunicativa e alterou formas de realizar certos exercícios em sala de aula.

Em relação à pergunta da pesquisa, concluo que o curso alcançou seus objetivos, porém de forma parcial. Com alterações em seu processo, como incluir os professores interessados em sua implementação desde a fase pré-curso e conseguir fazer um acompanhamento pós-curso, o curso de formação continuada conseguiria atingir mais cursistas e aumentar sua influência naqueles em que promoveu alguma mudança.

5.5 Últimas Palavras

5.5.1 Contribuições da Pesquisa

Esta pesquisa pode contribuir com aqueles que desenvolvem e implementam cursos de formação continuada para docentes, principalmente em LEM. Analisar um curso oferecido pela EAPE, uma das maiores instituições públicas responsáveis pelos cursos de formação continuada para docentes do Distrito Federal e tornar essas análises públicas pode fazer com que responsáveis por esse tipo de curso percebam nuances não observadas anteriormente. Além disso, esses resultados serão apresentados para a coordenadora responsável pelo curso e para o professor participante no intuito de levantar reflexões sobre o processo e, inclusive, na intenção de cumprir com um dos aspectos éticos da pesquisa científica que é a reciprocidade dada aos participantes dela.

Este trabalho não apresenta “receitas” para um curso eficaz, mas com certeza apresenta características importantes que devem ser levadas em consideração quando se trata da implementação de um curso de formação continuada com o foco em línguas estrangeiras.

5.5.2 Limitações e Sugestões

Os cursos de formação continuada são elementos vitais na área educacional, uma vez que os cursos de graduação não cumprem seus papéis com excelência. Além do mais, o professor deveria ter a consciência da necessidade de se manter atualizado e de melhorar sua prática constantemente e esses cursos o ajudam nessa tarefa. Por isso, mais pesquisas sobre a eficácia desses cursos devem ser realizadas e divulgadas a fim de torná-los mais populares e, acima de tudo, mais qualificados.

Essa pesquisa percebeu várias limitações durante seu percurso e apresenta algumas sugestões para trabalhos futuros que possam de alguma forma ampliar o conhecimento sobre cursos de formação para docentes:

- motivos de evasão dos cursos;
- análise de resultados dos cursos de formação;
- verificação de como se dá a etapa pós-curso;

- a participação dos professores cursistas nas etapas de implementação.

Essas sugestões destacam a necessidade da participação dos professores cursistas nas etapas do curso de formação, enfatizando a fase pré-curso, pois com isso, o professor acaba se sentindo um personagem ativo no processo e não simplesmente um espectador do curso que precisa realizar as atividades que outros decidiram por eles.

Além disso, ressalto a importância da realização da fase pós-curso por parte das instituições que se propõem a realizar cursos de formação continuada para professores. Essa fase determina se o curso realizou suas expectativas e cumpriu seus objetivos. As instituições realizadoras dos cursos precisam cobrar resultados de seus cursistas por meio, por exemplo, de apresentação de um plano de melhoria de ensino por parte dos professores ao retornarem para as escolas, ou por meio de projetos aplicados em sala de aula com apresentação dos resultados obtidos.

Qualquer que seja a forma, a apresentação de resultados por parte dos professores faz com que o curso de formação continuada feche um ciclo do processo de desenvolvimento profissional do docente. Dessa maneira, melhora a qualidade do curso proposto, a qualidade dos professores cursistas e, conseqüentemente, reflete diretamente na sala de aula, alterando ou incluindo práticas pedagógicas aos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ªed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 3ªed. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2009.

_____. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, R.F. e ARAUJO, V. de A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.110-127.

_____. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. In Apliemge - Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; FRANCO, M.M.S. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. In: Revista Desempenho, Universidade de Brasília, v.10, n.1, p.04-22, jun, 2009.

ALVAREZ, M.L.O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K.A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, p.235-255.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H.; KAWACHI, C.J.; CAMPOS-GONELLA, C.O. Relato de uma experiência com autonomia na formação de professores de língua inglesa: caminhos, obstáculos e reflexões. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes, 2011, p.315-346.

BAKHTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BORGES, R. de C.M.B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5th ed. New York: Longman, 2007.

CELANI, M.A.A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009, p.9-12.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. de G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

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

CONCEIÇÃO, M.P.; SOARES, T.S. da R. Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K.A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, p.113-129.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, 1ª ed. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas 2009/2013**, Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5ª ed. Brasília, 2009.

DUFF, Patricia A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R.B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

DUTRAS, D.P.; MELLO, H.R. Pesquisa em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J.A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009, p.67-81.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N & Corson, D. (eds.). In: **Research methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.

FERNÁNDEZ, G.M.E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M.A. de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ªed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

GERGEN, M.M.; GERGEN, K.L. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.367-388.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. de G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A.C. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, T. Por uma tipologia de projetos de formação continuada de professores de inglês. In: TELLES, J.A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

GOMES, M. de F.C. et.al. Eixos metodológicos, estrutura curricular e dinâmica de funcionamento de 12 turmas formadas pelo LASEB. In: DALBEN, A.I.L de F.; GOMES M. de F.C. (orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica – construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa – projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HYMES, D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2001. Extracts available in: DURANTI, A. **Linguistic anthropology: a reader**. New York: Wiley-Blackwell, p. 53-73, 1971.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORGE, Miriam L. S. Novas perspectivas na formação de professores de Inglês: a formação do profissional reflexivo. In: SILVA, R.C. e SOBRINHO, J.C. (orgs.). **Anais do 3º Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Língua Estrangeira do CEFET-MG**. Belo Horizonte: AMPLIEMGE, 2001.

LAVILLE, C; DIONNE, J.A. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MONTEIRO, S. B. 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**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORATO, E.M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SINGORINI, I. (org.) **Situar a linguagem**. Parábola, 2008, p.39-66.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2.ª ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2.ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes, 2011, p.49-72.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005.

_____. **Reinventando a Aula - Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2000.

NÓVOA, A. Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores – Coleção Ciências da Educação**. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, L.A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. In: **Revista Sitientibus**. Universidade Estadual de Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007

PAIVA, V.L.M.O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/UNICAMP, v.46, nº2, 2007, p.165-179.

PAPA, S. M. de B.I. **Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em análise crítica do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PESSOA, R.R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes, 2001, p.31-47.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. In: **Pátio. Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n.17, p.8-12, maio/junho, 2001. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html. Acesso em 16/11/2012.

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**. 7^aed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Z. L. **Conhecimentos Pedagógicos**. 5^a ed. Brasília: Vestcon, 2013.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2004.

ROLDÃO, M.C.N. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S.Z. de. (org.). **Formação de educadores – Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.15-24.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7^aed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística a geral**. 27^a ed. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. **O processo de mercantilização da Educação Superior**. In: Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, *online* em www.proec.ufg.br. Acessado em 07/11/11 às 17h15min.

STAKE, R.E. Case studies. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp.236-247.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.^aed. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes, 2011, p.73-98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.^aed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.^aed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K.A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, p.225-233.

_____. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F. e ARAUJO, V. de A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.155-174.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2.^a ed. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Marcio Cunha Rodrigues, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Eiter Otávio Guandalini o direito de uso de documentos e de entrevistas escritas e/ou orais por mim concedidos a ele sobre o meu processo de formação continuada como professor de Língua Inglesa e sobre aspectos de minha vida profissional relacionados à docência. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 19 de março de 2013.

Marcio Cunha Rodrigues

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA COORDENADORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Barbara Cristina Duqueviz, abaixo assinada, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Eiter Otávio Guandalini o direito de uso de documentos e de entrevistas escritas e/ou orais por mim concedidos a ele sobre o processo do curso de formação continuada Construindo a Competência Comunicativa em Inglês da EAPE e sobre aspectos de minha vida profissional relacionados a ele. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 10 de março de 2013.

Barbara Cristina Duqueviz
Coordenadora e Professora do Curso

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA EAPE

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a utilização, por Eiter Otávio Guandalini, de dados não confidenciais sobre o curso de formação continuada Construindo a Competência Comunicativa em Inglês da EAPE. Tal autorização envolve a utilização dos referidos dados, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília (DF), 10 de março de 2013.

Coordenação de Cursos

Bárbara Cristina Duqueviz
Coordenadora

APÊNDICE D – INFORMAÇÕES DO PROFESSOR PARTICIPANTE

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS BÁSICAS SOBRE O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.

Nome: MARCIO CUNHA RODRIGUES

Cidade onde reside: VALPARAISO DE GOIAS

Idade:37

Há quanto tempo estuda inglês: 30ANOS

Há quanto tempo leciona inglês: 15 ANOS

Escola(s) onde leciona atualmente: UNB IDIOMAS, COMPANY INSIDE

Faça um breve histórico de seu aprendizado de língua inglesa:

O MEU 1 CONTATO COM COM A LINGUA FOI NA SEGUNDA SÉRIE. ACHEI INTERESSNTE O FATO DE CHAMAR BOLA DE BALL E CARRO DE CAR, PARECIA UM JOGO OU BRINCADEIRA.JA NA ADOLESCENCIA , COMECEI A ESTUDAR COM AMIGOS EM CASA, COM UM LIVRO ANTIGO E AJUDA DE LPs, "AINDA OS TENHO HOJE SE QUISER VER", DEPOIS CONSEGUI UMA BOLSA NUMA ESCOLA ONDE ESTUDEI 4 ANOS, LOGO EM SEGUIDA PASSEI NO VESTIBULAR PARA LETRAS E COMECEI A LECIONAR NA PROPRIA ESCOLA ONDE TERMINEI O CURSO TABAJARA.

Faça um breve histórico de sua vida profissional como professor de inglês:

LOGO QUE PASSEI NO VESTIBULAR (1997) PARA LETRAS COMECEI A LECIONAR NA PROPRIA ESCOLA ONDE TERMINEI O CURSO DE LINGUAS. FIQUEI ALI 2 ANOS, DURANTE ESTE MESMO PERIODO DEI AULA NUMA ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL COMO TAMBEM NO SENAC EM BRASILIA, E DESDE ENTAO VENHO LECIONANDO EM ESCOLAS PUBLICAS, PARTICULARES E ESCOLA DE IDIOMAS, SENDO QUE MEU MAIOR INTERESSES TEM SIDO ESCOLAS DE IDIOMAS, MAIS PELO INTERESSE DOS ALUNOS DO QUE MELHOR SALARIO.

Você pretende continuar na área de língua inglesa na sua vida profissional ou pretende mudar inteiramente de área? Justifique.

JÁ TENTEI MUDAR DE AREA, MAS MESMO ONDE TRABALHEI OS COLEGAS ME CHAMAVAM DE PROFESSOR, NÃO POR ISSO, MAS VOLTEI A LECIONAR POR ACREDITAR QUE EU SERIA MELHOR COMO PROFESSOR. PRETENDO CONTINUAR NA AREA, POREM BUSCANDO UMA MAIOR ESTABILIDADE PROFISSIONAL.

Caso queira acrescentar mais alguma informação que achar pertinente, utilize o espaço abaixo.

SE EU TIVESSE FORMADO EM OUTRA AREA DE LICENCIATURA , ACREDITO Q EU REALMENTE JÁ TERIA MUDADO DE PROFISSAO, POIS O FATO DE TER 40 OU MAIS ALUNOS NUMA SALA DE AULA COM POUCO RECURSO E FALTA DE INTERESSE DELES EM SUA MAIORIA ME DESANIMA, MAS COMO AINDA É POSSIVEL DAR AULAS EM ESCOLAS DE IDIOMAS SINTO ME MAIS REALIZADO.

OBS: os acentos ficam por sua conta. ☺

Valparaíso de Goiás, 20 de março de 2013.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FORMAÇÃO CONTINUADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

CATEGORIA – FORMAÇÃO CONTINUADA (elaborado para o professor participante do curso)

Subcategorias

Conceituação

- 1- O que você entende por formação continuada de professores?
- 2- Qual a utilidade da formação continuada?
- 3- Você acha que a formação continuada está relacionada com uma atitude profissional do professor? Explique.

Intencionalidade

- 4- Por que você resolveu fazer um curso de formação continuada?
- 5- Para você, o que pesa na hora de decidir fazer ou não fazer um curso de formação continuada?

Formações Inicial e Continuada

- 6- Você acredita que a formação continuada apenas complementa a formação inicial ou apresenta conteúdos que nunca foram vistos na graduação?
- 7- Você percebe que houve deficiência em sua formação inicial como professor de língua inglesa? Explique.
- 8- O que você acha do DF ter uma esfera de formação continuada como a EAPE? Você a acha eficaz? Por quê?

Características da formação continuada eficaz

- 9- Os professores que frequentaram o curso de formação continuada com você se mostraram abertos ao curso ou foram relutantes na aceitação dele? Eles o ajudaram no curso?
- 10- O curso em questão se mostrou contextualizado com a sua realidade ou foi muito distante de sua prática em sala de aula?
- 11- Você participou da elaboração de algum processo da implantação do curso? Se sim, como foi?
- 12- O grupo gestor de sua escola o apoiou na participação do curso, ou apenas deixaram por força da lei? E os professores de sua escola, o que acharam de sua participação nesse curso?

Opinião

- 13 – Você teria mais algum comentário sobre o curso de formação continuada?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

CATEGORIA – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (elaborado para o professor participante do curso)

Subcategorias

Conceituação

- 1- O que você entende por *língua*?
- 2- O que você entende por *Competência Comunicativa*?
- 3- Como você chegou a esse conceito? Na graduação, no curso de formação continuada?
- 4- Na sua graduação, a Competência Comunicativa foi discutida em algum momento?
- 5- Comente sobre o que foi discutido de CC no curso de formação continuada?

Competência Comunicativa na prática

- 6- Você realizou alguma atividade em sala de aula influenciado pelo curso de formação continuada? Quais?
- 7- Você acha necessário desenvolver a CC nos alunos? Por quê?
- 8- Quais são os problemas que você visualiza em se colocar em prática a CC em sala de aula?
- 9- Como resolver esses problemas? O curso o ajudou a minimizar algum desses problemas?

Opinião

- 10- Você acredita que o curso e formação continuada da EAPE te modificou de alguma forma em relação à utilização da Abordagem Comunicativa em sala de aula? Como?
- 11 – Você teria mais algum comentário sobre o curso de formação continuada em relação à CC?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR REFLEXIVO

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

CATEGORIA – PROFESSOR REFLEXIVO (elaborado para o professor participante do curso)

Subcategorias

Conceituação

1- O que você entende por Professor Reflexivo?

Atitudes Reflexivas

2- Vocês pensavam e discutiam sobre as atividades apresentadas pela professora do curso?

3- Vocês refletiam e discutiam sobre as atividades que vocês executavam nas escolas?

4- Se sim, essas reflexões fizeram você mudar algum tipo de atitude como professor? Qual(is)

Crenças sobre Reflexão

5- Você acredita que é importante o professor ser um profissional reflexivo ou não há espaço para isso no trabalho docente?

6- Você estudou algo sobre o Professor Reflexivo na sua graduação? Se sim, o quê? Se não, você acha necessário esse conceito ser trabalhado desde a formação inicial ou o docente vai aprendendo durante sua vida profissional?

7- Você se sente apto a ser um a Professor Reflexivo? Explique.

8- Você acredita que uma atitude reflexiva pode libertar o professor de seus hábitos docentes ou ela não poderia causar uma mudança tão profunda assim?

Formação Continuada e Reflexão

9- O curso de formação continuada, em algum momento, falou sobre o Professor Reflexivo?

10- O curso de formação continuada fez você questionar ou refletir sobre suas práticas pedagógicas?

Reflexão e Colaboração

11- Você já participou de algum momento de reflexão colaborativa nas escolas do DF? Você acha importante que a reflexão seja colaborativa?

Opinião

12 – Você teria mais algum comentário sobre essa atitude reflexiva do professor?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 4

CATEGORIA – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA **(elaborado para os alunos do professor participante do curso)**

- 1- Vocês se lembram das aulas de inglês do professor Márcio?
- 2- O que vocês mais se lembram?
- 3- Vocês gostavam das aulas? Por quê?
- 4- O professor falava alguma coisa em inglês com vocês?
- 5- Vocês falavam alguma coisa em inglês na sala de aula?
- 6- Havia algum exercício que vocês precisavam usar a língua inglesa – para escrever ou falar?
- 7- Qual atividade vocês mais gostavam de fazer? Por quê?
- 8- Vocês acham importante falar inglês na sala? Por quê?
- 9- Vocês acham difícil o professor fazer alguma atividade para se falar inglês na sala?
- 10- Como resolver esses problemas?
- 11- Vocês acham a língua inglesa uma matéria importante? Por quê?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO CONTINUADA

QUESTIONÁRIO 1

**CATEGORIA – FORMAÇÃO CONTINUADA
(elaborado para a coordenadora do curso)****Subcategorias*****Conceituação***

- 1- O que você entende por formação continuada de professores?
- 2- Qual a utilidade da formação continuada?
- 3- Você acha que a formação continuada está relacionada com uma atitude profissional do professor? Explique.

Intencionalidade

- 4- Por que você acredita que os professores fazem um curso de formação continuada?
- 5- O que pesa na hora do professor decidir fazer ou não fazer um curso de formação continuada?
- 6- Qual foi a motivação para a implantação do curso?
- 7- Quais foram as expectativas em torno dele?
- 8- Houve algum tipo de avaliação dos resultados esperados?

Formações Inicial e Continuada

- 9- Você acredita que a formação continuada apenas complementa a formação inicial ou apresenta conteúdos que nunca foram vistos na graduação?
- 10- Você percebe que há deficiências na formação inicial dos professores de língua inglesa? Explique.
- 11- O que você acha do DF ter uma esfera de formação continuada como a EAPE? Você a acha eficaz? Por quê?

Características da formação continuada eficaz

- 12- Os professores que frequentaram o curso de formação continuada se mostraram abertos ao curso ou foram relutantes na aceitação dele? Eles se ajudaram no curso?
- 13- O curso em questão se teve a preocupação de ser contextualizado com realidade dos professores? Se sim, explique.
- 14- Os professores cursistas participaram da elaboração de algum dos processos da implantação do curso? Se sim, como foi?
- 15- Você tem alguma informação sobre a opinião dos gestores escolares sobre esse curso?

Opinião

- 16 – Você teria mais algum comentário sobre o curso de formação continuada?

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

QUESTIONÁRIO 2

**CATEGORIA – COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
(elaborado para a coordenadora do curso)*****Subcategorias******Conceituação***

- 1- O que você entende por *língua*?
- 2- O que você entende por *Competência Comunicativa*?
- 3- Comente sobre o que foi discutido de CC no curso de formação continuada?

Competência Comunicativa na prática

- 4- Você acredita que a Competência Comunicativa é discutida nos cursos de graduação?
- 5- Você tem conhecimento se os alunos realizaram alguma atividade em sala de aula influenciado pelo curso de formação continuada? Se sim, quais? E como você verificou isso?
- 6- Você acha necessário desenvolver a CC nos alunos? Por quê?
- 7- Quais são os problemas que você visualiza em se colocar em prática a CC em sala de aula das escolas públicas?
- 8- Como resolver esses problemas? Você acredita que o curso de formação ajudou a minimizar algum desses problemas?

Opinião

- 9- Você considera que o curso e formação continuada da EAPE modificou de alguma forma os professores participantes em relação à utilização da Abordagem Comunicativa em sala de aula? Como?
- 10 – Você teria mais algum comentário sobre o curso de formação continuada em relação à CC?

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR REFLEXIVO

QUESTIONÁRIO 3

CATEGORIA – PROFESSOR REFLEXIVO (elaborado para a professora do curso)

Subcategorias

Conceituação

1- O que você entende por Professor Reflexivo?

Atitudes Reflexivas

2- O curso tinha algum interesse em trabalhar a atitude reflexiva dos professores?

3- Os professores pensavam e discutiam sobre as atividades apresentadas por você? Por quê?

4- Os professores refletiam e discutiam sobre as atividades que eles executavam nas escolas? Por quê?

Crenças sobre Reflexão

5- Você acredita que é importante o professor ser um profissional reflexivo ou não há espaço para isso no trabalho docente?

6- Você acha necessário o conceito de Professor Reflexivo ser trabalhado desde a formação inicial ou o docente vai aprendendo durante sua vida profissional?

7- Você acredita que uma atitude reflexiva pode libertar o professor de seus hábitos docentes ou ela não poderia causar uma mudança tão profunda assim?

Formação Continuada e Reflexão

8- O curso de formação continuada, em algum momento, falou sobre o Professor Reflexivo?

9- Você acredita que o curso de formação continuada fez os professores questionarem ou refletirem sobre suas práticas pedagógicas? Explique.

Opinião

10- Você teria mais algum comentário sobre essa atitude reflexiva do professor?

ANEXO A – PROPOSTA DO CURSO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO



PROPOSTA DE CURSO

A. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

1. Denominação

Construindo a Competência Comunicativa em Inglês

2. Solicitantes

EAPE e DRE/Santa Maria

3. Coordenador(es) do Curso

Instituição	Nome	E-mail	Telefones		
			Celular	Trabalho	Residência
EAPE	Barbara Cristina Duqueviz	barbara.eape@gmail.com	8149-4630	3901-2385	3274-9538

4. Justificativa

O curso “Construindo a Competência Comunicativa em Inglês” tem a intenção de suprir uma lacuna nos cursos de formação de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em relação ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês. É um curso que visa desenvolver aspectos linguísticos, promovendo um espaço para que os professores da rede utilizem e atualizem seus conhecimentos linguísticos, e aspectos metodológicos para o ensino de inglês como língua estrangeira em salas de aula do Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio.

O ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva comunicativa, tradicionalmente, ocorre em salas de aula com número de estudantes reduzidos. Nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) da SEDF prevê-se um quantitativo de 20 (vinte) estudantes, no máximo, por turma. Nas escolas regulares, o número de estudantes costuma ser maior que 30 (trinta).

Mesmo com uma quantidade grande de estudantes, é possível que o ensino de inglês ocorra de uma forma mais contextualizada e significativa, integrando a gramática e vocabulário da língua-alvo a contextos sociais e situações comunicativas para que a língua passe a ter mais sentido para os estudantes.

Diante do exposto, temos como proposta promover a revisão lingüística de inglês numa perspectiva do ensino comunicativo para que os professores que ministram o componente curricular LEM-Inglês ou professores Licenciados em Letras com dupla habilitação em Português e Inglês lotados nas escolas do Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio das DREs do Gama e de Santa Maria possam desenvolver as quatro habilidades lingüísticas – compreensão e expressão oral e escrita e discutir aspectos metodológicos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar para promover um ensino de inglês mais voltado para a comunicação.

5. Fundamentação teórica

O conceito chave para o desenvolvimento do curso é a Abordagem Comunicativa ou o Ensino Comunicativo de Línguas. Optamos pelo segundo termo por ser mais adequado ao contexto escolar.

No Ensino Comunicativo, “a linguagem é organizada basicamente de acordo com a função que realiza na comunicação humana” (Holden, 2009, p. 40). Desse modo, o foco de uma aula de língua estrangeira passa a ser a comunicação que essa língua pode proporcionar em vários contextos sociais e não o ensino da gramática como uma estrutura rígida e descontextualizada. Nessa metodologia, busca-se enfatizar o ensino e a aprendizagem das quatro habilidades essenciais (ouvir, falar, ler e escrever) para que a comunicação ocorra de modo preciso, significativo e apropriado.

6. Objetivo do curso

Promover atualização lingüística e metodológica aos professores do componente curricular LEM-Inglês e aos professores licenciados em Letras com dupla habilitação em Português e Inglês da rede pública de ensino do Distrito Federal.

7. Atribuições

EAPE: elaboração e aprovação do projeto; planejamento, execução, certificação, coordenação e avaliação do curso.

8. Plano operativo

8.1. Público-alvo

- Professores regentes do componente curricular LEM-Inglês, abrangendo profissionais dos quadros efetivo e contrato temporário lotados nas DREs do Gama e de Santa Maria.
- Professores licenciados em Letras com dupla habilitação em Português e Inglês lotados nas DREs do Gama e de Santa Maria.

8.2. Pré-requisito(s) para a pré-inscrição

- Ser professor(a) regente do componente curricular LEM-Inglês no Ensino Fundamental – Séries Finais e/ou Ensino Médio, lotado(a) nas DREs do Gama e de Santa Maria, ou ser licenciado(a) em Letras com dupla-habilitação em Português e Inglês, lotado(a) nas DREs do Gama e de Santa Maria.

8.3. Divulgação

DIVULGAÇÃO		
Período	Responsável	Meios de Divulgação
24/03/2011	DRE/Santa Maria	Reunião com os professores de inglês da DRE/Santa Maria
24/03 a 04/04/2011	DRE/Santa Maria	Circular às Escolas da DRE de Santa Maria
06 a 13/04/2011	EAPE	Circular às DREs do Gama e de Santa Maria

8.4. Pré-Inscrição

Período	Local	Horário	Vagas			DRE
			mat.	vesp.	not.	
06/04 a 13/04/2011	DRE-Gama	9h às 12h 14h às 17h	mat.	vesp.	not.	Gama
			13	13	0	
24/03 a 13/04/2011	DRE-Santa Maria	9h às 12h 14h às 17h	12	12	0	Santa Maria
TOTAL			25	25	0	

8.5. Critérios de Seleção

Serão considerados os seguintes critérios de seleção, na seguinte ordem:

- 1º - Tempo de exercício na rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal; (vantagem para os que têm data de admissão mais antiga);
- 2º - Idade (vantagem para quem tem mais idade);
- 3º - Sorteio.

Os selecionados serão devidamente avisados pela EAPE e/ou DRE.

8.6. Inscrição

8.6.1. Gama

1. Período: De 06 a 13 de abril de 2011.
2. Local: DRE do Gama.
3. Horário: 9h às 12h ou 14h às 17h.
4. Número total de vagas para a DRE: 26 (vinte e seis) vagas, sendo 13 (treze) vagas no turno matutino e 13 (treze) vagas no turno vespertino.

8.6.2. Santa Maria

1. Período: De 24 de março a 13 de abril de 2011.
2. Local: DRE de Santa Maria.
3. Horário: 9h às 12h ou 14h às 17h.
4. Número total de vagas para a DRE: 24 (vinte e quatro) vagas, sendo 12 (doze) vagas no turno matutino e 12 (doze) vagas no turno vespertino.

8.6.3. Documentos necessários para a pré-inscrição:

- Cópia do diploma de graduação.

8.6.4. Efetivação da inscrição

- A inscrição será efetivada no primeiro encontro/aula do curso como o professor-formador responsável.
- O não comparecimento no primeiro encontro/aula implicará na perda da vaga, salvo em caso de doença ou convocação da justiça, sendo obrigatória a entrega do comprovante no prazo máximo de 48 horas na EAPE.
- A não apresentação de documentos comprobatórios do cumprimento dos pré-requisitos (quando for o caso), implicará na perda da vaga.

8.7. Realização

As aulas serão ministradas conforme descrito nos quadros a seguir:

Turma	PERÍODO		LOCAL (sala)	HORÁRIO	Dia(s) da semana	Datas de encontros								
	Início	Término				Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	
Mat	1º Semestre			8h30 – 11h30	Segunda	18/04	02/05							
	18/04/2011	27/06/2011				25/04	16/05							
	2º Semestre									01/08	05/09	03/10		
	01/08/2011	21/11/2011								08/08	12/09	10/10	07/11	21/11
Vesp	1º Semestre			13h30 – 16h30	Segunda	18/04	02/05							
	18/04/2011	27/06/2011				25/04	16/05							
	2º Semestre									01/08	05/09	03/10		
	01/08/2011	21/11/2011								08/08	12/09	10/10	07/11	21/11
						15/08	19/09	17/10						
						22/08	26/09	24/10						
						29/08		31/10						

8.8. Modalidade do curso

() presencial (X) semipresencial () a distância

8.8.1. Cursos presenciais

Carga Horária Direta: 66 h/a

Carga Horária Indireta: 35 h/a

Carga Horária Total: 101 h/a

Nº de encontros presenciais: 6 (seis) encontros no 1º Semestre e 16 (dezesesseis) encontros no 2º Semestre.

Para o cumprimento da carga horária indireta os cursistas participarão de fórum na Plataforma Moodle da EAPE e de um projeto da ONG i-EARN, além de produzirem textos escritos e prepararem apresentações orais.

8.9. Docentes

PROFESSORES-FORMADORES								
Polo	Turma	Nome/Matrícula	E-mail	Telefones			Horário	Dia(s) de encontro
				Celular	Escola	Residência		
Santa Maria	Mat	Barbara Cristina Duqueviz – 34224-6	barbara.eape@gmail.com	8149-4630	3901-2385	3274-9538	8h30-11h30	Segunda
Santa Maria	Vesp	Barbara Cristina Duqueviz – 34224-6	barbara.eape@gmail.com	8149-4630	3901-2385	3274-9538	13h30-16h30	Segunda

B. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

1. Objetivos de aprendizagem

Promover uma atualização de conhecimentos lingüísticos em língua inglesa nas quatro habilidades, compreensão e expressão oral e escrita, e vocabulário e gramática. Abordar aspectos metodológicos para o ensino de língua estrangeira com foco na comunicação, visando uma aprendizagem mais efetiva e significativa de inglês nas escolas regulares do Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio.

2. Procedimentos

O curso será desenvolvido em encontros presenciais semanais, tendo o Ensino Comunicativo de Línguas como a metodologia orientadora para propiciar uma participação ativa dos cursistas. Para tal, os alunos poderão adquirir uma gramática contextualizada (Grammar Dimensions) como um livro de referência. Além disso, serão propostas atividades comunicativas, utilizando recursos como textos, jogos, música, recursos visuais e as novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), como os recursos da internet, para aquisição e prática lingüística.

Além do trabalho específico com a língua, os cursistas lerão textos sobre metodologia para o ensino de línguas estrangeiras e ao final de cada encontro, terão a oportunidade de discutir as atividades e técnicas utilizadas para uma reflexão sobre a inserção dessas atividades em seu contexto de sala de aula. Os cursistas, também, farão discussões sobre a metodologia de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em um fórum virtual na Plataforma Moodle da EAPE.

Carga horária indireta durante o mês de junho – projeto do i-EARN

3. Conteúdos do curso

- Revisão de estruturas gramaticais e vocabulário;
- Atividades para trabalhar as quatro habilidades, envolvendo a compreensão e a expressão oral e escrita;
- Aspectos metodológicos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira numa perspectiva comunicativa;
- Apresentação e discussão de atividades comunicativas, utilizando recursos como textos, jogos, música, recursos visuais e as novas TICs.

4. Conteúdos para fins de certificação

- Revisão de estruturas gramaticais e vocabulário;
- Atividades para trabalhar as quatro habilidades, envolvendo a compreensão e a expressão oral e escrita;
- Aspectos metodológicos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira numa perspectiva comunicativa;
- Apresentação e discussão de atividades comunicativas, utilizando recursos como textos, jogos, música, recursos visuais e as novas TICs.

5. Recursos didático-pedagógicos

- Uma sala de aula com capacidade para 25 (vinte e cinco) cursistas em uma escola da DRE de Santa Maria ou na própria DRE, juntamente com recursos de multimídia, computador e data-show para apresentações;
- Gramática contextualizada a ser adquirida pelos cursistas: *Grammar Dimensions 1 – 4th Edition*. Autora Diane Larsen-Freeman. Editora Heinle-Cengage. A aquisição dessa gramática é aconselhada para que os cursistas tenham um livro de referência na perspectiva do ensino comunicativo e, possam, utilizá-la na preparação de suas aulas.
- Fórum virtual na Plataforma Moodle da EAPE.

6. Avaliação

6.1. Dos cursistas

Os cursistas serão avaliados durante todo o curso quanto à participação e envolvimento nas atividades propostas, tanto orais quanto escritas. Além disso, serão submetidos a 3 (três) avaliações escritas e orais, num total de 6 (seis) avaliações formais ao longo do curso.

Para o cumprimento das horas indiretas, os cursistas participarão de um fórum virtual na Plataforma Moodle da EAPE sobre metodologia de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, além da produção de textos orais e escritos para apresentação e entrega em datas previamente marcadas.

6.2. Do curso por meio de relatórios

6.2.1. Relatório de turma

Os cursistas deverão avaliar o curso, utilizando os formulários “Avaliação Processual” e “Avaliação Final do Curso”. O professor da turma fará a tabulação dos dados, bem como descreverá e analisará o desenvolvimento da turma, com base nas orientações previstas no formulário padrão da EAPE.

6.2.2. Relatório Final do Curso

A professora-formadora responsável por este curso deverá elaborar um relatório das turmas, com base nas avaliações processual e final, conforme formulário da EAPE.

7. Certificado

7.1. Cursistas

7.1.1. Frequência

Será exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

7.1.2. Trabalhos

Participação nas atividades escritas e orais propostas, realização das avaliações escritas e orais e participação ativa no fórum virtual de metodologia.

7.2. Professor-formador

Cumprimento de carga horária direta de 78 h/a presenciais e 23 h/a de participação no fórum virtual de metodologia e orientações para o desenvolvimento de atividades indiretas desenvolvidas pelos cursistas.

8. Referências

- HOLDEN, S. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Grammar Dimensions 1**. 4 Ed. Heinle-Cengage, 2007.
- LITTLEWOOD, W. **Teaching oral communication**. Oxford: Blackwell, 1994.
- RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. Oxford: OUP, 1993.
- RICHARDS, J. and FARREL, T. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning**. New York: CUP, 2005.
- SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: theory and classroom practice**. Texts and contexts in second language learning. Reading, MA: Addison Wesley, 1983.