

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAISA DE ANDRADE JAMOSSI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS:
AS MANHÃS DE SÁBADO DE UM GRUPO DE ESTUDOS**

**CURITIBA
2013**

THAISA DE ANDRADE JAMOSSI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS:
AS MANHÃS DE SÁBADO DE UM GRUPO DE ESTUDOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão

**CURITIBA
2013**

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Jamoussi, Thaísa de Andrade

Formação continuada de professores de inglês : as manhãs de
sábado de um grupo de estudos / Thaísa de Andrade Jamoussi. -
Curitiba, 2013.

165 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de inglês. 2. Educação permanente. 3. Língua
inglesa - Estudos em grupo. I.Título.

CDD 370.711

Ao amor da minha vida, meu Rafa, meu Tesouro.

Ao meu outro amor, meu Samir.

À minha Vó Rica (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

“Se a única oração que você fizesse em sua vida fosse 'obrigada', isso já seria o suficiente.”¹

Meister Eckhart

Muito obrigada aos professores do grupo de estudos de sábado de 2002, 2003 e de tantos outros anos de contribuição. Agradeço pelo apoio e por acreditarem que este trabalho seria possível. Os professores mencionados neste trabalho representam todos os outros professores que, ao longo dos anos, participaram do grupo do sábado. Muito obrigada!

À minha mãe, avó e irmã pelas orações e pelo afastamento temporário. Ao meu pai, obrigada por entender o motivo da não-leitura de alguns livros.

À família de coração... Rose, Alessandra, Soraya, Valéria, Ione, Célia, Fernando, Cláudia, Gisele, Róbison, Rita, Raquel, Raquel Vieira, Luciano e Michele, MUITO OBRIGADA.

Ligia... a “culpada” pela retomada dos meus estudos, MUITO OBRIGADA.

Às minhas amigas das aulas do doutorado e companheiras de eventos Alessandra, Édina David e Nelza.

Agradeço imensamente à minha orientadora Clarissa, pela paciência e apoio constante. Obrigada pela oportunidade de aprender com seu enorme conhecimento, generosidade e simplicidade.

Obrigada aos professores Francisco e Regina, que fizeram parte da banca de qualificação.

Obrigada às professoras Aparecida, Francisco, Mariza e Regina, por aceitarem ler o trabalho e ajudar na continuidade das discussões sobre formação continuada.

¹ “If the only prayer you said in your life was, “thank you”, that would suffice.” Meister Eckhart
Todas as traduções apresentadas ao longo do texto são de minha responsabilidade.

RESUMO

JAMOSSI, T. DE A. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS: AS MANHÃS DE SÁBADO DE UM GRUPO DE ESTUDOS**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Esta pesquisa se insere na área de formação continuada de professores de inglês, tendo como foco específico um grupo de estudos. De base etnográfica e interpretativa, a pesquisa de campo concentra-se em um grupo de estudos de professores de inglês que fazia parte das atividades de um projeto de extensão de uma universidade pública estadual. O grupo de estudos teve início em 2002 e encerrou suas atividades em 2004, período em que foram gerados os dados analisados aqui. Um dos objetivos da pesquisa era compreender os aspectos que fizeram com que o grupo permanecesse ativo durante os dois anos de sua existência. Os dados para análise foram gerados a partir de um questionário inicial, dos registros das reuniões e de uma entrevista final. A análise teve como suporte a teoria sociocultural de Vygotsky (2001, 2003), os estudos de Wenger sobre participação em comunidades de prática (1991, 1998, 2000), bem como a literatura sobre estudos desenvolvidos com grupos de estudos na formação profissional. Ao contrário do que estudos anteriores afirmam, embora o grupo de estudos tenha criado oportunidades para que os professores saíssem de seu isolamento e possibilitado a troca de experiências bem como a leitura e discussão de temas de interesse, os encontros analisados não podem ser caracterizados como um ambiente livre de julgamento e conflitos, pois as relações de poder/saber entre os membros do grupo também foram evidenciadas neste espaço de formação continuada de professores de inglês.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de inglês. Grupos de estudo.

ABSTRACT

JAMOSSI, T. DE A. **ENGLISH TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: SATURDAY MORNINGS OF A STUDY GROUP**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Developed in the field of English teachers' continuing education, the present research has as its specific focus a study group. The methodology, based on an ethnographic and interpretivist perspective for data analysis, concentrates on a group of English teachers involved in an outreach extension project at a public university in the south of Brazil. The study group started its activities in 2002 and was in operation until the end of 2003, so the data for the research was generated in those two years. The main objective was to verify how and which formative needs of in-service teachers of English can be met by the participation in a study group. The data was generated by participants' answers to an initial questionnaire, meetings reports and a final interview with the participants. The analysis was supported by Vygotsky's sociocultural theory (2001, 2003), Wenger's studies about participation in communities of practice (1991, 1998, 2000), as well as literature developed specifically about study groups and their impact on professional education. Although showing that the study group allowed teachers to avoid their isolation, to share experiences as well as the opportunity to read and discuss topics of their interest, the research findings contradicted one specific characteristic of study groups as mentioned by former studies, since the study group in focus could not be considered as a non-judgmental and conflict-free space, as power/knowledge relations among the members of the group could be noticed in this kind of English teachers continuing education.

Keywords: Continuing education. English teachers. Study groups.

LISTA DE SIGLAS

ARELI	– Ação e Reflexão na Formação de Professores de Inglês
CREALI	– Centro de Recursos para Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa
ENFOPLI	– Encontro de Formadores de Língua Inglesa
IATEFL–	Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira
LAEL	– Língua Aplicada e Estudos da Linguagem
MEC	– Ministério da Educação
NAP	– Núcleo de Assessoria Pedagógica
NRE	– Núcleo Regional de Educação
PUC – SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas e/ou orientadas por pesquisadores nas universidades estaduais e federal do Paraná.....	17
Quadro 2: Objetivos e instrumentos de pesquisa.....	25
Quadro 3: Perfil dos professores participantes do grupo de estudos.....	26
Quadro 4: Instrumentos e dados gerados.....	33
Quadro 5: Categorização de Brzezinski dos trabalhos desenvolvidos pelo GT 8 de 1999 a 2008	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - PREPARANDO O ROTEIRO DA VIAGEM:	
METODOLOGIA	22
1.1 CRIAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS	25
1.2 O GRUPO DE ESTUDOS: DINÂMICA, FREQUÊNCIA E ATIVIDADES.....	27
1.3 FACILITADORES EXTERNOS	28
1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	28
1.4.1 Questionário inicial	29
1.4.2 Diários individuais	30
1.4.3 Entrevista / Questionário final.....	31
1.5 ENCONTROS MENSAIS	32
1.6 O PAPEL DA PESQUISADORA NO GRUPO DE ESTUDOS.....	33
1.7 QUESTÕES ÉTICAS.....	34
1.8 ORGANIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	36
CAPÍTULO 2 - PRIMEIRA PARADA: FORMAÇÃO CONTINUADA	38
2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: FASES.....	38
2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	40
CAPÍTULO 3 - SEGUNDA PARADA: GRUPO DE ESTUDOS	54
3.1 ESTUDOS SOBRE GRUPO DE ESTUDOS	56
3.1.1 Características de Grupo de Estudos.....	60
3.1.2 Tipos de Grupo de Estudos.....	61
3.1.3 Estrutura dos Grupos de Estudos	62
3.1.4 A Mediação em Grupo de Estudos.....	63
3.1.5 A idealização de Grupo de Estudos	65
3.2 TEORIA SOCIOCULTURAL E GRUPO DE ESTUDOS	67
3.2.1 Aprendizagem, desenvolvimento e mediação	69
3.2.2 Zona de desenvolvimento proximal.....	71
3.2.3 Conceitos científicos e espontâneos e conflitos	72
3.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA: MODOS DE PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO.....	76
3.4 CONTRIBUIÇÕES DE GRUPO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	82
CAPÍTULO 4 - COMO FOI A VIAGEM: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	84
4.1 O GRUPO DE ESTUDOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONTEXTO ESPECÍFICO:ASPECTOS DESTACADOS PELOS PARTICIPANTES.....	86
4.1.1 Aprimoramento da proficiência linguística	86
4.1.2 A criação de um ambiente agradável e a idealização de um ambiente livre de conflitos.....	90
4.1.3 O compartilhamento da mediação.....	93

4.2 OS PAPÉIS DOS ENVOLVIDOS NO GRUPO DE ESTUDOS E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	96
4.2.1 Participação e contribuição dos professores.....	96
4.2.2 Interação com outros professores.....	101
4.2.3 O papel de mediadora do grupo.....	105
4.2.4 O papel de pesquisadora no grupo.....	107
4.3 COMENTÁRIOS ADICIONAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE ESTUDOS.....	109
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO NO QUE SE APRENDEU NA VIAGEM.....	113
EPÍLOGO: VAMOS NOS ENCONTRAR DE NOVO?	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	139

INTRODUÇÃO

“Importar-se de verdade, é ousar a compartilhar.”²

Gertrude Moskowitz

A escolha da área formação de professores como foco da pesquisa está intimamente ligada à minha atuação na formação inicial e continuada de professores de inglês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Meu envolvimento com a formação continuada de professores de inglês se deu na época da criação do Núcleo de Assessoria Pedagógica – NAP³, na mesma universidade. Foi a partir desse envolvimento que pude compreender mais claramente que as atribuições das universidades vão além da oferta de cursos de formação inicial. É bastante comum que as universidades, através das pró-reitoras de extensão e de pesquisa e pós-graduação, bem como dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAP), proporcionem e organizem eventos de curta e longa duração de formação continuada para seus egressos e também para professores de outras instituições de ensino superior, fortalecendo, assim, as relações entre as escolas e a universidade. Além do mais, esse envolvimento com a formação continuada propicia a atuação das universidades de forma mais efetiva no tripé ensino, pesquisa e extensão.

No início das atividades do NAP – UEPG, em 2000, poucas atividades eram desenvolvidas, entre elas um curso para professores de inglês, com 40 (quarenta) horas de duração, distribuídas em encontros mensais aos sábados, no ano de 2001. Como ministrante do curso, não me sentia à vontade com o formato⁴, por várias razões. Uma delas era por entender que eu apenas poderia ajudar os professores a encontrar as respostas às suas inquietações e necessidades, e não instruí-los e habilitá-los a desenvolverem atividades de acordo com a minha visão de escola, de

² “To really care means to dare to share.” Gertrude Moskowitz

³ Os NAPs são os Núcleos de Assessoria Pedagógica das Universidades Estaduais e da Universidade Federal do Paraná, que têm como um de seus objetivos propiciar um espaço para formação continuada de professores de línguas estrangeiras. Para maiores detalhes da atuação de um NAP do estado do Paraná, acessar o link: www.nap.ufpr.br

⁴ Curso entendido como um evento que se realiza durante um período de tempo definido e que prevê o desenvolvimento de um conjunto de atividades organizadas e conduzidas por uma professora/instrutora, com o objetivo de treinar e habilitar. Na maioria das vezes, o planejamento, a organização e o desenvolvimento de cursos não acontecem de forma colaborativa.

ensino e aprendizagem de línguas. Minha concepção a respeito de formação de professores e a oferta de cursos para professores em serviço estão em consonância com Imbernón (2013), quando diz:

Muitas vezes, os docentes são condenados a ser objeto de um planejamento dirigido a professores e professoras sem identidade profissional - ainda que ela exista, muitas vezes não é reconhecida com suas características, valores, peculiaridades e práticas sociais e educacionais. Desse modo, é comum que uma pessoa, supostamente detentora de mais conhecimento, doutrine os colegas. No futuro, espera-se que isso não seja o predominante e que os docentes se assumam como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. Trata-se de uma alternativa que aceita a subjetividade como um elemento de peso na forma de ver e transformar a realidade social e educacional e a capacidade de produzir conhecimento. (IMBERNÓN, 2013, entrevista)

Acreditava que poderia contribuir com a discussão e reflexão de assuntos do interesse dos professores, que eram voltados a temas ligados à prática de sala de aula, em um nível de ensino no qual eu não atuava. A partir das discussões com os professores que participavam do referido curso, decidimos organizar um espaço/tempo em que todas elas tivessem um papel ativo e no qual todas as vozes fossem ouvidas e valorizadas, ou seja, um grupo de estudos.

Assim, o “curso” passou a ter uma dinâmica muito particular e orgânica, e o tipo de atividades, as leituras e discussões que fazíamos iam se modificando de acordo com o interesse e as necessidades dos participantes. Pretendia, com o grupo de estudos, ir além do modelo que entendia que “[...] fazer formação continuada era realizar cursos pontuais promovidos por instituições, concentrados em férias, visando o aprimoramento profissional docente, com ênfase na racionalidade técnica” (OLIVEIRA, 2008, p. 48). Por racionalidade técnica, podemos entender o treinamento das habilidades, no qual o professor é visto como simplesmente aquele que executa/reproduz os saberes produzidos por especialistas. Ou seja, o professor aprende o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo de professores que frequentava os encontros era bastante participativo, unido (na análise dos dados, aprofundarei o que entendo por participativo) e costumava questionar por que os demais professores que foram convidados a fazer parte do grupo de estudos frequentaram apenas alguns encontros. A justificativa para a não continuidade no grupo foi, na maioria, por falta de tempo.

Assim, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa na tentativa de entender o que motivava aquele grupo de professores a participar do grupo de estudos por tanto tempo, enfatizando que se iniciaram os encontros em 2002⁵ e o grupo permaneceu ativo até o final de 2003. Portanto, o foco da pesquisa são os professores de inglês que participaram do grupo de estudos ao longo dos dois anos de seu funcionamento, no contexto de um projeto de extensão de uma universidade pública estadual.

Justificativa

A justificativa para o desenvolvimento da pesquisa pode se embasar, como afirmei, em meu interesse profissional, atuação e envolvimento com a formação inicial e continuada de professores de inglês. No entanto, sua relevância também pode ser demonstrada por meio da literatura e do crescente número de pesquisas na área de formação continuada de professores.

A formação continuada pode ser definida como a aquela que acontece após a formação inicial nos cursos de licenciatura, quando o professor está no exercício da profissão (ALMEIDA FILHO, 1993). Um dos objetivos comumente relacionados à formação continuada é o preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial; contudo, outros objetivos incluem o acesso às novas metodologias e o envolvimento dos professores em discussões teóricas atualizadas e reflexões que lhes possibilitem entenderem/justificarem e aprimorarem a sua prática pedagógica. Além disso, a formação continuada pode ser considerada como um espaço/tempo *de e para* a construção de conhecimento e troca de experiências entre docentes, de forma colaborativa.

Acredito que a formação continuada deve estimular o desenvolvimento/aprimoramento de práticas pedagógicas críticas, para que se possa atuar de forma informada e reflexiva. A formação continuada também pode propiciar a pesquisa do próprio contexto dos professores, de modo que a sua formação esteja voltada para seu universo específico de atuação.

⁵ A pesquisa sobre o grupo de estudos, iniciado em 2002, fazia parte de meus estudos de doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres (2001). Por motivos pessoais, não concluí aquele doutorado. Em 2009, retomei meus estudos e decidi finalizar a pesquisa iniciada em 2002. Uma vez que a primeira pesquisa seria apresentada em uma universidade estrangeira, a escrita inicial da tese foi em língua inglesa, e por isso os Apêndices 3 e 4 aparecem em inglês.

O engajamento em grupo de estudos parece ser uma estratégia que pode contribuir para a formação continuada de professores, uma vez que os objetivos dos grupos de estudos incluem a reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa feita por eles próprios. Ou seja, as atividades dos grupos de estudos são diretamente ligadas aos contextos de sua atuação. Apresentarei com mais profundidade a discussão sobre formação continuada e sobre grupo de estudos nos Capítulos 2 e 3, respectivamente.

Tanto a formação inicial quanto a continuada têm sido implementadas de acordo com diferentes modelos – o modelo artesanal, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo, segundo Wallace (1991), e diversos paradigmas. Zeichner (1993) analisa a formação de professores segundo quatro paradigmas: o paradigma behaviorista, o personalista, o ofício tradicional e o paradigma orientado para a investigação. Além dos modelos e paradigmas, termos como formação contínua ou permanente, treinamento de professores, aprimoramento de professores, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação de professores (MARIN, 1995) já foram usados em referência à formação continuada. É importante salientar que implícito nesses termos havia um entendimento específico e diferenciado sobre o papel do professor, as suas necessidades, as suas expectativas bem como a forma, os conteúdos e os objetivos das ofertas de formação continuada.

A partir dos termos utilizados para descrever, implementar e analisar o processo de formação continuada (DESTRO, 1995), depreende-se que ela passou por três grandes fases. A primeira, na década de 80, quando o foco era o treinamento de habilidades e técnicas; a segunda, na década de 90, quando nas ofertas de formação continuada eram incluídos resultados de pesquisas e de discussões conceituais a respeito da necessidade de suporte contínuo e desenvolvimento profissional; e a terceira fase, na década seguinte, enfatizou aspectos ligados à identidade do professor, socialização e situações de prática que começaram a fazer parte das questões discutidas na formação continuada.

Inúmeros trabalhos sobre formação continuada nas suas mais variadas modalidades têm sido desenvolvidos (GIMENEZ; FOGAÇA, 2009, WALESKO; PROCLAILO, 2011; HALU, 2011; COLLINS, 2009; DUTRA; MELLO, 2009). Destaco alguns trabalhos sobre formação continuada nas modalidades *comunidades de prática* e *grupo de estudos*. Dentre os autores que discutem a relação e a influência das comunidades de comunidade de prática e de investigação para a formação de

professores, podem-se destacar Wenger (1998) e Cochran-Smith e Lytle (1999). Um dos trabalhos mais recentes sobre a formação de formadores de professores por meio de comunidades de prática é o de Halu (2010), que discute como se dá essa formação no contexto de formação continuada, mais especificamente em um projeto de extensão. A discussão sobre formação continuada é apresentada com maiores detalhes no Capítulo 2.

Para melhor demonstrar a importância do tema e conhecer a posição que a formação de professores ocupa na produção acadêmica brasileira, recorri aos três estudos mais abrangentes sobre o tema no cenário nacional. A saber: o trabalho de André (2009); o trabalho de Quevedo-Camargo (2008), que apresenta as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo Encontro de Formadores de Língua Inglesa (ENFOPLI), e o trabalho de Brezezinski (2009). Estes trabalhos serão discutidos no Capítulo 2.

A relevância da formação continuada também pode ser observada nas ações das universidades. Por exemplo, as universidades estaduais do Paraná e a Universidade Federal do Paraná criaram os Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAP)⁶, nos quais um dos objetivos é a oferta de formação continuada para professores de inglês e de outras línguas estrangeiras, dependendo dos recursos humanos disponíveis nos diferentes NAP.

As iniciativas das universidades estaduais e da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente dos NAPs destas universidades, contribuem para fortalecimento desses núcleos à medida que confirmam que é por meio da interação e da colaboração dos professores, da reflexão e do desenvolvimento de experiências significativas e em parceria com as escolas que a formação continuada pode acontecer de forma mais articulada. Iniciativas como o projeto ARELI (Ação e Reflexão na Formação de Professores de Inglês) e CREALI⁷ (Centro de Recursos para Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) são exemplos bem sucedidos da parceria e colaboração entre universidade e escola. Mateus (2009), em seu artigo *Em busca de outros modos de com-viver*, relata a experiência com o projeto “Aprendizagem sem Fronteiras”, na

⁶ Para maiores informações sobre as atividades de alguns dos NAPs do estado do Paraná, acessar: <http://www.nap.ufpr.br/>, <http://www.uel.br/cch/nap/>, <http://www.uepg.br/departamentos/delin/nap.htm>, <http://www.unioeste.br/projetos/peapli/>, <http://www.peli.uem.br/peli.html>

⁷ Para maiores informações sobre os projetos ARELI e CREALI, acessar http://www.slidefinder.net/p/programa_nap_extens%C3%A3o_creali_centro/31043198,

UEL, que tem como principais objetivos a implementação da aprendizagem colaborativa de professores tanto em formação inicial, quanto continuada, a integração da formação inicial e contínua de professores, a integração da universidade com a comunidade, além da investigação da dinâmica da organização dos elementos dos sistemas de atividade de aprendizagem e os processos de integração das etapas inicial e contínua de formação de professores (MATEUS, 2009, p. 66).

Um dos valores do projeto é mostrar como o trabalho desenvolvido pela universidade deixa de ser apenas trabalho *para* o outro, mas trabalho *com* o outro. Isto é, a formação é vista como de responsabilidade de todos os envolvidos no processo e não mais uma atividade verticalizada, ditada pelos pesquisadores universitários para os professores da escola pública. Mateus conclui que a colaboração entre universidade e escola não é só desejável e possível. A autora destaca também que as parcerias apresentam dilemas e desafios, mas que trabalhos como o vivido no projeto representam a “possibilidade de romper com discursos deterministas e com práticas que impedem que o outro seja mais” (MATEUS, 2009, p. 75).

Iniciativas como as mencionadas acima reforçam, mesmo que indiretamente, a importância do trabalho de formação continuada em grupo de estudos, tendo em vista que destacam a necessidade de uma relação imediata com as práticas profissionais dos professores em processos colaborativos de formação, uma das principais características de grupo de estudos desta pesquisa, como se verá no Capítulo 3.

A literatura sobre grupo de estudos inclui termos como “teacher inquiry groups” (HAMMERMAN, 1997), “professional study groups” (MITCHELL, 1989), “teacher support groups” (RICH, 1992) and “teacher professional groups” (AVALOS, 1998). Sintetizando as características e os objetivos dos grupos nos estudos analisados, pode-se chegar à definição de grupo de estudos como um grupo de professores que se reúnem regularmente para (idealmente) apoiarem-se mutuamente e, de forma colaborativa, melhorar sua prática, para adquirir e desenvolver habilidades de ensino/aprendizagem do conteúdo específico e, também, para compartilharem ideias e experiências. De forma resumida, um grupo de estudos oferece aos seus membros um fórum no qual podem trabalhar juntos

para explorarem novos conceitos, refletirem sobre sua prática ou aplicarem novas ideias para resolver problemas ou para aprimorar o conteúdo que ministram.

No Capítulo 3, aponto os principais trabalhos sobre grupo de estudos, os diferentes formatos e objetivos, bem como seu potencial e contribuição para a formação continuada de professoras de diversas áreas. Destaco ainda os trabalhos mais recentes sobre grupo de estudos e sua relação com a formação continuada de professores, a saber, os estudos de Jarmendia (2006), Vargas da Cruz (2006), Antish a Forster (2012), Bertucci e Sousa (2009) e Costa-Hübes (2008).

Optei por situar a presente pesquisa principalmente entre as muitas pesquisas desenvolvidas e/ou orientadas por professores pesquisadores das universidades estaduais e da federal do estado do Paraná nos últimos anos, sobre formação de professores, tanto em virtude de eu atuar no contexto de uma universidade estadual paranaense quanto por estar envolvida com a formação de professores neste contexto específico. Uma análise dos títulos e resumos das investigações desenvolvidas não somente mostra a recorrência do tema como também reforça a sua importância, como pode ser observado no Quadro 1:

UNIVERSIDADE	ANO	MESTRADO OU DOUTORADO	PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ AUTORA	PESQUISAS SOBRE GRUPO DE ESTUDOS
UEM	2004	Doutorado	Ensino em time por professoras-formadoras (inglês). Um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições / Maria Adelaide de Freitas	
	2006	Doutorado	A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer / Carmen Ilma Belincanta Borghi	
UEL	2005	Doutorado	Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola / Elaine Fernandes Mateus	Aprendizagem de professores universitários de língua inglesa em contexto de uma comunidade de prática / Cabrini Simões Calvo
	2007	Doutorado	O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa / Lilian Kemmer Chimentão	
	2010	Doutorado	A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês / Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi	
	2010		Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na Escola Pública/ Francisco Carlos Fogaça	
UFPR	2009	Mestrado	Concepções sobre língua e cultura na formação continuada de professores de língua inglesa: uma leitura do Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR / Carla Maria Forlin	
	2011	Doutorado	Formação de Formadoras de Professoras de Inglês em Contexto de Formação Continuada / Regina Célia Halu	
	2012	Doutorado	Um Olhar Intercultural na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras / Mariza Riva de Almeida	

Quadro 1: Pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas e/ou orientadas por pesquisadores nas universidades estaduais e federal do Paraná

Fonte: A autora

Como podemos perceber nesta breve introdução, e como veremos no Capítulo 3, apenas a pesquisa de Calvo (2013) investiga a formação continuada de professores de língua inglesa na modalidade grupo de estudos. Calvo trata de grupos de estudos como comunidades de prática (WENGER, 2000). Portanto, acredito que a presente pesquisa poderá contribuir para preencher a lacuna existente sobre o potencial desta modalidade de formação continuada para professores de inglês no contexto estudado, bem como a partir desta experiência poderei sugerir outros aspectos sobre grupo de estudos a serem explorados em pesquisas futuras.

A tese está estruturada da seguinte forma: introdução, 4 capítulos, considerações finais, epílogo, referências e apêndices. Na introdução, apresento a justificativa pela escolha da área e foco da pesquisa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Além disso, exponho brevemente o contexto investigado, a relevância da pesquisa e a perspectiva metodológica adotada.

No Capítulo 1 apresento os princípios que orientaram a pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico (WIELEWICKI, 2001; CLIFFORD, 1986; BORTONI-RICARDO, 2009; DENZIN E LINCOLN, 1994) desenvolvida no formato de um estudo de caso (BORTONI-RICARDO, 2009; BELL, 1993). Ainda no Capítulo 1, criação do grupo de estudos que serviu de campo para esta pesquisa; as fontes utilizadas para a geração de dados, que foram um questionário inicial e um questionário/entrevista final; os registros dos encontros mensais do grupo de estudos; e os diários individuais dos professores. Neste capítulo, apresento também os procedimentos adotados para a análise dos dados.

A opção por apresentar o capítulo sobre a metodologia antes do desenvolvimento do referencial teórico deve-se ao fato de que a metodologia desta pesquisa faz parte de seu embasamento teórico, já que envolve uma determinada perspectiva epistemológica que se percebe também no tratamento teórico dos dados gerados no processo de pesquisa. Além disso, o embasamento teórico surgiu em consequência dos dados construídos na pesquisa de campo e foi escolhido com base em sua potencialidade para promover um entendimento possível deles. Por isso, pareceu mais adequado apresentar primeiro a metodologia e depois o embasamento teórico em si.

No Capítulo 2, discuto o conceito de formação continuada de professores e a mudança discursiva sobre formação continuada no Brasil (MARIN, 1995, DESTRO, 1995).

No Capítulo 3, abordo o conceito de grupo de estudos, com base em Arbaugh(2000), Jarmendia (2006), Vargas da Cruz (2006), Antish a Forster (2012), Bertucci e Sousa (2009) e Costa-Hübes (2008), seu potencial para a formação continuada de professores de inglês e a necessidade de mais pesquisas sobre grupo de estudos. O suporte da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2001, 2003) é abordado no Capítulo 3. A teoria sociocultural tem relação direta com a modalidade grupo de estudos, pois ambas pressupõem que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados às interações dos indivíduos com o meio e com outros indivíduos. São pressupostos tanto da teoria sociocultural quanto dos grupos de estudos à aprendizagem como processo dinâmico e mediado por diferentes ferramentas.

No Capítulo 4, procuro responder o objetivo geral - *verificar como e quais necessidades formativas de professores de inglês são contempladas pela participação em grupo de estudos* - de forma articulada com a revisão da literatura sobre grupo de estudos. Também discuto os objetivos específicos - analisar os papéis desempenhados pelas professoras e pela facilitadora externa no grupo de estudos analisado e identificar quais aspectos de grupo de estudos são considerados relevantes pelas professoras que fizeram parte do grupo observado. Os objetivos são discutidos/analizados a partir dos dados gerados com os vários instrumentos usados ao longo da pesquisa com base na literatura sobre grupo de estudos e com o suporte da teoria sociocultural.

Nas considerações finais, apresento as contribuições do estudo para o meu entendimento sobre formação continuada de professores e de que forma isso contribuirá para o meu papel de professora formadora de professores. Além disso, discuto o impacto que a experiência no grupo de estudos teve para os professores participantes do grupo/pesquisa, a partir dos comentários feitos por eles na entrevista final.

Finalmente, apresento a análise da pesquisa desenvolvida na tentativa de entender como os dados gerados contribuem para a literatura sobre grupo de estudos e sua influência na formação continuada de professores e apresento

questionamentos que surgiram ao longo da análise e experiência com o grupo de estudos.

No epílogo, relato como os professores que participaram do grupo de estudos deram continuidade ao seu desenvolvimento profissional continuado após o encerramento das atividades do grupo.

O Capítulo 1 apresenta de forma detalhada os objetivos e a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, considero relevante destacar já no início desta tese seus objetivos, além de mencionar de forma resumida algumas informações sobre a metodologia. Assim:

Objetivo Geral:

- Verificar como e quais necessidades formativas de professores de inglês são contempladas pela participação em grupo de estudos.

Objetivos Específicos:

- Observar o funcionamento de um grupo de estudos no processo de formação continuada para professoras de língua inglesa.
- Analisar os papéis desempenhados pelos professores e pela facilitadora externa no grupo de estudos analisado.
- Examinar a literatura especializada sobre formação continuada de professores de línguas e sobre grupo de estudos.
- Identificar quais aspectos de grupo de estudos são considerados relevantes pelos professores que fizeram parte do grupo de estudos observado.

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi qualitativa de cunho etnográfico. Os dados da pesquisa foram gerados a partir de vários instrumentos, como, por exemplo, um questionário inicial que possibilitou conhecer o perfil dos professores – formação inicial, tempo de serviço em sala de aula, contexto de atuação, participação em ofertas de formação continuada - bem como os interesses e necessidades iniciais que as levaram a participar do grupo de estudos. Os relatos dos encontros mensais, os diários individuais e a ficha de avaliação dos encontros também geraram dados importantes para a análise e entendimento do papel do

grupo de estudos para a formação continuada dos membros do grupo. Uma entrevista/questionário final aplicado logo após o encerramento das atividades do grupo de estudos também proporcionou dados fundamentais para análise. Os instrumentos utilizados para a geração de dados bem como as etapas da criação do grupo de estudos serão comentados no Capítulo 1, que apresenta exclusivamente a metodologia adotada na presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

PREPARANDO O ROTEIRO DA VIAGEM: METODOLOGIA

“Pesquisar é ver o que todo mundo já viu,
e pensar o que ninguém mais pensou.”⁸

Albert Szent-Gyorgyi

Ao longo deste capítulo, apresento a metodologia adotada para desenvolver a presente pesquisa. Descrevo também a criação do grupo de estudos e a forma como os dados foram gerados e como foram analisados. O papel de pesquisadora e algumas questões éticas também são comentados neste capítulo.

Para desenvolver o estudo, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, também chamada de descritiva por Selinger e Sohamy (1995), e tem como uma de suas principais funções descrever, estudar, analisar e compreender comportamentos humanos nos seus contextos reais de atuação. Segundo o paradigma positivista, o pesquisador que desenvolve pesquisa qualitativa tenta não interferir nos comportamentos dos participantes. No entanto, ao desenvolver esta pesquisa, estava ciente de que minhas experiências anteriores, minha formação, meu envolvimento com o grupo de professores afetaria minhas interpretações com relação às suas percepções sobre o grupo de estudos. Estava ciente também de que isso não desmereceria de forma alguma a pesquisa. Outra característica importante da pesquisa qualitativa é que ela não tem a preocupação de fazer generalizações, uma vez que o objetivo é compreender de forma aprofundada um contexto específico. Assim, é possível afirmar que muitas das pesquisas qualitativas são desenvolvidas na forma de estudos de caso. Um estudo de caso pode ser definido como uma estratégia que envolve o estudo exploratório de um fenômeno em um contexto real por meio de múltiplas evidências (ROBSON, 1998). É assim que se apresenta a pesquisa desta tese.

Em pesquisas qualitativas, uma multiplicidade de instrumentos pode ser usada para gerar os dados, como, por exemplo, entrevistas, observações, diários, registros de encontros e cartas (SELINGER; SOHAMY, 1995). Nesse tipo de pesquisa, como o

⁸ “Research is to see what everybody else has seen, and to think what nobody else has thought.”
Albert Szent-Gyorgyi

pesquisador não pode prever quais dados serão relevantes, é possível que alguns dados gerados não venham a ser considerados na análise. Uma vantagem da pesquisa qualitativa exploratória, na forma de estudos de caso, é o fato de o pesquisador poder redefinir as perguntas de pesquisa ao longo da análise dos dados, quando perceber dados mais relevantes que a princípio não haviam sido considerados. O pesquisador pode, então, analisar novamente os dados ou coletar dados adicionais. Esse entendimento foi fundamental para o andamento da presente pesquisa, pois como mostrarei adiante, um dos instrumentos utilizados e os dados gerados a partir dele foram “descartados”. No entanto, os dados gerados poderão ser usados em futuras pesquisas e informam apenas indiretamente o trabalho do pesquisador.

Partindo do entendimento de que pesquisas qualitativas podem fazer uso de diversos métodos para a geração de dados, autores como Lévi-Strauss (1966 apud DENZIN; LINCOLN, 1998) afirmam que, durante o processo de análise dos dados, o pesquisador pode ser visto como um artesão (*bricoleur*). Para Weinstein e Weinstein (1991, p. 161 apud DENZIN; LINCOLN, 1998):

[...] o artesão produz uma bricolagem, isto é, um conjunto de práticas que reúne partes colocadas cuidadosamente juntas que fornecem soluções para um problema em uma situação concreta. A solução, que é o resultado do método do artesão, é uma construção emergente que muda e toma novas formas quando diferentes instrumentos, métodos e técnicas são adicionados ao quebra-cabeça.

A pesquisa qualitativa realizada aqui, na qual o pesquisador também faz parte do contexto a ser estudado, pode ser considerada como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Tendo em vista que meu interesse era entender como uma forma alternativa de formação continuada contribuiu para um grupo de professores em um contexto no qual eu estava inserida, é possível afirmar que a metodologia não foi “escolhida”, mas foi uma consequência natural do tipo de “objeto” que eu pretendia estudar. Portanto, a pesquisa desenvolvida tem uma perspectiva êmica, uma vez que se preocupa com a perspectiva que os participantes e o próprio pesquisador têm da experiência vivida. Segundo Wielewicki (2001), a perspectiva êmica permite ao pesquisador analisar comportamentos quando ele também faz parte do contexto estudado, além de possibilitar o estudo aprofundado de uma cultura em particular.

É preciso lembrar também que, ao interpretar e relatar a perspectiva do grupo de professores, a minha interpretação e análise não foram neutras. Isso seria impossível em uma pesquisa etnográfica interpretativista, uma vez que eu também era uma dos participantes do grupo, e isso era refletido nas minhas ações, análises e interpretações. Assim, acredito que a relevância da presente pesquisa pode ser endossada com a afirmação de Oliveira e Piccinini (2009) de que a

[...] reflexividade mostra como o pesquisador, suas decisões teóricas e sua relação com os participantes, criam um estudo único, não preocupado com a generalização e a descoberta das verdades, mas consciente e comprometido com sua forma de construção de conhecimento. (OLIVEIRA; PICCININI, 2009, p. 95).

Uma vez que o presente estudo tinha o objetivo de analisar um contexto específico e único no qual eu estava inserida, estava ciente de que o conhecimento mútuo e as relações com os demais participantes do grupo seriam afetadas e afetariam, por conseguinte, o próprio estudo. Parti do pressuposto de que os resultados da análise trariam uma maior e melhor compreensão do contexto estudado, sem a intenção de propor generalizações e/ou respostas para outros contextos de formação de professores. No entanto, o conhecimento gerado no grupo é útil não só para o grupo específico, mas poderá contribuir para pesquisas sobre grupo de estudos em contextos semelhantes.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Instrumentos de pesquisa
Conhecer quais aspectos de grupo de estudos são considerados relevantes para a formação continuada de professores de inglês na literatura pertinente e pelos professores que fizeram parte do grupo de estudos	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o funcionamento de um grupo de estudos no processo de formação continuada para professores de língua inglesa - Analisar os papéis desempenhados pelos professores e pela facilitadora externa no grupo de estudos analisado - Examinar a literatura especializada sobre formação continuada de professores de línguas e sobre grupo de estudos - Identificar quais aspectos de grupos de estudos são considerados relevantes pelos professores que fizeram parte do grupo de estudos observado. 	Entrevista Final Diários Relato dos encontros

Quadro 2: Objetivos e instrumentos de pesquisa

Fonte: A autora

1.1 CRIAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS

A oferta de espaços/momentos de formação continuada para professoras de inglês por meio do Núcleo de Assessoria de Pedagógica – NAP era parte das minhas atribuições em uma universidade pública estadual. Por não haver professoras de inglês envolvidas em grupo de estudos na época em que iniciei a pesquisa, foi essencial criar o grupo de estudos. Desta forma, a criação do grupo de estudos possibilitou que o estudo fosse desenvolvido, bem como garantiu que o NAP tivesse a oferta de formação continuada garantida.

O primeiro passo foi entrar em contato com os professores de inglês interessados em investir na sua formação continuada e em participar regularmente de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento do meu estudo. Desta forma, para criar o grupo de estudos de docentes de inglês na cidade de Ponta Grossa, PR, adotei as seguintes estratégias:

- a) em primeiro lugar, durante uma reunião junto à chefia do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa explicitarei meu interesse em realizar um estudo com os professores de inglês e solicitei permissão para tal, por meio de uma carta dirigida à Diretoria do Núcleo Regional (Apêndice 1).
- b) após a permissão oficial, um termo de consentimento livre e esclarecido juntamente com um questionário foram enviados aos 125 professores de inglês que pertenciam ao quadro de docentes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. O objetivo da carta era convidá-los para uma primeira reunião no dia 11 de maio de 2002.
- c) finalmente, em uma primeira reunião com os interessados, no dia 11 de maio de 2002, foram apresentados e discutidos os objetivos do grupo de estudos e organizada a próxima reunião com base em interesses e necessidades expressos pelos professores. Aqueles que não haviam recebido ou devolvido o questionário foram solicitados a completá-lo e devolvê-lo em um envelope pré-pago. O percentual de retorno dos questionários foi de 42%, ou seja, 52 de 125 questionários foram devolvidos.

O estudo de campo durou 24 meses, período em que foram realizadas 19 reuniões. A amostra desta investigação é composta por sete professoras e dois professores de inglês sob a responsabilidade do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, selecionados por terem participado do grupo de estudos nos dois anos do seu funcionamento e por terem respondido tanto ao questionário inicial, quanto ao questionário final.

Professora	Faixa Etária	Formação	Número de participação em encontros	Participação em Formação Continuada – Paraná ELT
Antonio	36-40	Letras Ing.	10	sim
Bernadete	36-40	Letras Ing.	8	sim
Carlos	36-40	Letras Ing.	12	sim
Henriqueta	41-45	Letras Ing.	17	sim
Luiza	36-40	Letras Ing.	16	sim
Priscila	36-40	LetrasPort./Ing. Direito	12	sim
Suely	36-40	Letras Ing.	8	sim
Vanessa	31-35	Letras Ing.	12	sim
Lina	41-45	LetrasPort./Ing.	8	sim

Quadro 3: Perfil dos professores participantes do grupo de estudos

Fonte: A autora

1.2 O GRUPO DE ESTUDOS: DINÂMICA, FREQUÊNCIA E ATIVIDADES

As reuniões do grupo de estudos eram realizadas uma vez por mês das 8h30 às 12h nas manhãs de sábado. As reuniões eram realizadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, por ser este o local mais conveniente para todos os participantes do grupo de estudos, segundo sugestão deles próprios.

A dinâmica das reuniões permaneceu basicamente a mesma em 2002 e 2003. A principal diferença ocorrida foi com relação à condução ou liderança dos encontros. Em 2002, eu tinha o duplo papel de pesquisadora e facilitadora das reuniões, ambas as funções desempenhadas exclusivamente por mim; já em 2003 os professores foram incentivados a desenvolver atividades e liderar o grupo durante uma parte da manhã, assumindo também ocasionalmente o papel de facilitadores no grupo de estudos.

Um encontro típico incluía a divulgação de notícias, nos 10 minutos iniciais dos encontros, sobre os eventos para professores de inglês. A divulgação e compartilhamento de notícias sobre eventos ligados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa e /ou sobre oportunidades de formação continuada eram feitos tanto pela facilitadora do grupo como pelos professores participantes do grupo de estudo. Em seguida, acontecia a divulgação e comentários sobre materiais de ensino/aprendizagem de inglês. Uma parte do encontro era utilizada para o desenvolvimento de atividades práticas que os professores poderiam usar com seus alunos. Além disso, comentávamos as leituras feitas durante o mês e discutíamos sobre os temas escolhidos por eles no encontro anterior ou os temas elencados no questionário inicial. Exemplos de temas discutidos no grupo de estudos foram estratégias de ensino, o ensino das habilidades linguísticas na aula de língua inglesa, indisciplina, inclusão, o uso das tecnologias no ensino de língua inglesa, entre outros.

A escolha do tema a ser discutido ou das atividades a serem apresentadas pelo professor líder/facilitador da reunião era feita por todos os professores ou pelo professor facilitador do encontro seguinte. Todos eram incentivados a apresentar as atividades trabalhadas com seus alunos e que poderiam contribuir para a reflexão e a prática dos demais. Tinham também a possibilidade de mediar uma discussão a partir de um texto ou sobre algum aspecto do ensino de inglês/aprendizagem de inglês com o qual não se sentissem confiantes para que pudessem receber

feedback dos outros professores. A ideia principal era dar-lhes liberdade de escolha sobre *o que e como* apresentar/discutir durante parte do encontro.

1.3 FACILITADORES EXTERNOS

Nos dois anos do grupo de estudos, foram convidadas duas professoras de outras instituições para desenvolverem oficinas. Contamos com a colaboração da coordenadora de língua inglesa do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e da coordenadora do NAP para motivar professores que não eram participantes regulares das reuniões do grupo de estudos, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras para participar de uma das oficinas. A escolha das professoras convidadas para ministrarem as oficinas levou em conta os interesses dos membros do grupo de estudos, sendo que uma das oficinas foi sobre a pronúncia em língua inglesa e outra sobre ensino e aprendizagem de *phrasal verbs*.

Na análise das entrevistas será comentado como os professores avaliaram essas oficinas. De forma geral, eles valorizaram esses eventos, uma vez que puderam aprofundar seus conhecimentos sobre os diferentes temas apresentados, além da possibilidade de acesso a materiais e recursos para usar com seus alunos.

1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de vários instrumentos, como, por exemplo, um questionário inicial que possibilitou conhecer o perfil dos professores – formação inicial, tempo de serviço em sala de aula, contexto de atuação, participação em ofertas de formação continuada – bem como seus interesses e necessidades iniciais que os levaram a participar do grupo de estudos.

Os relatos dos encontros mensais, os diários individuais assim como a ficha de avaliação dos encontros também geraram dados importantes para a análise e entendimento do papel do grupo de estudos para a formação continuada dos professores membros do grupo. Uma entrevista/questionário final aplicado logo após o encerramento das atividades do grupo de estudos também proporcionou dados fundamentais para análise.

Para atingir os objetivos propostos e gerar os dados que, possivelmente e idealmente, permitiriam conhecer as percepções do grupo sobre a formação continuada, utilizei questionários, entrevistas, diários e fichas de avaliação. A decisão de gerar dados a partir de mais de uma fonte foi por acreditar que isso daria mais riqueza ao estudo e permitiria que os participantes fossem ouvidos em diferentes situações, conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (WIELEWICKI, 2001). Alguns instrumentos foram concebidos especialmente para os fins da pesquisa, enquanto outros foram elaborados como parte das atividades do grupo de estudos.

1.4.1 Questionário inicial

Na tentativa de conhecer as necessidades percebidas e expressas pelos professores ao se engajarem em uma oportunidade de formação continuada, apliquei um primeiro questionário, a que chamei de *Questionário Inicial* (aplicado em abril/maio de 2002). Reforço que sempre procurei dar voz aos professores, no entanto, quando apresento o que disseram, comentaram e/ou escreveram, estou ciente de que estou apresentando a minha interpretação da suas vozes.

Entendo também que tal procedimento está em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que, segundo Hughes (1983, apud DE GRANDE, 2011, p 12), “todo instrumento ou procedimento de pesquisa encontra-se inextricavelmente permeado de compromissos para com versões particulares do mundo e modos de conhecimento do mundo adotados pelo pesquisador que os utiliza”.

O questionário inicial foi utilizado para obter informações pessoais e profissionais juntamente com informações sobre a participação dos docentes em cursos e eventos de formação continuada. Foi a partir do questionário inicial que tracei o perfil dos professores participantes do grupo. A primeira parte do questionário forneceu dados pessoais e profissionais como: idade, sexo, local de trabalho, número de anos no ensino e qualificações. O questionário inicial também forneceu informações relativas à participação dos docentes em atividades de educação continuada, incluindo sua participação em oportunidades oferecidas pelo governo e/ou universidades e suas opiniões sobre a quantidade e qualidade destas

ofertas de educação continuada. Alguns dos dados mais relevantes obtidos por meio do questionário inicial foram informações sobre as necessidades, expectativas e interesses dos professores em participar em educação continuada e que serão discutidos nos capítulos referentes à análise dos dados.

Além de servir de fonte para a elaboração do perfil dos professores, o questionário inicial serviu de base para a definição das atividades, a dinâmica do grupo de estudos e dos temas que seriam discutidos. Também serviu de orientação para a primeira entrada nos diários individuais dos professores que, por sua vez, foi fundamental na elaboração do roteiro da entrevista realizada ao final da pesquisa. É importante salientar que os professores envolvidos no estudo permitiram que as informações obtidas por meio do questionário inicial e dos demais instrumentos de geração de dados fossem usados no relato da pesquisa. A permissão foi solicitada verbalmente e formalizada por escrito antes do início da entrevista final.

1.4.2 Diários Individuais

No primeiro ano da pesquisa e de atividades do grupo de estudos (2002 – 2003) umas das atividades desenvolvidas foram os diários individuais, que a princípio considerei como fontes secundárias de geração de dados. Considerei como fonte secundária porque tinham como objetivo principal contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita em língua inglesa dos participantes. Na literatura (BAILEY, 1990; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; VIEIRA, 2005), diários são considerados ferramentas introspectivas frequentemente utilizadas em pesquisas etnográficas sobre aprendizagem de línguas, interação professor e aluno, formação de professores e outros aspectos relacionados aos processos de ensino/aprendizagem de línguas.

Bailey (1990, p.215) define um diário como um "relato em primeira pessoa de experiência linguística ou docente, documentada por meio de entradas regulares e espontâneas e analisadas na busca de padrões recorrentes ou acontecimentos marcantes". No Brasil, vários estudos demonstram a contribuição do uso de diários para o desenvolvimento da reflexão crítica de professores (LIBERALI, 1999), para a reflexão de futuros professores por Sabota (2010), para a socialização de uma professora em início de carreira em Cruz e Reis (2002) e a socialização de diários como instrumento para o registro de aprendizagem de alunos

e professores (STUTZ, 2011), entre outros. Considerei apropriado o uso de diários para que os professores pudessem avaliar a experiência de participar em um grupo de estudos como uma modalidade de formação continuada e o seu impacto no desenvolvimento profissional.

Os diários foram usados inicialmente no grupo com o objetivo principal de dar aos professores e a mim a oportunidade de aprimorar a escrita em inglês. O uso dos diários foi apresentado e negociado com os membros na primeira reunião do grupo de estudos. Eles receberam um caderno com o seguinte pedido: “Por favor, escreva algumas sentenças sobre o que você aprendeu no encontro de hoje”.⁹ e foram estimulados a responder a questão em casa e devolvê-la na reunião seguinte. A partir do segundo encontro, as entradas nos diários eram personalizadas, isto é, em função das respostas/comentários feitos pelos professores, novas entradas eram feitas por mim, num processo dialogado e personalizado para cada participante do grupo. Um exemplo pode ser visto no Apêndice 5. Para que o diário tivesse a forma de diálogo, incentivei-os a não apenas responderem as entradas dos diários, mas também fazerem perguntas para mim. A importância do uso de diários dialogados relaciona-se ao fato de que eles possibilitam a reflexão e a introspecção.

Além disso, os professores eram estimulados a, desse modo, engajarem-se em uma atividade crítica que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional contínuo (MARQUES, 2007). A escrita de diários pode ainda contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita, o que, no caso de professores de inglês, se tornou ainda mais explícito ao escreverem suas entradas em inglês. Na análise dos dados, ficará evidente que os diários também forneceram dados relevantes e reveladores sobre a formação continuada com a qual os professores estiveram envolvidas, apesar de terem sido pensados inicialmente apenas como meio de desenvolver a habilidade de escrita.

1.4.3 Entrevista / Questionário Final

Logo após o término das atividades do grupo de estudos (2004), realizei entrevistas com os professores. As duas professoras que não puderam participar da entrevista presencialmente receberam um questionário em um envelope pré-pago para que pudessem responder e retornar o material. O principal objetivo da

⁹ Please, write a few sentences about what you learned in this meeting.

entrevista final e/ou questionário final foi dar aos participantes a oportunidade de expressarem suas percepções sobre: a) a participação no grupo de estudos; b) a avaliação e comparação da experiência no grupo com outras formas de formação continuada; c) a avaliação do impacto que o grupo de estudos teve no desenvolvimento profissional e prática docente.

O conceito de entrevista que adotei para este estudo foi o de Moser e Kalton (1971, p. 271), que descrevem a entrevista como "uma conversa entre entrevistador e entrevistado, com a finalidade de obter determinadas informações". Cohen (1986, p.82) faz uma analogia interessante entre a entrevista e a pesca. Ele escreve: "como na pesca, entrevistar é uma atividade que exige uma preparação cuidadosa, muita paciência, e certa dose de prática considerável para que a recompensa final seja boa".

Realizei pessoalmente 8 (oito) entrevistas semiestruturadas com uma média de 60 minutos de duração cada uma, sendo que 7 (sete) foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e traduzidas. Apenas uma entrevista não pôde ser gravada devido a problemas técnicos e outra porque foi realizada por escrito.

Além disso, foram enviados questionários para três das professoras que participaram apenas de uma ou de poucas reuniões do grupo de estudos. No entanto, nenhuma destas professoras retornou o questionário.

1.5 ENCONTROS MENSAIS

Como já mencionado, o grupo de estudos era uma das atividades promovidas pelo projeto de extensão NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O grupo de estudos reunia-se mensalmente, em geral no último sábado do mês, nas dependências da universidade no período da manhã.

No segundo ano de atividades (2003), a dinâmica do grupo foi modificada após discussão e sugestões dos professores participantes. Em 2003, deixei de ser a única participante a atuar como "líder" do grupo nos encontros. A liderança/facilitação era entendida, no contexto do grupo, como a responsabilidade por pesquisar, selecionar, preparar, apresentar e conduzir a discussão dos temas selecionados, como, por exemplo, repetência, inclusão, violência na escola, o ensino

de língua inglesa através de músicas, o ensino de inglês e os gêneros textuais, entre outros. Desta forma, os professores passaram a organizar uma parte dos encontros, apresentando e compartilhando experiências significativas ocorridas nos seus contextos de ensino e estimulavam a discussão e reflexão sobre tais experiências. O objetivo de compartilhar a liderança dos encontros era dar maior liberdade e autonomia aos participantes do grupo quanto à escolha dos temas a serem discutidos nos encontros, bem como à sua forma de apresentação.

O Quadro 4 resume os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os dados gerados.

Instrumentos	Dados Gerados
Questionário Inicial	Perfil dos professores, concepção de colaboração e formação continuada
Diários Individuais	Percepções do valor do grupo de estudos para a formação continuada; reflexão sobre conceitos de colaboração, participação
Entrevista/Quest. Final	Percepções do valor do grupo de estudos para a formação continuada, concepção de colaboração e formação continuada
Relatos dos Encontros	Resumo dos encontros

Quadro 4: Instrumentos e dados gerados

Fonte: A autora

1.6 O PAPEL DA PESQUISADORA NO GRUPO DE ESTUDOS

No primeiro ano de atividades do grupo de estudos (2002), o meu papel também foi o de líder do grupo de estudos. Minhas responsabilidades incluíam: o agendamento da sala para a reunião, contato com os professores uma semana antes de cada reunião para lembrá-los do encontro, além do planejamento e preparação dos textos a serem trabalhados de acordo com os temas escolhidos pelo grupo e desenvolvimento da maioria das atividades.

Em 2003, segundo ano de funcionamento do grupo de estudos, continuei a desempenhar um papel importante com relação à comunicação com os professores, organização do local dos encontros, etc., mas, como eles começaram a liderar parte das reuniões, eu não era mais a única responsável pela preparação dos materiais e apresentação/desenvolvimento das atividades. No final das reuniões, finalizava as

discussões e me certificava de que um dos participantes conduziria parte do encontro seguinte.

Eu participava das discussões procurando não ser vista como a *expert*, detentora das respostas e do saber; enfatizando em diversas ocasiões que os professores eram as *experts*, em virtude de terem experiência prática em seus contextos de trabalho.

A análise das entrevistas mostrará como os professores perceberam o meu papel no grupo de estudos.

1.7 QUESTÕES ÉTICAS

Relatos de pesquisas semelhantes à minha, como os de Herbert (2000) e Coelho (2004), mostram os desafios que envolvem o desenvolvimento de estudos que têm características de pesquisa “privilegiada”¹⁰, ou seja, o tipo de pesquisa desenvolvida no local de atuação do pesquisador ou com pessoas conhecidas (MERCER, 2007). Estes autores sugerem alguns cuidados que devem ser tomados pelo pesquisador; por exemplo, a necessidade de desenvolver a pesquisa de forma que os participantes tenham o direito de se expressarem e de participarem ativamente do processo, deixando de serem vistos como meros fornecedores de dados. Apesar de a presente pesquisa não poder ser considerada participativa, os cuidados éticos receberam a devida atenção. Outra questão se relaciona com o respeito e a confiança que precisam ser desenvolvidos entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. A transparência dos procedimentos também deve ser considerada e compartilhada, em especial em relação à forma de uso e divulgação dos resultados da pesquisa. Mercer (2007) comenta ainda sobre a possibilidade de atitudes e análises tendenciosas com relação aos participantes da pesquisa e aos dados gerados em contextos familiares.

Durante o processo de geração e análise dos dados da presente pesquisa, para evitar análises e conclusões tendenciosas, procurei lembrar que a minha interpretação dos dados não representava a realidade, mas a minha percepção da

¹⁰ A pesquisa em contextos muito familiares pode ser considerada privilegiada uma vez que o pesquisador em geral tem fácil acesso às pessoas e/ou informações de que necessita para sua investigação.

experiência vivida com os professores. Procurei também comparar os dados gerados por meio dos diferentes instrumentos utilizados e refletir sobre eles com o apoio da literatura pertinente.

Desenvolver pesquisa privilegiada tem vantagens e desvantagens. A vantagem no meu caso foi a facilidade de acesso aos professores. Como afirmei anteriormente, antes de entrar em contato com os professores, enviei uma carta e tive um encontro com a chefe do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa para solicitar permissão para realizar o estudo e explicar suas finalidades, o que me possibilitou acesso “autorizado” aos docentes para convidá-los com a chancela do NRE.

As chances de ter no grupo de estudos ex-colegas de trabalho e/ou de estudo, bem como ex-alunos eram grandes devido ao fato de que eu havia estudado na mesma universidade onde a maioria também havia estudado. Além disso, eu estava envolvida com professores de inglês em cursos de formação continuada desde 2000. Como o grupo de estudos tinha o objetivo de ser inclusivo, todos os professores de inglês, sob a responsabilidade do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, foram convidados a participar do grupo. Como resultado, de fato, a maioria dos participantes do grupo já me conhecia de outros contextos profissionais. Esse fato pode ter influenciado no sentido de se sentirem seguros quanto ao sigilo na divulgação das informações obtidas com as entrevistas. Mas isso também pode ser interpretado de outra forma, à medida que alguns poderiam se sentir, talvez, pressionados a participar do estudo. Assim, durante a análise dos dados, a possível influência das relações de trabalho, estudo e familiaridade serão consideradas.

Outro fator que mereceu atenção especial foram as relações de poder, evidenciadas, por exemplo, no fato de que uma das professoras participantes do grupo de estudos era a coordenadora da área de inglês do Núcleo Regional de Educação. O meu duplo papel - facilitadora do grupo de estudos e pesquisadora - também receberá atenção especial na análise.

As questões éticas relativas à confidencialidade também foram consideradas ao longo do estudo. Os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos. Antes de coleta de dados (questionário inicial, diários individuais, fichas de avaliação e entrevista final), os professores foram informados de como as informações seriam divulgadas e solicitei, antes de iniciar a entrevista, a permissão para tal. As transcrições das entrevistas foram mostradas a eles para que pudessem verificar a

precisão e fizessem alterações que achassem necessárias. No entanto, apenas uma professora, a coordenadora da área de inglês do Núcleo Regional de Educação, leu a transcrição da sua entrevista e fez um único comentário sobre a troca do nome de um professor: sua principal preocupação era garantir o anonimato dos professores envolvidos. Os demais informaram que confiavam na minha transcrição e que não viam necessidade em ler o material.

Durante os 24 meses, período de duração da pesquisa de campo, procurei manter-me atenta a todas as questões éticas. Por exemplo, o fato de eu conhecer alguns dos participantes antes da criação do grupo de estudos serviu de alerta para que, durante o processo de análise e interpretação dos dados, eu tornasse visíveis, pelo menos para mim mesma, muitas das minhas expectativas quanto às percepções dos professores, tentando não construir interpretações preconcebidas.

Outra questão importante diz respeito ao espaço de tempo entre o momento em que os dados foram gerados e aquele quando foram analisados e escrito o relato da pesquisa. Para minimizar as interferências deste fato, solicitei que os professores fizessem comentários finais sobre a experiência de formação continuada (ver Apêndice 8).

1.8 ORGANIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Optei pela análise de conteúdo por entendê-la como a melhor forma de tratar os dados desta pesquisa de cunho qualitativo etnográfico. A análise de conteúdo permite analisar dados escritos gerados pelos participantes da pesquisa em questionários, entrevistas e outros materiais escritos. A análise de conteúdo nos moldes de Bardin (1977) tem por objetivo a prática interpretativa de textos escritos.

Ao estudar as técnicas utilizadas na análise de conteúdo, o que reforçou ainda mais a opção por esta metodologia para o tratamento dos dados da minha pesquisa foram as suas funções “heurísticas” e de “administração de provas” (BARDIN, 1977). A função heurística diz respeito à possibilidade de “enriquecer e aumentar as chances de descoberta”, ao passo que a função de “administração de provas” é aquela que leva o pesquisador a fazer “afirmações provisórias” que servirão para que, após posteriores e mais aprofundadas leituras e análises, o pesquisador possa confirmar ou desconfirmar os dados.

Lembrando que a pesquisa foi desenvolvida em um contexto que me era muito familiar, assim como o eram os professores participantes do grupo de estudos, o fato de poder fazer afirmações provisórias foi bastante importante. A análise de conteúdos é realizada em três fases cronologicamente distintas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e a terceira fase é quando ocorre efetivamente o *tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos dados*.

O primeiro passo foi a leitura das entrevistas na busca dos temas gerais abordados pelos professores. Inicialmente, a análise consistiu de uma lista de temas, mas uma análise posterior possibilitou a confirmação de alguns dos temas por meio da comparação e contraste dos dados.

A segunda etapa na análise dos dados incluiu o refinamento e articulação dos temas gerados nos diferentes instrumentos (questionário inicial, diários individuais, relato dos encontros).

E a terceira etapa foi o *tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos dados* com o suporte da teoria sociocultural e dos trabalhos sobre formação de professores e grupos de estudo.

CAPÍTULO 2

PRIMEIRA PARADA: FORMAÇÃO CONTINUADA

“Ensinar é aprender duas vezes.”¹¹

Joseph Joubert

A revisão da literatura para a presente pesquisa envolve a área de formação de professores, a literatura sobre grupo de estudos como uma modalidade de formação continuada de professores e, ainda, a teoria sociocultural que serviu de suporte para a análise dos dados.

2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: FASES

É importante salientar que por trás de termos como curso de atualização, de treinamento, de capacitação, de aprimoramento (MARIN, 1995), há um entendimento diferente do papel de professores com relação à sua atuação e à sua formação, bem como das suas necessidades e expectativas. Partindo deste pressuposto, é válido imaginar que a forma, os conteúdos e os objetivos das ofertas de formação continuada nos moldes de curso de atualização, treinamento, capacitação e/ou aprimoramento eram bastante distintos das ofertas atuais de formação continuada.

O trabalho de Destro (1995) discute as três grandes fases pelas quais a formação continuada passou. Destro afirma que a primeira fase ocorreu na década de 80 quando o foco era no treinamento de habilidades e técnicas; a segunda fase, na década de 90, diz respeito a ofertas de formação continuada em que eram incluídos resultados de pesquisas e de discussões conceituais a respeito da necessidade de suporte contínuo e desenvolvimento profissional. Já a terceira fase, na década seguinte, começam a fazer parte das questões discutidas na formação continuada aspectos ligados à identidade do professor, socialização e situações de prática vivenciadas pelos professores.

¹¹ “To teach is to learn twice over.” Joseph Joubert.

As duas primeiras fases ou modelos de formação continuada de professores analisadas por Destro (1995) fazem parte da perspectiva de formação continuada que Candau (1996) chama de perspectiva “clássica”. Para a autora, este modelo de formação é aquela preconizada nos cursos de “reciclagem de professores”, ou seja, neste modelo entendia-se que os docentes em serviço precisavam refazer um ciclo e atualizar a formação adquirida nos cursos de formação inicial nas universidades.

Este modelo de formação continuada era geralmente oferecido por meio de cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização ou ainda por meio dos cursos de pós-graduação nos níveis *lato sensu* ou *stricto sensu*. A “reciclagem” de professores pode ser feita, portanto, nos cursos oferecidos pelas universidades ou pelas secretarias de educação (secretarias estaduais de educação ou núcleos regionais de educação).

Outro ponto importante destacado por estudiosos da área de formação continuada são os espaços onde aconteciam estas “reciclagens” neste tipo de formação continuada. O *locus* destes cursos era (e continuam sendo em muitos contextos) as salas de aulas das universidades. O fato de a formação continuada acontecer nas universidades aponta para a concepção de que são elas, as universidades e, conseqüentemente, seu quadro de docentes, os detentores dos conhecimentos que os “outros” professores “aplicarão” em seus contextos de atuação.

A crítica dirigida a este modelo de formação continuada (JARMÊNDIA, 2006; CANDAU, 1996; BRANCO, 2007; PIMENTA, 2007) destaca pelo menos três pontos importantes. Um deles é a dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, neste modelo os conhecimentos considerados necessários para o exercício da profissão são produzidos nas universidades e transmitidos aos professores, a quem cabe a aplicação dos conhecimentos nas suas escolas. Outro aspecto criticado neste modelo de formação continuada é o fato de que os saberes adquiridos na sala de aula, a prática pedagógica dos professores, não são levados em conta. Em outras palavras, este modelo de formação continuada tende a ignorar que a formação continuada de professores se dá no exercício cotidiano da prática escolar, nas suas experiências e vivências reflexivas e críticas. Um terceiro aspecto deixado de lado são as interações que acontecem entre professores e alunos, entre professores e seus pares e entre os professores e toda a comunidade escolar. Pesquisas (BRANCO, 2007; COSTA, 2004; CHRISTOV, 1998) demonstram a importância da

formação continuada tendo como seu *locus* a escola, pois é no contexto de sua atuação, com seus pares e demais envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino que muitas respostas aos desafios da sua formação podem ser encontradas.

Celani (2002) salienta que os “cursos esporádicos, seminários, oficinas, em geral representam apenas bolsões na vida profissional dos professores” (CELANI, 2002, p. 22). A pesquisadora afirma que não se trata de dizer que estas formas de formação continuada não tenham valor, mas que o problema está na “falta de comunicação, na falta de continuidade” entre um curso e outro. Os cursos assim se tornam “bolsões” na vida profissional e acadêmica dos professores. Os cursos curtos têm seu valor, mas são insuficientes, uma vez que “na maior parte das vezes não estão calcados nas necessidades dos professores” (CELANI, 2002, p. 22).

Gimenez e Fogaça (2009) reforçam a análise de Celani ao afirmarem que

[...] iniciativas de curta duração eram percebidas como insuficientes, uma vez que era comum encontrar participantes de cursos que, embora reconhecessem a validade das ideias propostas, as consideravam utópicas ou ‘teóricas’ demais. (GIMENEZ; FOGAÇA, 2009, p. 14)

A partir das críticas à perspectiva clássica de formação continuada de professores, surgem pesquisas e propostas que valorizam aspectos importantes, a saber: a mudança de *locus* da formação continuada das universidades para as escolas; a valorização do saber prático dos professores, bem como a reflexão crítica da prática dos professores feita *por eles mesmos* e não por terceiros; o incentivo ao desenvolvimento de pesquisa da própria prática escolar e a consideração das diferentes etapas do desenvolvimento profissional (PIMENTA, 2007; BOLZAN, 2002; GIMENEZ; FOGAÇA, 2009).

2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O crescente interesse e o aumento do número de pesquisas sobre a formação continuada de professores estão intimamente ligados ao crescente interesse, valorização e reconhecimento de que o desenvolvimento da sociedade depende da qualidade da educação oferecida das escolas de nível básico (COLE;

KNOWLES, 1996;CANDAU, 1996;MATEUS, 2002;ZEICHNER, 2003;OLIVEIRA, 2008). Autores como Libâneo (2002) comentam sobre a baixa qualidade dos cursos de formação inicial de professores. Por consequência, os governos têm investido cada vez mais na qualificação de professores, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada.

O termo formação continuada passou, ao longo dos anos, por mudanças discursivas. Tais mudanças baseavam-se em diferentes entendimentos de formação continuada e, conseqüentemente, dos objetivos das ofertas de formação continuada, da estrutura dessas ofertas, assim como dos conteúdos e do papel dos professores com relação à sua formação continuada.

A formação continuada é aquela que se dá após a formação inicial nos cursos de licenciatura e quando o professor já se encontra no exercício da profissão (ALMEIDA FILHO, 1993). A definição de Oliveira (2008) considera a formação continuada como o

[...] processo que possibilita, ao professor, alternativas para desenvolver no próprio trabalho docente, sua profissionalidade, conferindo a ele uma forma de agir e de solucionar problemas cotidianos, lançando mão de informações adquiridas ou daquelas fruto da reflexão com seus pares sobre a prática pedagógica. Assim, concebemos a formação continuada em sua dimensão mais ampla e mais relacionada a aspectos formativos formais e informais. (OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Assim, a definição de Oliveira complementa a de Almeida Filho. Também chamada de formação em serviço, a formação continuada tem como um dos objetivos o preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial (DANTAS, 2005;GATTI et al.,2009). Projetos e/ou programas de formação continuada de professores normalmente giram em torno de dois eixos importantes: um diz respeito ao aprimoramento da formação profissional, e outro ao aprimoramento dos conhecimentos do conteúdo da disciplina, no caso de professores de inglês, o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas na língua estrangeira. O aprimoramento destas competências é um dos objetivos pelos quais muitos professores buscam oportunidades de formação continuada, como pode ser observado no programa A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática (CELANI, 2002), desenvolvido em parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo e a uma equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Vale destacar que este programa aponta ainda um terceiro eixo para a formação continuada, qual seja, a formação de multiplicadores. A formação de professores multiplicadores vem reforçar e contribuir para a compreensão da importância de projetos desenvolvidos em parcerias entre universidade e escolas do ensino básico, que é uma forte tendência atual na área de formação continuada.

No entanto, a formação continuada não deve ser entendida apenas como aquela que aprimora, aperfeiçoa e desenvolve competências e habilidades que os professores não adquiriram durante a formação inicial. Os objetivos da formação continuada incluem o acesso a novas metodologias, mas também o envolvimento de docentes em discussões teóricas e reflexões que lhes possibilitem repensar e transformar a sua prática. É preciso reconhecer os professores como profissionais que tomam as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações (ALMEIDA, 2005). Além disso, a formação continuada pode ser considerada como um espaço de construção de conhecimento e de troca de experiências entre professores, reforçando as palavras de Almeida (2005, p. 5): “[...] assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face da imprevisibilidade e da ambigüidade da prática.”

Esta compreensão da importância da formação continuada está presente nos princípios e diretrizes do MEC¹² (BRASIL, 2005, p. 23):

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento.
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola.

¹² O MEC pretende, por meio das diretrizes, institucionalizar a formação docente articulando formação continuada, pesquisa e a produção acadêmica desenvolvida nas universidades. Importante, também destacar que as diretrizes enfatizam que a “formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores”(BRASIL, 2005, p. 5).

- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

A formação continuada concebida como o tipo de formação que acontece ao longo de toda a vida profissional, envolvendo conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, inclui as atividades que os professores desenvolvem isoladamente ou na interação com outros professores. Exemplos de atividades com as quais os professores se engajam e podem realizar isoladamente são as palestras, leituras escolhidas de acordo com necessidades percebidas, seminários, entre outras. Já a formação continuada que inclui a interação entre professores e seus pares pode ser realizada por meio de cursos, oficinas, seminários, etc. A formação continuada que acontece nas próprias escolas onde os professores atuam tem sido bastante valorizada e reconhecida, pois

[...] essa formação é importante para a descoberta de saberes docentes que se constroem na ação coletiva, na troca entre as professoras e destes com os pais e os alunos e no registro e sistematização da prática que deve se dar em diálogo permanente com a teoria (OLIVEIRA, 2008, p. 14)

É possível perceber também, nos princípios e diretrizes do MEC sobre formação continuada (BRASIL, 2005), a importância das atividades extensionistas e de pós-graduação oferecidas pelas universidades, como forma de contribuição para a formação continuada. Ou seja, a formação continuada pode se dar mediante a colaboração entre diferentes parceiros, por exemplo, de forma colaborativa entre colegas professores e demais profissionais que atuam na escola. Outras parcerias e/ou possibilidades de formação continuada são oferecidas pelas universidades, que são responsáveis pela formação inicial dos professores, mas também pela formação continuada de seus egressos (FURTOSO et al., 2009). A formação continuada oferecida pelas universidades acontece normalmente por meio da oferta dos cursos de pós-graduação, palestras, seminários, oficinas e convênios e parcerias com os núcleos regionais de educação e escolas. Existem ainda os cursos a distância, uma modalidade de formação continuada que vem crescendo bastante, haja vista o acesso à *Internet* que está se tornando cada vez melhor e mais comum entre professores.

É importante ressaltar que, independente do formato de formação continuada oferecida, é imprescindível que ela esteja voltada às necessidades dos

professores (e das escolas), que lhes possibilite a crítica, a reflexão e a responsabilidade pela sua formação e atuação. A formação continuada deve também levar em conta o contexto real de atuação dos docentes (ALMEIDA, 2005).

Os comentários acima sobre os objetivos, formatos, locais de desenvolvimento de atividades bem como de possíveis parceiros para a formação continuada estão expressos nos princípios e diretrizes do MEC (2005), quando apontam para a necessidade de articulação entre universidades e escolas bem como para a articulação entre a prática docente e conhecimentos teóricos, ou seja, a práxis educativa.

O documento do MEC sugere ainda que a formação continuada não seja oferecida apenas na forma de cursos de atualização ou treinamento. Esta percepção da necessidade de ampliar os espaços, contextos e os parceiros que mais podem contribuir para que as ofertas de formação continuada atinjam seus objetivos pode ser encontrada em estudos de diversos autores, por exemplo, Oliveira (2008) Nóvoa (1995), Candau (1996), entre outros.

Gimenez (2009) faz um levantamento dos projetos de formação continuada desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, em especial nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Tocantins e Pernambuco. A autora salienta que muitos estudos sobre a formação de professores têm focalizado as experiências nas quais os pesquisadores investigam seus próprios contextos de atuação tanto no nível da formação inicial quanto continuada. Uma vez que as pesquisas são desenvolvidas em sua maioria por professores universitários, a autora reforça a importância de “ressignificar o lugar da pesquisa na universidade e dar aos projetos de extensão uma dimensão diferenciada, na qual o olhar investigativo não se pretende objetivo ou neutro” (GIMENEZ, 2009, p. 138).

Lembrando que o presente estudo foi desenvolvido na forma de um projeto de extensão em uma universidade estadual do estado do Paraná, acredito na possibilidade de contribuição para a “proposta de elaboração de tipologia de projetos envolvendo universidades ou instâncias formadoras e professores na educação continuada” apresentada por Gimenez (2009), pois apresenta algumas das dimensões sugeridas por essa autora para uma futura tipologia. Entre as dimensões sugeridas por Gimenez, o estudo aborda as questões relativas ao ponto de partida do projeto, aos sujeitos envolvidos, à concepção e desenho do projeto, a ações e

objetivos do projeto e sua natureza, bem como as dimensões relativas à avaliação, ao impacto e à disseminação do projeto.

Golstein (2002, apud GIMENEZ, 2009) salienta que projetos de formação continuada desenvolvidos em parcerias entre universidades e escolas podem apresentar problemas em relação às relações interpessoais, à colaboração na tentativa de superação do individualismo característico de muitos processos de formação continuada e às questões de poder envolvidas no trabalho entre pares.

A partir dos dados obtidos de diferentes projetos desenvolvidos nas diversas regiões do país, Gimenez caracteriza os projetos utilizando os seguintes itens: ações, emergência e objetivos dos projetos, referenciais teóricos, disseminação e impacto e planos futuros e sustentabilidade.

Com relação às ações, os projetos foram analisados em duas categorias. A primeira categoria diz respeito àquela na qual a universidade ou a instituição formadora provê serviços, em especial na forma de cursos de atualização profissional a professores da rede pública, por exemplo, no caso do Rio Grande do Sul, Paraná e Tocantins. Já a segunda categoria mostra uma simetria maior entre a universidade e os professores da rede pública na “busca de quebra de relações hierarquizantes, em um processo de emancipação dos professores (Pernambuco).” (GIMENEZ, 2009, p. 140)

Quanto à emergência dos objetivos, a autora salienta que todos os projetos tiveram os objetivos delineados pelas Secretarias de Educação, ou seja, os professores não foram ouvidos, o que “[...] por si só, pode ser um indicativo das motivações que geraram tais projetos” (GIMENEZ, 2009, 144). A autora relata ainda que, como os objetivos dos processos de formação não foram estabelecidos pelos professores, deve ter havido alguma forma de negociação durante o processo, no entanto, nos projetos a autora não encontrou nenhuma indicação de que esta negociação tenha ocorrido.

No que diz respeito aos referenciais teóricos que embasaram os projetos das diferentes regiões do país, a pesquisadora destaca que os referenciais “oscilaram entre os que os viam mais como pesquisa ou mais como extensão”(GIMENEZ, 2009, p. 145). São destacados os projetos que tentaram romper com delimitações muito rígidas do que é pesquisa e do que é extensão; neste caso a interação e a participação ativa dos professores são vistas como um aspecto essencial da formação continuada.

Quanto à questão de disseminação e análise do impacto dos processos de formação continuada desenvolvida pelos projetos analisados, foi constatado que, no caso de projetos com um foco acentuado na extensão, é mais difícil identificar este quesito. No projeto de Pernambuco, a publicação de livros didáticos elaborados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi considerada como uma forma de disseminação, bem como a participação das professoras em “eventos nos quais elas apresentam seus trabalhos e em eventos nos quais atuaram como monitoras de cursos para outros colegas que se utilizariam dos livros”.(GIMENEZ, 2009, p. 147).

Infelizmente, o impacto de ações de formação continuada não tem recebido muita atenção, ou elas não têm sido desenvolvidas de forma a fornecer muitas informações. Em geral o impacto das ações se dá de “modo intuitivo, com base na percepção dos participantes ou indicadores de presença em cursos” (GIMENEZ, 2009, p. 148). No entanto, a autora destaca que a criação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS) pode ser considerada uma forma de avaliar o impacto da formação continuada ofertada.

No tocante a planos futuros e sustentabilidade, a maioria dos projetos previa a continuidade das ações, como no caso dos NAP. A autora salienta que, como nos exemplos de Tocantins e Pernambuco,

[...] a criação de condições de sustentabilidade como parte de ação do próprio projeto parece vital para garantir, se não sua continuidade, pelo menos que os participantes iniciem outras atividades e formação continuada. (GIMENEZ, 2009, p. 149-150).

Com relação ao presente estudo, portanto, é possível analisá-lo levando em consideração os itens considerados por Gimenez e afirmar: que o projeto foi desenvolvido na forma de um projeto em parceria com os professores que pertenciam ao Núcleo Regional de Educação; que apesar da iniciativa ter partido da pesquisadora professora de uma universidade, os objetivos da ação de formação continuada na forma de um grupo de estudos foram estabelecidos pelos professores, uma vez que o questionário aplicado no início do projeto tinha este objetivo, ou seja, conhecer as suas necessidades e interesses; que os referenciais teóricos do grupo de estudos apoiaram-se na teoria sociocultural por se entender que esta teoria é pertinente à forma de aprendizagem que acontece quando professores interagem e medeiam a aprendizagem entre si.

Com relação à disseminação das atividades desenvolvidas pelas professoras do grupo, saliento que houve a possibilidade de apresentação em vários eventos acadêmicos voltados à formação de professores. Já o impacto do projeto/grupo de estudos está sendo avaliado por meio deste estudo com os dados gerados com o questionário, as entrevistas e os relatos dos encontros do grupo. No que diz respeito a planos futuros e sustentabilidade, posso afirmar que há a intenção de minha parte e o desejo dos professores em retomar as atividades do grupo em 2014. No entanto, a sustentabilidade do grupo de estudos, ou melhor, a criação de outros grupos pelas professoras que participaram do grupo de estudos não se concretizou, pois, como mostrarei na análise dos dados, eles afirmaram que, para a existência de grupos de estudos nos moldes deste que foi investigado, o papel de um facilitador/mediador externo é fundamental.

Halu (2010), baseada em Cochran-Smith e Lytle (1999), apresenta as concepções de conhecimento que estas autoras reconhecem como características importantes nas ofertas de formação de professores, a saber: o conhecimento para a prática ("knowledge-for-practice"), conhecimento na prática ("knowledge-in-practice") e conhecimento da prática ("knowledge-of-practice"). Estes três tipos de conhecimento estão alinhados com as pesquisas recentes que destacam que os conhecimentos necessários para a prática da profissão devem incluir o conhecimento na prática e da prática como fatores importantes a serem abordados na formação continuada de professores, como citados por Knowles e Cole (1996), Candau (1996), Nadal (2005), entre outros.

A formação continuada que considera o papel do professor como produtor de conhecimento e teorias, que estimula a reflexão no micro e macro nível, que leva em consideração o *locus* da formação continuada como tendo um papel importante no processo, que valoriza os saberes docentes e as interações dos professores com seus pares, além de estimular reflexões pode afetar a prática docente bem como a qualidade do ensino nas escolas.

Com base no que foi exposto neste capítulo, a pesquisa adota a definição de formação continuada de professores como o

[...] processo que possibilita, ao professor, alternativas para desenvolver no próprio trabalho docente, sua profissionalidade, conferindo a ele uma forma de agir e de solucionar problemas cotidianos, lançando mão de informações adquiridas ou daquelas fruto da reflexão com seus pares sobre a prática pedagógica. Assim, concebemos a formação continuada em sua dimensão

mais ampla e mais relacionada a aspectos formativos formais e informais. (OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Esta concepção de formação continuada sugere que o modelo de formação continuada implementada no formato de cursos não abrange/contempla aspectos que podem ser mais explorados nos grupos de estudos. Em entrevista sobre sua participação em um grupo de estudos, uma professora relata:

Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como platéia e a pessoa fala, lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala e tu só ouvinte. E no grupo não, a gente interagiu, sempre., houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente. (ANTICH; FORSTER, 2012, p. 7)

Para melhor demonstrar a importância do tema e conhecer a posição que a formação de professores ocupa na produção acadêmica brasileira, recorri aos 3 estudos mais recentes sobre o tema: o trabalho sobre o estado do conhecimento de André (2009), o trabalho de Quevedo-Camargo (2008) que apresenta as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo Encontro de Formadores de Língua Inglesa (ENFOPLI) e o trabalho de Brezezinski (2009).

O levantamento de André (2009) sobre a produção acadêmica inclui dissertações e teses de 1990 e 2000. André (2009) mostra como o interesse pelo tema vem crescendo nos últimos anos. De acordo com o estudo que tem como banco de dados os resumos da CAPES, 254 pesquisas foram desenvolvidas sobre formação continuada no período estudado, o que representou 21% do total de trabalhos produzidos. A autora mostra ainda o tipo de metodologia utilizado com maior frequência nos estudos, a saber, análise de depoimentos e microestudo.

O conceito de formação continuada que norteou o trabalho de André (2009) foi baseado em Christov (2003), o qual afirma que os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem reflexão crítica sobre a prática, beneficiam uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos. Acredito que o conceito adotado para a pesquisa é bastante semelhante ao de Christov, uma vez que as leituras, discussões e atividades desenvolvidas nos encontros do grupo de estudos tinham por objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bem como refletir sobre a prática docente.

O artigo de Quevedo-Camargo (2008) registra a pesquisa desenvolvida sobre os temas mais recorrentes nos estudos desenvolvidos de 2002 a 2006 por formadores de professores que fazem parte do ENFOPLI (Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa). Quevedo-Camargo verificou que os temas mais recorrentes foram: crença, desenvolvimento, ensino, formação, prática, professor e reflexão. O tema formação apareceu em 89 dos trabalhos desenvolvidos, o que mais uma vez reforça o interesse, importância e justificativa da presente pesquisa.

Já o trabalho de Brezezinski (2009) mostra que os 118 trabalhos analisados no período de 1999 a 2008 apontam que a consolidação do GT8 – Formação de Professores – tem suas origens em dois subgrupos distintos. O primeiro constituído de pesquisadores permanentes. Este grupo tem como principais objetivos “promover articulações entre linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação; desenvolver projetos integrados e interinstitucionais; produzir conhecimento sobre formação de professores para a educação básica e superior” (Brezezinski, 2009, p. 71). O segundo grupo, segundo a autora, é numericamente maior em relação ao primeiro grupo, com participação descontínua, casual.

Brzezinski categorizou da seguinte forma os trabalhos desenvolvidos de 1999 a 2008:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Número/ Porcentagem	
Identidade e Profissionalização Docente	26	22
Formação Inicial	24	20
Formação Continuada	21	18
Trabalho Docente	16	14
Políticas de Formação de Profissionais da Educação	14	12
Concepções de Docência e de Formação de Professores	13	11
Revisão de Literatura	4	3
Total	118	110

Quadro 5: Categorização de Brzezinski dos trabalhos desenvolvidos pelo GT 8 de 1999 a 2008.

Fonte: Matriz analítica e ementas das categorias (Brzezinski, 2009).

Na categorização de Brzezinski, a formação continuada aparece como a terceira categoria mais produtiva, o que novamente reforça o interesse e a importância da área.

As iniciativas das universidades estaduais e da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente dos NAPs destas universidades, são alguns dos exemplos de que é, por meio da interação e da colaboração com outros professores, da reflexão e do desenvolvimento de experiências significativas e em parceria com as escolas, que a formação continuada pode acontecer de forma mais articulada. Iniciativas como o projeto ARELI (Ação e Reflexão na Formação de Professores de Inglês) e CREALI¹³ (Centro de Recursos para Ensino/Aprendizagem de Língua

¹³ Para maiores informações sobre os projetos ARELI e CREALI, acessar http://www.slidefinder.net/p/programa_nap_extens%C3%A3o_creali_centro/31043198,

Inglesa) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) são exemplos bem sucedidos da parceria e colaboração entre universidade e escola.

Além das atividades em parceria com universidades, com colegas de uma escola, os grupos de estudos são exemplos de formação colaborativa de professores (JOHNSTON, 2009). As atividades, cursos, eventos e pesquisas desenvolvidas pelos diversos NAPs também se enquadram como exemplos de formação colaborativa discutida por Johnston.

O relatório desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por solicitação da Fundação Victor Civita (2011) sobre a formação continuada apresenta informações e contribuições importantes para aqueles envolvidos com a formação de professores, a saber, a equipe pedagógica das escolas, os próprios professores, as universidades, os pesquisadores e formadores de professores. O relatório apresenta as diferentes visões que orientam a formação continuada em vários estados e municípios brasileiros¹⁴, por exemplo, a formação continuada que focaliza os docentes como o centro das ações, a formação continuada que tem como objetivo o desenvolvimento das características éticas e políticas dos professores, e a formação continuada que considera o ciclo de sua vida profissional. O relatório reforça a importância das diferentes modalidades segundo as quais a formação continuada tem sido praticada nos últimos anos, bem como os aspectos positivos e negativos de cada modalidade. Um aspecto bastante destacado no relatório diz respeito à necessidade de enfatizar que a escola é o principal *locus* da formação de professores, pois é na escola que eles passam a maior parte das suas vidas profissionais.

O relatório toma base muitos dos autores e estudiosos sobre formação continuada mencionados neste estudo e discute as diferentes concepções de formação continuada que nortearam ações no passado, bem como as concepções mais atuais de formação continuada. Por exemplo, a concepção de formação continuada que visa superar os déficits¹⁵ da formação inicial e a concepção de

¹⁴ Além de discutir o papel das diferentes modalidades de formação continuada praticadas no Brasil, o relatório apresenta a avaliação destas iniciativas.

¹⁵ Neste modelo de formação, “tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses” (Fundação Victor Civita, 2011, p. 18).

[...] Formação Continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 13)

Esta segunda concepção de formação continuada é a que adotei neste estudo, além de outros aspectos e características citadas por outros estudiosos ao longo deste estudo, em especial a noção de formação continuada desenvolvida em colaboração com outros professores. Esta opção se deu por acreditar que a formação em colaboração pode contribuir de forma mais efetiva do que a formação continuada individualizada por possibilitar que os professores saiam do isolamento forçado muitas vezes pelas condições de trabalho. No entanto, é preciso lembrar que as modalidades de formação continuada não devem ser entendidas como excludentes, pois, de acordo com as necessidades e objetivos dos professores, uma modalidade pode ser mais pertinente em determinado momento/situação da sua vida profissional do que outra.

Uma vez que a colaboração é uma das características fundamentais no presente trabalho, é necessário apresentar o conceito adotado. O grupo de estudos foi criado com a intenção de estimular a participação dos professores nas atividades do grupo de forma a evitar que a facilitadora externa fosse vista como uma “entregadora de informações”. Ou seja, todos os professores poderiam “colaborar” no sentido de contribuir, compartilhar seus conhecimentos e/ou experiências. A colaboração no grupo de estudo era entendida como uma forma de trabalho em grupo, na qual todos se ajudavam, sem a pretensão/intenção ou necessidade de hierarquia, pois o grupo visava objetivos comuns e compartilhados. O grupo de estudos pretendia estimular a colaboração dos professores com posturas mais pró-ativas. A colaboração implicava a comunicação, o comprometimento e o conhecimento dos objetivos das participantes do grupo de estudo.

A formação continuada orientada a partir dos diferentes ciclos de vidas dos docentes tem um potencial muito grande de contribuição para as pessoas envolvidas na oferta/na colaboração de processos de formação continuada. O fato de este tipo de formação levar em consideração os diferentes

[...] estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 19).

No entanto, é preciso lembrar que os diferentes estágios da carreira docente não se dão de forma vertical, linear e ascendente para todos os professores como citado no relatório. Desta forma, a formação continuada precisará ser personalizada de forma que atenda às diferentes necessidades dos professores em estágios diferentes ou iguais, mas com experiências de desenvolvimento profissionais particulares.

As modalidades de formação apresentadas acima são consideradas no relatório como formas de formação continuada individualizadas. Já a formação continuada colaborativa considera como aspectos importantes, por exemplo:

[...] a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 25).

Alguns desses aspectos da formação colaborativa são considerados relevantes para o presente estudo, pois a formação continuada em grupo de estudos é uma forma de colaboração na qual “a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 26).

No próximo capítulo apresento dados da literatura sobre grupo de estudos e seu potencial para a formação continuada de professores, o que pode ser entendido como uma tentativa de ultrapassar o modelo clássico de formação continuada.

CAPÍTULO 3

SEGUNDA PARADA: GRUPO DE ESTUDOS

Eu tenho participado dos encontros por tanto tempo porque aqui eu encontro meus amigos, encontro oportunidade de atualização, tenho a oportunidade de falar em inglês, de avivar minhas ideias sobre o ensino de inglês, e mais importante que tudo reflito sobre diferentes temas.¹⁶

Depoimento feito no diário da Professora Henriqueta

No capítulo anterior, apresentei alguns dados sobre a história da formação continuada no Brasil, bem como o impacto que as concepções de formação continuada exercem nas ofertas de cursos para professores em serviço.

Neste capítulo apresento estudos que demonstram como o engajamento em grupo de estudos pode contribuir para a formação continuada de professores. Apresentarei dados em relação aos diferentes tipos de grupos de estudos, seus objetivos, suas estruturas e dinâmica de funcionamento. Ainda, apresentarei algumas pesquisas que mostram os resultados que grupos de estudos tiveram para a formação continuada de professores.

O entendimento de que o grupo de estudos é uma modalidade de formação continuada com potencial a ser mais difundido e explorado por professores em serviço relaciona-se aos estudos sobre formação continuada que rejeitam o modelo de formação continuada chamada de clássica e que se fundamenta na racionalidade técnica. Reforça-se que a perspectiva clássica de formação enfatiza a qualificação dos professores em serviço mediante a participação em cursos de reciclagem e capacitação. Este tipo de formação continuada, em geral, é promovido pelos governos ou instituições de nível superior, posicionados como os *loci* preferenciais da formação de professores.

Já a formação continuada por meio da participação em grupo de estudos está alinhada com a atual perspectiva de formação, que percebe e valoriza a formação que acontece nas escolas, por meio da interação dos professores, que

¹⁶ I've been coming for these meetings for such a long time cause I meet my friends, find up dates, have the opportunity to talk in English, refreshing ideas on English teaching, and most of all reflection upon different issues" Professora Henriqueta, depoimento sobre sua participação no grupo de estudos.

discutem e refletem questões ligadas a educação a partir das suas experiências, práticas e saberes docentes. É possível perceber que, na perspectiva atual de formação de professores, eles são encorajados a se tornarem os sujeitos agentes da sua própria formação. Observa-se também o estímulo para que a formação tenha como seu *locus* as escolas nas quais os professores desenvolvem a sua prática docente (CANDAU, 1996; CELANI, 2002; CACHAPUZ, 2003, entre outros).

A formação continuada tem um papel importante face às constantes mudanças que ocorrem nos contextos sociais, culturais e econômicos que afetam a educação. É importante lembrar que o papel da formação continuada deve ir além da superação de possíveis defasagens da formação inicial, como já visto ao longo deste texto, pois tem o papel de possibilitar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e contribuir para que possam refletir criticamente sobre a própria prática docente com o objetivo de trazer mudanças no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o papel da formação continuada é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. No entanto, é preciso lembrar que a formação continuada está inserida em um contexto de atuação e que depende de diversas condições para que seja viabilizada. Ou seja, é necessário que a formação continuada não seja vista como a solução única para os males da educação.

Pena (1999) e Nogueira (2006) reforçam que a formação continuada é um processo complexo, e que é a própria prática docente que possibilita as mudanças com o apoio das escolas, mas que, ao mesmo tempo, essa prática é limitada pela escola, pelo sistema de ensino e pelas políticas educacionais.

Os cursos de formação continuada possibilitam a aquisição de novos conhecimentos e de novas técnicas de ensino; no entanto, os processos solitários de formação devem ser evitados, pois podem favorecer o isolamento dos professores e reforçar a imagem de professores formadores como transmissores de conhecimento produzido no exterior da profissão. A busca deve ser por processos de formação continuada que estimulem a participação colegiada (NÓVOA, 1995). Os grupos de estudos, por mobilizarem a troca de experiências e de saberes, consolidam espaços de formação mútua; assim, professores assumem papéis de formadores e de formandos (ANTICH; FORSTER, 2012, p. 8).

Mas o que caracteriza um grupo de estudos? Existem diferentes tipos de grupos de estudos? Qual é a estrutura dos grupos de estudos? Quem assume a “liderança” em grupos de estudos? Que problemas afetam/surgem em grupos de

estudos? Nas próximas páginas tentarei responder a estas perguntas com base na literatura pertinente.

3.1 ESTUDOS SOBRE GRUPO DE ESTUDOS

O interesse em grupo de estudos como uma forma de formação continuada tem suas origens na crítica aos modelos de oportunidades de formação pré e em serviço que são baseadas em abordagens de cima para baixo –*top-down approaches* (MENA; RITTERSHAUSEN; SEPÚLVEDA, 1993). Abordagens de cima para baixo, ou seja, cursos dentro da perspectiva clássica de formação, não reconhecem o papel central que os professores devem exercer com relação ao seu desenvolvimento profissional. A ideia de que os professores devem tomar responsabilidade sobre sua própria formação vem de pesquisas em várias áreas. Alguns estudos que influenciaram esta nova perspectiva sobre formação de professores incluem pesquisa-ação (STENHOUSE, 1984; PATTERSON et al., 1993), teorias sobre o profissional reflexivo (SCHÖN, 1983; ZEICHENER; LISTON, 1987), pesquisas sobre como os professores aprendem e se desenvolvem (HUBERMAN, 1992; FULLAN; HARGREAVES, 1992), pesquisas sobre o pensamento de professores (CLARK; PETERSON, 1986) além de pesquisas sobre o conhecimento pedagógico específico dos professores (SCHULMAN, 1987).

Pesquisas sobre grupo de estudos como uma alternativa para a formação continuada de professores de diferentes áreas curriculares foram desenvolvidas nas duas últimas décadas. Hammerman (1995, 1997), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa de um grupo de estudos de professores de matemática que tinham por objetivo desenvolverem habilidades, crenças e conhecimentos necessários para liderarem seus parceiros em pesquisas sobre o ensino de matemática. Jones (1997) investigou as mudanças nos papéis e relações entre professores do ensino primário, envolvidos em grupos de estudos, como forma de desenvolvimento de pessoal. Jones justifica sua decisão de investigar grupos de estudos como alternativa de formação continuada ao questionar por que “o valor de pessoas de fora que tentam consertar nossa prática de ensino” (JONES, 1997, p. 3). Heather (1996) investigou professores do ensino primário usando grupo de estudos como estratégia

profissional para implementar e sustentar reformas educacionais. Avalos (1998) também utilizou grupo de estudos em escolas secundárias no Chile como parte de uma reforma educacional que tinha o objetivo de melhorar a qualidade e equidade da educação pública.

A preocupação central desses estudos é que os professores foram encorajados a tomarem a responsabilidade da sua formação continuada para trazer melhoria e mudanças nas escolas. Estes estudos mostraram que os grupos de estudos não apenas podem ser uma forma de colaboração entre professores que apoiam a formação continuada, mas também têm o potencial de sustentar reformas escolares. Isto sugere que mudanças que acontecem a partir do resultado da participação em grupos de estudos podem ser mais fundamentais e duradouras. Mudanças nas práticas de ensino de professores que acontecem a partir de cursos obrigatórios, por exemplo, podem ser mais superficiais ou menos enraizadas no seu desenvolvimento profissional. Alguns dos resultados positivos mencionados em pesquisas (CLARK; FLORIO-RUANE, 2001; ARBAUGH, 2000) sobre grupos de estudos incluem: a) o desenvolvimento de um senso de profissionalismo, b) a construção do senso de comunidade e relações, c) conexões entre teoria e prática e d) o apoio a reformas curriculares.

No contexto de ensino de língua inglesa, professores envolvidos com a IATEFL (Associação Internacional de Professoras de Inglês como Língua Estrangeira) mencionaram a necessidade de formas de desenvolvimento profissional que fossem orientadas para necessidades específicas de professores de inglês. Dentro da IATEFL um *SIG (Special Interest Group)* sobre desenvolvimento de professores foi criado em 1985; este fato pode ser uma indicação de os professores que vinham participando de outras formas de formação continuada estavam a procura de novas abordagens de desenvolvimento profissional.

Fullan e Hargreaves (1992) incluem recomendações adicionais para aumentar os benefícios dos grupos de estudos. As recomendações são: a) a colaboração entre professores é maior quando ela não é artificial; b) os grupos funcionam bem quando eles têm a liberdade para desenvolver suas próprias formas de operacionalização, lembrando que o papel do facilitador é crucial; c) é necessário haver equilíbrio entre orientação externa e liberdade interna para experimentar e desenvolver ações decididas pelos indivíduos e pelo grupo como um todo.

Algumas investigações foram desenvolvidas no Brasil usando grupo de estudos como instrumentos e não como o foco dos estudos. Por exemplo, Torezan (1990) usou grupos de estudos, aos quais denominou grupos de discussão, para analisar o papel e os problemas de professores do ensino primário. Savelli (1996) também usou grupos de estudos para analisar como professores de português mudam e melhoram suas práticas. Outro exemplo é de Bernardi (2000), que investigou a contribuição da psicologia transpessoal para a educação, usando um grupo de estudos. Como nos outros estudos desenvolvidos no Brasil, o objetivo de Bernardi não era compreender a contribuição dos grupos de estudos para o desenvolvimento profissional de professores; o grupo de estudos era meramente um meio de analisar as mudanças na prática dos docentes.

Em trabalhos mais recentes, observa-se a preocupação em analisar o papel dos grupos de estudos na formação continuada, a exemplo dos estudos de Costa-Hubes (2008), Jarmendia (2006), Cruz (2006), Antich e Forster (2012).

Costa-Hubes (2008) desenvolveu um projeto de formação continuada com professores de língua portuguesa no formato de um grupo de estudos. O objetivo do grupo de estudos era a elaboração de um caderno de atividades organizadas na forma de sequências didáticas. Com relação às contribuições do grupo de estudos para a formação continuada dos professores envolvidos no estudo, a pesquisadora ressalta:

[...] por mais que se tenha consciência da necessidade de politização dos professores, da importância da formação reflexiva, não há condições de assegurar-lhes as discussões necessárias em eventos limitados à carga horária reduzida e pontual (COSTA-HUBES, 2008, p. 13).

E ainda:

Quando tais órgãos (universidades e ao poder público oficial representado nas esferas municipal, estadual e federal) atenderem a essa necessidade (de formação continuada) e, apostarem na formação continuada por meio de grupos de estudos – como uma das mais importantes ações político-educacionais que poderão efetivar-se para complementar e garantir a continuidade da formação inicial – então estarão dando início à reforma educacional, pois a educação contara, certamente, com profissionais com uma formação acadêmica que lhes permita melhor exercer o papel que lhes foi investido pela própria sociedade (COSTA-HUBES, 2008, p. 13-14).

Os impactos apresentados por Costa-Hubes são bastante positivos e confirmam o que tem sido dito sobre grupos de estudo.

O estudo de Jarmendia (2006) surge da sua insatisfação com os processos de formação continuada que na sua experiência estavam dentro do modelo de reciclagem de professores. Em seu estudo, ela organiza “[...] um processo de formação continuada de professores, que, rompendo com o modelo convencional, possa contribuir tanto para o avanço do conhecimento na área, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.” (JARMENDIA, 2006, p. 5).

O estudo de Cruz (2006) também foi realizado com a colaboração de professores de língua portuguesa por meio de grupo de estudos. O que torna este grupo de estudos diferente dos demais apresentados é o fato de ele originar-se de um projeto promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná como forma de formação contínua aos professores da rede estadual de educação, cuja participação, conclusão e elaboração de um material didático se concretizam em um espaço *on line* chamado *Folhas*¹⁷.

A avaliação que Cruz (2006) faz da formação continuada no formato grupo de estudos promovido por uma secretaria de estado de educação aponta que

[...] o grupo de estudos é um meio importante para o professor estar em contínua formação, uma vez que possibilita a leitura e discussão de artigos, livros que contemplam o ensino/aprendizagem de Língua Português/Literatura. Além das leituras, a troca de experiências entre professores é um fator relevante. (CRUZ, 2008, p. 358).

No entanto, a pesquisadora faz uma ressalva com relação ao tempo de duração do grupo de estudos no contexto onde foi desenvolvido. Cruz sugere:

Seria necessário rever o tempo em que o Grupo acontece, pois, de acordo com os docentes/participantes, a produtividade seria maior caso o intervalo de tempo entre os encontros fosse menor, ou seja, talvez o Grupo pudesse ocorrer em um semestre com encontros quinzenais ou semanais. (CRUZ, 2008, p. 358).

Um dos trabalhos mais recentes desenvolvido por pesquisadores brasileiros é o de Antich e Forster (2012). O objetivo do estudo era analisar os impactos do curso de formação continuada para professoras da Educação Infantil promovido pelo

¹⁷ Para informações sobre o projeto Folhas, acesse http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/user.php?xoops_redirect=%2Fmodules%2Fconteudo%2Fconteudo.php%3Fconteudo%3D616

Núcleo de Formação de Profissionais da Educação (NUPE) no formato de grupo de estudos. O grupo de estudos foi percebido pelas participantes como uma experiência que “mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua”(ANTICH; FORSTER, 2012, p. 8).

A seguir, destaco alguns aspectos apontados nos estudos sobre grupo de estudos que serão aprofundados na análise do grupo em questão nesta tese.

3.1.1 Características de grupo de estudos

O grupo de estudos é uma modalidade de formação continuada na qual a aprendizagem acontece por meio do engajamento em discussões entre professores em serviço, sem necessariamente/idealmente a presença de um facilitador externo, como, por exemplo, um professor universitário, um pesquisador ou um membro das secretarias de educação. Na perspectiva clássica de formação continuada, em geral os facilitadores externos são considerados os *experts* que fazem apresentações e/ou demonstrações de novas técnicas, estratégias ou metodologias que devem ser adotadas nas escolas. No grupo de estudos, os professores em serviço e seus pares são os *experts*, ou seja, é por meio do diálogo, da interação, da troca de experiências, de discussões e reflexões sobre a prática docente que acontece nas escolas que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores acontece (ANTICH; FORSTER, 2012).

Um grupo de estudos pode ser definido também como “um grupo de indivíduos que se reúnem como objetivo de aumentarem, aprimorarem suas capacidades e habilidades por meio de novas aprendizagens com o objetivo de melhorar a aprendizagem de seus alunos” (MURPHY, apud CAYUSO, 2004, p. 2). Como pode ser observado, uma característica marcante dos grupos de estudos é que eles dão ênfase ao desenvolvimento profissional centrados nos próprios professores.

O termo colaboração é uma das palavras-chave dos grupos de estudos. A colaboração pode acontecer desde a definição dos objetivos do grupo de estudos, a escolha dos temas a serem estudados nos encontros, a frequência dos encontros bem como a sua dinâmica.. Outras características dos grupos de estudos é o fato de que requerem comprometimento voluntário (estou, portanto, excluindo da definição de grupos de estudos aqueles que são formados compulsoriamente), possibilitam a

criação de um senso de comunidade, desafiam as crenças dos professores sobre vários aspectos relacionados aos processos de formação continuada e facilitam a integração da teoria com a prática. Esta última característica é uma das mais valorizadas por professores que participam em grupo de estudos, uma vez que a desarticulação entre a teoria apresentada e discutida nos cursos de formação continuada e a prática desenvolvida nas escolas é um dos aspectos mais criticados.

3.1.2 Tipos de grupo de estudos

Diferentes tipos de grupo de estudos foram classificados por diferentes autores de acordo com os objetivos a que se propõem. Cayuso et al.(2004) destaca os grupos *de estudos baseados em tópicos (topic study groups)*, *grupos de estudos que enfatizam a prática (practice study groups)* e *grupos de investigação de professores (teacher inquiry groups)* além dos *grupos de estudos online (online study groups)*.

No primeiro tipo de grupo de estudos, baseados em tópicos, os professores envolvidos escolhem uma área específica a ser estudada a partir da análise de suas necessidades e, então, pesquisam informações sobre o tema de interesse. Todos os participantes do grupo de estudos contribuem na escolha dos textos, artigos e outros materiais a serem explorados nos encontros. No Capítulo 3, são apresentados os papéis atribuídos e desempenhados em grupo de estudos, em especial os papéis dos facilitadores..

Já em grupos de estudos práticos, os participantes definem uma estratégia ou técnica que precisam aprender a usar. A aprendizagem acontece por meio da participação ativa em atividades que podem incluir a gravação de outros professores, a discussão sobre formas de como melhorar a prática em sala de aula.

Os grupos de investigação ou grupos de pesquisa-ação – *action research groups* - de acordo com Lyons e Pinnell (2001, apud CAYSUSO, 2004), envolvem o desenvolvimento de pesquisas por professores em seus contextos de atuação.

O terceiro tipo, os grupos de estudos online, como o próprio nome já diz, são os que se realizam por meio do acesso a *sites*, *blogs*, fóruns de discussão na *internet*. Aqui os membros acessam o *site* no qual o encontro virtual acontece e, durante um período preestabelecido, são realizadas as discussões sobre o tema, artigos, e/ ou livro escolhido para a sessão.

Birchak et al. (1998) apresentam uma tipologia de grupo de estudos um pouco mais extensa, centrada em sete aspectos. Os tipos de grupo de estudos mencionados por eles são: grupos nos quais os participantes desempenham trabalhos semelhantes (*job-alike groups*), grupos baseados na escola (*school-based groups*), grupos baseados em tópicos (*topic centred groups*), grupos de pesquisa (*teacher research groups*), grupos de discussão de livros profissionais (*professional book discussion groups*), grupos de leitores e escritores (*readers and writers groups*) e grupos de discussão temáticos (*issues discussion groups*).

Como pode ser observado a partir dos nomes dos grupos, alguns têm os mesmos objetivos e características da tipologia apresentada por Cayuso, enquanto outros são a subdivisão de um grupo em 2 ou mais. No contexto internacional, trabalhos sobre grupo de estudos incluem termos como *teacher inquiry groups* (HAMMERMAN, 1997), *professional study groups* (MITCHELL, 1989), *teacher support groups* (RICH, 1992), *teacher professional groups* (AVALOS, 1998), *teacher study groups* (BIRCHAK et al.,1998), *authentic conversation* (CLARK, 2001), ou simplesmente *study groups* (ARBAUGH, 2000 e 2003), Cayuso et al.(2004). No contexto nacional foram desenvolvidos estudos sobre o potencial dos grupos de estudos por pesquisadores, como Torezan (1990), Savelli (1996), Bernardi (2000), Costa-Hubes (2008), Jarmendia (2006), Cruz (2006), Antich e Forster (2012).

O importante a destacar não é a variedade de nomes que os grupos de estudos podem ter. O ponto central é o fato de que todos os tipos priorizam a participação de professores em momentos de troca de experiências, leituras, discussões e reflexões sobre a sua prática e seu contexto específico de atuação, o que, por conseguinte, poderá levar ao seu aprimoramento profissional, à construção de um senso de pertencimento, de comunidade nas escolas, à articulação da teoria com a prática, entre outros impactos esperados da formação continuada.

3.1.3 Estrutura dos grupos de estudos

No que se refere à estrutura de organização e funcionamento, as possibilidades são tão variadas quanto os objetivos e tipos de grupo de estudos existentes. Inúmeros aspectos estão ligados à estrutura e funcionamento de grupos; por exemplo, a identificação do tópico a ser estudado (em grupos de estudos

baseado em tópicos), o papel do diretor (em grupos de estudos baseados na escola), o papel das professoras no grupo, o local e horário dos encontros, o tamanho do grupo de estudos, os materiais e recursos e a estrutura dos encontros.

Todos os aspectos ligados à estrutura e funcionamento de grupos de estudo podem/devem ser negociados e decididos por todos os professores envolvidos no grupo. Naturalmente, um grupo de estudos pode surgir a partir da iniciativa de apenas um ou dois professores; no entanto, a partir do momento em que o grupo é estabelecido, todas ou a maioria das decisões serão tomadas idealmente de forma colegiada.

3.1.4 A mediação em grupo de estudos

Uma vez que adotei a perspectiva sociocultural, era esperado que o termo mediador(a) fosse adotado ao longo do estudo. No entanto, na literatura sobre grupo de estudos os termos líder e facilitador são mais comuns. Para o presente estudo utilizo os termos facilitadora, líder e mediadora com o mesmo significado, ou seja, de forma intercambiável.

Nos estudos sobre grupo de estudos, o papel do facilitador é muito importante. Cayuso et al.(2004) em seu livro sobre *study groups*¹⁸ usam o termo “líder” e afirmam que dentre as suas principais características estão a eficiência e a confiabilidade. Para estes autores, líder tem o papel de catalisador, ou seja, aquele que facilita, medeia, auxilia e incentiva os participantes do grupo de estudos. É importante destacar também que o líder pode ser interno ou externo ao grupo em si. No caso deste estudo, eu atuava como facilitadora externa, pois não pertencia ao mesmo quadro funcional dos professores e também pelo fato de desempenhar a função de pesquisadora de uma universidade.

Birchak et al.(1998) usam o termo “facilitador” para designar o membro do grupo que tem um papel mais complexo, pois em geral os professores não estão acostumados a aprender uns com os outros, e o “facilitador” é o encarregado de modificar esta cultura do aprender. O que as autoras implicitamente afirmam é que,

¹⁸ Como foi mencionado no início deste capítulo, em inglês os grupos de estudo podem ser chamados de *study groups*, *teacher study groups*, *professional study groups*, *teacher inquiry groups*, entre outros termos. Neste texto adoto o termo grupo de estudos para traduzir os diferentes nomes.

em contextos de formação continuada, os professores geralmente “ouvem e são ensinados” por um *expert*. Esta é a grande diferença da formação continuada em grupo de estudos; num grupo de estudos os professores aprendem uns com os outros e eles são os *experts*.

As autoras afirmam ainda que a análise das interações entre os professores do grupo de estudos pesquisado por elas apontou que o papel de um facilitador eficiente envolvia as seguintes tarefas:

- desenvolver estratégias para apoiar os outros professores a compartilhar o *expertise* de cada um dos professores;
- ajudar os professoras a estabelecer credibilidade dando apoio às suas ligações entre teoria e prática;
- criar um ambiente de confiança por meio da mediação de conflitos, refletindo sobre o processo do grupo, discutindo abertamente sobre as relações interpessoais e relacionando assuntos pessoais ao contexto mais amplo da escola e do tema em discussão;
- negociar agendas individuais e desenvolver uma agenda compartilhada para o grupo;
- encorajar e reconhecer as contribuições de todos os professores de forma a evitar que apenas uma voz domine as discussões;
- manter as discussões e ajudar os professores a refletirem por meio de questionamentos e resumindo os temas abordados;
- reforçar e monitorar a estrutura e o foco das discussões, em especial no início e ao término dos encontros;
- disponibilizar recursos para reforçar as discussões, evitar participar muito ativamente das discussões e ao mesmo tempo saber quando compartilhar suas opiniões. Birchak et al.(1998, p. 54, 55).

Ainda com relação às funções ou papéis do facilitador, as autoras afirmam que as principais responsabilidades do facilitador são “fazer com que as estruturas que o grupo estabeleceu sejam mantidas e promover discussão produtiva no grupo” (BIRCHAK et al., 1998, p. 54-55). As autoras mencionam que como facilitadoras de grupo de estudos passavam um tempo considerável pensando sobre o foco dos encontros e as possíveis direções que o grupo poderia tomar. No entanto, por mais

preparadas que estivessem não impunham nenhuma ideia, apenas levavam para os encontros artigos ou materiais que poderiam servir de apoio para a discussão.

Outros aspectos salientados pelas autoras são as possíveis mudanças de agenda e sua negociação, temas produtivos e outros não tão produtivos para os encontros, bem como a possível mudança de foco dos grupos de estudos. Nestas situações, segundo Birchack et al. (1998), o papel do facilitador é incentivar, apoiar as sugestões dos professores do grupo e até mesmo propor mudanças sempre levando em conta o foco do grupo de estudos.

Para Andaló,

[...] sua ação [do coordenador de grupos] é pautada por um processo de análise que vem de uma leitura crítica da realidade. E a palavra "crítica" aqui está sendo usada no sentido de "ir até as raízes", ou seja, sua função é provocar reflexão, trazer a dúvida, problematizar o que está "naturalizado" (tido como verdadeiro, eterno e imutável), denunciar as contradições, enfim ajudar o grupo a pensar e encontrar suas respostas e construir o próprio crescimento.(ANDALÓ, 2001)

Para Andaló esta visão do coordenador do grupo, implica também uma nova compreensão do seu papel, “uma vez que não se trata de estabelecer os atributos desejáveis para o bom desempenho deste papel, mas de compreender as funções implícitas no seu exercício” (ANDALÓ, 2001).

Na análise dos dados gerados para o presente estudo, mostro em que medida os papéis ou atributos acima foram desempenhados por mim e pelos professores, lembrando que eles também assumiram o papel de facilitadores do grupo de estudos no seu segundo ano de funcionamento.

3.1.5 A idealização de grupo de estudos

Como já mencionado, autores como Hammerman (1997), Mitchell (1989), Rich (1992) e Avalos (1998) têm uma visão romântica ou idealizada¹⁹ de grupo de estudos ao afirmarem que se trata de ambientes livres de julgamento. É importante salientar que os grupos de estudos são ambientes sociais como quaisquer outros e que, portanto, julgamentos são feitos, mesmo que não sejam verbalizados. Além

¹⁹ A idealização também é criticada nos estudos sobre comunidades de prática. Wenger (1998, apud HALU, 2011) adverte sobre a improbabilidade de encontrarmos comunidades de prática que funcionem como “um paraíso de união” ou “uma ilha de intimidade isolada de relações políticas e sociais”.

disso, quando os grupos de estudos são vistos como ambientes pacíficos, livres de conflitos, seus membros perdem oportunidades de aprendizagem. Estudos baseados na teoria sociocultural de Vygotsky já demonstraram que os conflitos fazem parte da aprendizagem (GUTIÉRREZ, 1999; MAGALHÃES, 2009; FOGAÇA, 2010; GAZZOTTI, 2011).

Gazzotti (2011) menciona que

[...] as escolas construtivistas veem o conflito como parte do processo de aprendizagem; apostam em atividades cooperativas, em pares ou grupos, dando espaço para o surgimento de conflitos e, desta forma, o trabalho do profissional é auxiliar seus alunos a resolvê-los, focando não somente no resultado mas também no processo (GAZZOTTI, 2011, p. 22-23).

A autora reforça que, nas escolas tradicionais, os professores evitam os conflitos, que são vistos como empecilhos à aprendizagem.

Retomando algumas das funções de facilitador de grupos de estudos mencionadas na seção anterior, ou seja, a de criar um ambiente de confiança por meio da mediação de conflitos, refletindo sobre o processo do grupo, discutindo abertamente relações interpessoais e relacionado assuntos pessoais ao contexto mais amplo da escola e do tema em discussão, a princípio pode-se imaginar que, ao mediar conflitos, o facilitador estaria bloqueando as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, é preciso perceber que mediar conflitos não significa evitar ou silenciar conflitos. Mediar conflitos em grupo de estudos significa confrontar ideias, comparar diferentes opiniões e/ou negociar entendimentos (GUTIÉRREZ, 1999).

O artigo de Gutiérrez et al. (1999) relata um estudo etnográfico sobre as práticas de letramento em uma sala de aula do ensino básico em Los Angeles e discute “como pontos de tensão e conflito em várias atividades de aprendizagem podem levar a uma transformação na atividade, na participação e nas práticas de discurso²⁰” (GUTIÉRREZ et al., 1999, p. 286).

Os autores mencionam ainda que é preciso

[...] conceituar estes espaços discursivos como um terceiro espaço nos quais discursos alternativos e concorrentes, bem como posicionamentos, transformam conflitos e diferenças em ricas zonas de colaboração e aprendizagem (GUTIÉRREZ; BAQUEDANO-LÓPEZ; TURNER, 1997;

²⁰ “[...] how points of tension and conflict in various learning activities can lead to a transformation in the activity and the participation and discourse practices therein”.

GUTIÉRREZ; RYMES; LARSON, 1995, apud GUTIÉRREZ, 1999, p. 286, 287).

O que o estudo reforça é a importância de não se evitarem ou se silenciarem conflitos, pois é no confronto dos conflitos que novas aprendizagens podem ocorrer.

No entanto, na análise dos dados do presente estudo mostro que os conflitos não foram nem verbalizados nem tratados pelo grupo, o que pode ter significado a perda de oportunidades de aprendizagem. Discuto também a possível causa da não verbalização dos conflitos como sendo uma questão relacionada aos tipos de relações existentes entre os professores. Aponto ainda, na análise dos dados, que no grupo de estudos foi possível perceber algumas situações de julgamento especialmente quanto ao nível de proficiência linguística de alguns professores.

A questão do conflito será tratada também dentro do referencial teórico da teoria sociocultural no item 3.2.3, abaixo.

3.2 TEORIA SOCIOCULTURAL E GRUPO DE ESTUDOS

Nesta seção apresento os princípios socioculturais propostos por Vygotsky que contribuíram para a análise dos dados gerados na presente pesquisa. Os pressupostos da teoria sociocultural são pertinentes para os estudos de grupo de estudos, pois os grupos podem ser considerados espaços socioculturais singulares (OLIVEIRA; SOUZA, 2008) nos quais professores em formação inicial ou continuada interagem, medeiam a aprendizagem de outros professores, bem como têm a sua aprendizagem mediada. Além disso, a teoria de Vygotsky considera fundamentais

[...] as experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, marcadas pelos fatores fundamentais da cultura, acumulados historicamente, pautando as condições que produzem e propiciam a elaboração do conhecimento (OLIVEIRA; SOUZA, 2008, p. 42).

Ou seja, quando as professoras participam de processos de formação continuada pautados numa perspectiva vygotskyana, suas experiências passadas são levadas em conta, bem como seus contextos de atuação que contribuem para suas aprendizagens, desenvolvimento e produção de conhecimentos pertinentes aos seus contextos de atuação.

Nos estudos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento entre outros conceitos-chave, estão a interação, a mediação e os conflitos. É possível perceber na literatura atual sobre as teorias de aprendizagem que estudos que adotam como suporte os conceitos de Vygotsky também são os mais abundantes exatamente por enfatizarem o importante papel que a interação e a mediação exercem no processo.

Inúmeros estudos sobre formação de professores (MAGALHÃES, 2004; ORTENZI, 2007; FOGAÇA, 2010; VIEIRA ABRAHÃO, 2012; entre outros) adotam como referencial teórico a teoria sociocultural. A justificativa para isto baseia-se no fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento da forma como Vygotsky formulou é condizente com as propostas de formação de professores nos moldes atuais. Em outras palavras, as teorias sobre formação de professores reforçam a importância da interação entre eles e da mediação por meio de leituras, discussões e reflexões.

Smagorinsky, Cook e Johnson (2003) afirmam que os estudos sobre formação de professores são considerados muitas vezes muito teóricos e pouco relacionados à realidade prática das salas de aula. Estes autores explicam que é possível perceber que teoria e prática são vistas como atividades distintas e, ao serem entendidas desta forma, perdem a riqueza dos conceitos de Vygotsky segundo os quais os conceitos abstratos são interligados às experiências concretas. A nova visão da relação teoria e prática é um dos aspectos que tornam os estudos de Vygotsky tão fortemente relevantes para os estudos sobre aprendizagem e formação de professores.

O objetivo dos estudos e das pesquisas de Vygotsky e seus principais colaboradores, Luria e Leontiev, era a construção de uma *nova psicologia* que de certa forma fosse a síntese da psicologia como ciência natural e da psicologia como ciência mental. A primeira considerava o homem basicamente como o corpo e, desta forma, tinha relação com a psicologia experimental que, por sua vez, utilizava-se de métodos de pesquisa utilizados em ciências como física e química. Ou seja, a quantificação de fenômenos observáveis e mais facilmente analisáveis era o foco central (OLIVEIRA, 1997). Já a psicologia como ciência mental tomava o homem como mente e consciência e aproximava-se da filosofia e das ciências humanas. Os métodos de pesquisa eram mais descritivos, subjetivos e globais. Para Vygotsky a aprendizagem “não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir

de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal.” (NEVES; DAMIANI, 2006. p. 1).

O que Vygotsky e seus colaboradores almejavam era a superação da crise da psicologia, visto que a psicologia experimental não abordava as funções psicológicas mais complexas, e a psicologia como ciência mental não descrevia os processos complexos de forma aceitável (OLIVEIRA, 1997).

Vygotsky defendia, com base em seus estudos genético-experimentais, que os processos psicológicos superiores, características exclusivamente humanas, aparecem primeiramente nas relações sociais sob a forma de processos interpessoais transformando-se em processos intrapessoais. Segundo Vygotsky, os processos psicológicos superiores têm origem na mediação feita por ferramentas que podem ser físicas (ferramentas usadas para controlar o ambiente) ou psicológicas (signos, em particular a linguagem), sendo essa relação do indivíduo com os instrumentos ativa e transformadora.

A partir disso, segundo (OLIVEIRA, 1997, p. 23), os três princípios básicos postulados por Vygotsky podem ser entendidos como:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos

3.2.1 Aprendizagem, desenvolvimento e mediação

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento, que pode ser considerado como uma consequência do aprendizado, está intimamente ligado às interações que ocorrem entre as pessoas e o meio social em contextos culturais específicos. É importante destacar que as relações são sempre processos mediados por ferramentas, que podem ser instrumentos, signos e símbolos.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de

maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 2003, p. 70).

Uma vez que os instrumentos são elementos exteriores ao homem, os signos são interiores ou, como denominados por Vygotsky, “instrumentos psicológicos”. Os instrumentos são ferramentas usadas em ações concretas, ou seja, ferramentas podem controlar o ambiente, podem ser criadas ou usadas para se atingir um objetivo específico. Os signos, por sua vez, são usados em ações psicológicas e podem agir para ativar outras atividades psicológicas, por exemplo, a memória (OLIVEIRA, 1997).

Os símbolos são recursos utilizados para interagir com o mundo, e à medida que o indivíduo interioriza os signos, ele cria sistemas simbólicos. A linguagem que é um sistema simbólico propicia o desenvolvimento social, cultural e intelectual. Ao passo que a linguagem é usada para expressar o pensamento, ela também é um instrumento fundamental no processo de desenvolvimento (SZUNDY, 2004 apud MENDES, 2010).

A teoria sociocultural entende que o desenvolvimento se dá a partir de situações de aprendizagem que geram novas aprendizagens e mais desenvolvimento e assim por diante. As situações de aprendizagem precisam ser significativas para que possam promover transformações no indivíduo, que por sua vez podem ter impacto na transformação da sua realidade (MOREIRA, 2003). Desta forma percebe-se que “a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento” (GIUSTA, 1985 apud NEVES; DAMIANI, 2006. p. 1).

Para Vygotsky a aprendizagem não acontece apenas quando a criança ingressa na escola.

[...] este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2003, p. 110).

Assim, os professores não devem ignorar a bagagem de aprendizagem que as crianças trazem quando iniciam seus estudos formais. Os conhecimentos prévios,

ou conceitos cotidianos, devem ser considerados quando os professores ou facilitadores trabalham com os conhecimentos, ou conceitos científicos, da sua área de ensino. Conseqüentemente, pode-se depreender que é preciso considerar como central as experiências profissionais no processo de formação continuada.

3.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal

Em decorrência da valorização que Vygotsky dá ao conhecimento prévio para a aquisição de novos conhecimentos científicos, ele elabora a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), outro conceito-chave na teoria sociocultural. Segundo Vygotsky (2005), a ZPD é a distância entre as atividades que uma pessoa consegue realizar sem a ajuda de outra e as atividades nas quais ela ainda necessita de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que uma pessoa pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. O conceito de ZPD é um dos conceitos mais explorados na área educacional. Inúmeros estudos têm tomado como suporte o conceito de ZPD para demonstrar a importância da mediação e da interação na aprendizagem e do desenvolvimento. Os estudos incluem não apenas a aprendizagem de línguas, mas também a formação de professores. Alguns exemplos são: Diniz (2010), que investigou o papel do diálogo colaborativo no aperfeiçoamento da interlíngua em estudantes brasileiros de língua inglesa; Mendes (2010), que analisou 27 artigos em periódicos publicados entre 2000 e 2008, cujos títulos, resumos ou bibliografias mencionavam Vygotsky e/ou seus conceitos; Schlindwein (2001), que investigou como se dão as (re)significações conceituais de um grupo de professores em contexto de formação continuada; e Liberali e Magalhães (2009), que pesquisaram a formação contínua de professores partindo do pressuposto de que os participantes “aprendem a organizar a linguagem para olhar, compreender criticamente e analisar as questões que desejam transformar” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 43).

3.2.3 Conceitos científicos e espontâneos e conflitos

Entre os conceitos-chave nos estudos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, além da interação, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, estão os conflitos. O conceito de conflito também contribuiu para a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

O conflito não deve ser entendido aqui como violência, mas algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. O conflito pode surgir da interação entre pessoas com objetivos incompatíveis, opiniões divergentes sobre um tema, por exemplo. Como a interação entre as pessoas não é livre de conflitos, eles não devem ser vistos como aspectos negativos das relações interpessoais, pois, dependendo da forma como são tratados, podem levar ao desenvolvimento (FREITAS, 2004, p. 107 apud FOGAÇA, 2010). Os conflitos devem ser tratados com respeito, tolerância, além de serem vistos como oportunidades para a troca e/ou geração de ideais, para o crescimento e desenvolvimento (ALMEIDA, 2009).

Ao pensar em conflitos a partir dos estudos de Vygotsky, Fogaça (2010, p. 57) afirma que conflitos “entre conceitos científicos e espontâneos podem ser entendidos como um confronto entre teoria e prática, sendo a teoria relacionada a conceitos científicos e a prática aos espontâneos”. Vale destacar que os conceitos científicos são aprendidos por meio do ensino formal, ao passo que os conceitos espontâneos são adquiridos no contexto cotidiano a partir de referentes concretos. Assim é possível dizer que a teoria está para os conceitos científicos como a prática está para os conceitos espontâneos (FOGAÇA, 2010). Para Vygotsky, os conceitos científicos são construídos por meio das suas relações com os conceitos prévios, ou seja, em situação de ensino, os professores partem daquilo que os alunos já conhecem. Além disso, é importante que os novos conceitos sejam reforçados numa interação social em que o professor é o parceiro mais capaz.

Fogaça apresenta as quatro características dos conceitos científicos, as quais, segundo Vygotsky, são: generalização, organização sistêmica, percepção consciente e controle voluntário. O autor reforça ainda que, para que um conceito seja considerado científico ou não, a característica relativa à generalização e à organização sistêmica é crucial. Fogaça recorre a Wells (1994) para explicitar que “enquanto os conceitos espontâneos (cotidianos) estão relacionados ao mundo das

experiências vividas de uma forma mais ou menos direta e causal, os conceitos científicos são mais abstratos e mais generalizantes”.

Fogaça ressalta que para Vygotsky os conceitos científicos e os espontâneos não são vistos como processos antagônicos e excludentes, ao contrário, para Vygotsky:

[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o do desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (VYGOTSKY, 2008, p. 107).

Fogaça prossegue observando que os processos de desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos “se desenvolvem em direções inversas, mas estão estreitamente relacionados”. Enquanto o desenvolvimento dos conceitos cotidianos se dá de forma ascendente, os conceitos científicos se desenvolvem de forma descendente. O autor reforça Vygotsky que diz que “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 2005, p. 136, apud FOGAÇA, 2010). E apresenta o exemplo dado por Vygotsky (2005) sobre o desenvolvimento dos conceitos históricos e geográficos em crianças. Vygotsky afirma que os conceitos só se desenvolvem quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem desenvolver-se a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar” (VYGOTSKY, 2005, p. 136).

Ainda citando Fogaça,

Se (o desenvolvimento de conceitos científicos e cotidianos) não são processos de desenvolvimento antagônicos e conflitantes, a idéia do conflito entre os dois tipos de conceitos – o científico e o espontâneo – pode ser entendido como um confronto de formas de compreensão da realidade, embora sejam partes do mesmo processo de desenvolvimento. Assim, o conflito (confronto) é um meio pelo qual o educador e seus alunos negociam significados a partir dos conceitos científicos e espontâneos (FOGAÇA, 2010, p. 55).

Após discutir sobre conceitos científicos e cotidianos e conflitos, o autor ressalta que conflitos “não são necessariamente polarizações (embora possam ser), ou seja, frutos de idéias ou representações antagônicas. Tampouco são originados de discordâncias entre dois únicos pólos opostos” (FOGAÇA, 2010, p. 56).

Em sua tese, Fogaça (2010) discute como os conflitos referentes ao “professor novo e o antigo”, “o professor iniciante e o professor experiente”, “professor com formação continuada e o professor sem formação continuada” (FOGAÇA, 2010, p.125-127), por exemplo, são tratados e quais as consequências da forma de tratamento dos conflitos para o desenvolvimento de professores. Fogaça afirma que

[...] as consequências do conflito podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, segunda a forma como o mesmo é tratado ou segundo sua intensidade, duração, contexto e o momento em que ocorre. Quando o conflito é tratado de forma positiva, pode haver relações mais duradouras e fortes e, como consequência, o desenvolvimento (FOGAÇA, 2010, p. 52-53)

Em sua análise, Fogaça explica que as representações dos sujeitos da sua pesquisa revelaram alguns possíveis conflitos, aos quais denominou “polarizações potencialmente conflituosas”. Ainda, segundo o autor, “tais polarizações são vistas como tendo o potencial para causar algum tipo de tensão, mas não foram observadas em situação real de conflito, e sim na análise das representações construídas pelos sujeitos” (FOGAÇA, 2010, p. 125).

No estudo de Fogaça, os conflitos foram vistos pelos participantes da pesquisa como “necessários e importantes”. O autor ainda afirma que “[...] professores mencionaram, por exemplo, a importância de poder comparar formas diferentes de pensar e agir, além da possibilidade de refletir sobre outras opiniões e aprender a trabalhar coletivamente” (FOGAÇA, 2010, p. 123).

Como já mencionado, Freitas (2004) em sua tese de doutorado sobre o ensino em time também aborda a questão dos conflitos recorrendo a Moscovici (2001), Tisdell e Eisen (2000), entre outros autores, que também concordam com a ideia de que conflitos não são negativos em si e que “[...] em um contexto de relação de confiança, o desafio se torna um modo de se aprender ao invés de um meio para intimidar e as diferenças de opinião oferecem opções ao invés de conflito” (FREITAS, 2004, S/N).

Freitas menciona ainda que, nos estudos de Hohenbrink, Johnston e Westhoven (1997), as autoras “não resolveram todos os conflitos potenciais, uma vez que nem todos se mostram à consciência” (FREITAS, 2004). No presente estudo, podemos relacionar o que estas autoras dizem quando os conflitos no grupo não são verbalizados ou até mesmo quando são percebidos, mas não tratados, negados ou silenciados.

Com relação ao tratamento dos conflitos, Freitas menciona Moscovici (2001) que, “ao discutir a tática ‘resolução de problemas’ para tratar conflitos interpessoais no grupo, afirma que, com tempo apropriado e tensão diminuída, podem-se distinguir idéias de sentimentos, verificar e corrigir distorções da avaliação preconcebida, em função da seletividade perceptiva individual.” (MOSCOVICI, 2001, apud FREITAS, 2004).

No estudo de Freitas, o grupo de professores que trabalhou em time passou por diferentes fases de funcionamento, que a autora chamou de “fase da lua-de-mel”, “fase dos conflitos intensos” e a “fase dos ajustes”. É interessante observar que é na fase dos conflitos intensos,, nas palavras de Freitas, que “culmina em uma explosiva conversa [...] em que se revelam os sentimentos, as opiniões e os mal-estares de cada uma das colegas de time sobre o funcionamento do mesmo” (FREITAS, 2004, s/n). Apesar dos conflitos intensos, esta fase é vista como um “marco divisório” no trabalho de Freitas, pois desencadeou a fase seguinte de tentativas conjuntas mais abertas e explicitadas de acomodação, chamada de **fase dos ajustes** (FREITAS, 2004).

O que fica claro neste exemplo é que, quando os conflitos são percebidos, verbalizados, discutidos e negociados, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são potencializadas, ou seja, os conflitos são, na verdade, aspectos bastante positivos e produtivos nas relações interpessoais.

Freitas destaca, no entanto, que muitas vezes no seu estudo os conflitos foram negados ou evitados, o que levou à acomodação ou à manutenção de certas situações.

Esta foi a situação encontrada na análise do presente estudo. Entretanto, apresento os conflitos percebidos por mim, durante a análise, quando da interação com o grupo de professores, apesar de eles não terem sido explicitados durante o andamento do grupo.

3.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA: MODOS DE PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO

Nesta seção apresento os aspectos sobre as comunidades de prática que foram pertinentes na análise do funcionamento do grupo de estudos e dos papéis que os professores assumiram no grupo.

Os estudos sobre comunidades de prática e seu papel na formação de professores estão intimamente ligados às concepções de aprendizagem, tendo como principais divulgadores Lave e Wenger. Wenger (1991), em seu artigo intitulado *Comunidades de prática: onde a aprendizagem acontece*²¹, questiona:

[...] se somos seres sociais, vivemos em sociedade, participamos em comunidades sociais e práticas culturais que fornecem a matéria da qual construímos o que somos, que dá sentido ao que fazemos e nos ajuda a entender o que sabemos, [...] por que pensamos em aprendizagem em termos individualistas? (WENGER, 1991, p. 2).²²

O autor ao longo do artigo discute as consequências desta concepção de aprendizagem individualista e como ela afetou as escolas e o ensino. Wenger apresenta a visão de aprendizagem social adotada no Instituto para Pesquisas sobre Aprendizagem²³; segundo esta visão a aprendizagem é baseada na noção de comunidades de prática.

De acordo com esta visão a aprendizagem é entendida como um fenômeno situado socialmente. Wenger afirma que

[...] informação pela informação não tem significado – como os sons de uma língua estrangeira desconhecida. A informação apenas assume significado no contexto das práticas sociais das comunidades que dão vida cultural a ela²⁴ (WENGER, 1991, p. 3)

²¹ Communities of practice: where learning happens

²² We are essentially social beings. We live in societies, of course; but more fundamentally perhaps, it is our participation in social communicates and cultural practices that provide the very materials out of which we construct who we are, give meaning to what we do and understand what we know....Why is it then that when we think of learning in individualistic terms... ?”

²³ Institute for Research on Learning (IRL).

²⁴ “informação by itself is meaningless – as are the sounds of an unknown foreign language. Information only takes meaning in the context of the social practices of the communities that give it cultural life”.

O autor exemplifica as inúmeras possibilidades de comunidades de prática às quais se pode pertencer, por exemplo, no trabalho, na escola e em atividades pessoais. Como é possível perceber, as comunidades existem em todo lugar, mas como ressalta Wenger as comunidades não coincidem com as organizações formais dentro das quais elas existem. O exemplo citado por Wenger é a escola, que divide alunos em agrupamentos formais nas salas de aula; no entanto, são os próprios grupos sociais informais de alunos que constituem suas comunidades de prática. De forma metafórica, eu diria que as turmas de alunos são o *corpo*²⁵, e os grupos de alunos que se relacionam, as “diferentes patotas” – as comunidades de práticas – são a *alma*. Ou seja, não é o status oficial que determina se um aluno pertence ou não a uma comunidade, mas a sua associação ao grupo se dá por afinidade, interesse e/ou propósito.

Comunidades de prática podem ser definidas, de acordo com o que elas fazem - empreendimento conjunto e continuamente negociado, de acordo com o seu funcionamento, relações de engajamento mútuo que une membros em uma entidade social - e ainda de acordo com o que elas produzem – repertório compartilhado de recursos comuns, por exemplo, rotinas, artefatos, vocabulário, estilo, que os membros desenvolveram ao longo do tempo.

De acordo com esta definição um grupo de professores de inglês que se reúne durante o recreio e discute como resolver questões de disciplina em uma determinada turma poderia ser visto como uma comunidade de prática.

Já um grupo de professores de inglês que estão em um processo de formação continuada por meio da participação em um grupo de estudos forma uma comunidade de prática? A resposta pode ser “provavelmente sim”. Uma vez que possuem um empreendimento comum – sua formação continuada, estão engajados num processo de formação colaborativa, ou seja, há um engajamento mútuo que os une e, finalmente, o que produzem é conhecimento a partir da interação em uma prática social.

A discussão sobre grupo de estudos e comunidades poderia ser bastante produtiva, mas não é o objeto de discussão deste estudo. No entanto, para o presente estudo recorri aos estudos sobre comunidades de prática e utilizei os

²⁵ Em entrevista publicada em 22/01/2013 (<http://www.youtube.com/watch?v=3TgvzcyI4ME>), Wenger reforça a ideia de que comunidades são locais e não o que acontecem neste locais. Wenger cita, por exemplo, que *wikis* não são comunidades, mas os instrumentos que podem contribuir para o compartilhamento/produção de conhecimento.

aspectos sobre comunidades de prática que julguei relevantes para analisar o funcionamento do grupo de estudos, bem como as formas de participação dos professores e minha no grupo.

Estudos sobre a formação de professores e comunidades de prática têm sido desenvolvidos por pesquisadores em universidades paranaenses, por exemplo: Halu (2010), que investigou a Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada (NAP-UFPR), Calvo (2012), cuja tese de doutorado leva o título *Aprendizagem de professores universitários de língua inglesa em contexto de uma comunidade de prática*, e Moser (2010), que aborda a formação²⁶ docente em comunidades de prática, em especial as comunidades virtuais.

Outro aspecto da participação em comunidades de prática que considerei pertinente para o presente estudo diz respeito às formas de participação e colaboração que podem ocorrer entre participantes.

Como já apontada neste texto, a perspectiva de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) entende a aprendizagem como uma experiência que ocorre por meio da participação em comunidades de prática, sendo a participação um aspecto central nesta perspectiva. Wenger (1998, apud HANDLEY et al.,2006) enfatiza que

[...] participação não se refere apenas a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais amplo de ser participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e construir *identidades* em relação a estas comunidades²⁷ (WENGER, 1998, apud Handley et al., grifos do autor, 2006, p. 643)

Outra questão importante mencionada por Wenger com relação à participação é que ela “traz a possibilidade de reconhecimento mútuo e a habilidade para negociar significados, mas isso não implica necessariamente igualdade ou respeito nem mesmo colaboração²⁸” (WENGER, 1998, apud HANDLEY et al.,2006, p. 643). Este aspecto também é discutido na análise dos dados. Em um primeiro

²⁶ Estudos sobre comunidades de prática têm contribuído não só para a formação de professores, como também para pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e comunidade de prática nas salas de aula, por exemplo, Costa (2007) Quadros (2012), Torma (2012), entre outros.

²⁷ “participation refers ‘not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities’

²⁸ “Participation brings the ‘possibility of mutual recognition’ and the ability to negotiate meaning, but does not necessarily entail equality or respect (ibid, p. 56) or even collaboration”.

momento apresento o significado de colaboração para os professores e depois discuto como se deu a colaboração no grupo de estudos.

Para Wenger (2011) a participação em comunidades de prática pode ser central, ativa, ocasional, periférica e transacional. A participação central acontece quando “a paixão e o engajamento de um grupo pequeno energiza e nutre a comunidade”, ou ainda “um grupo central de membros que se identificam fortemente com a comunidade e contribuem com a maioria das atividades”²⁹. Os membros de uma comunidade de prática são considerados ativos quando “são reconhecidos como os profissionais que definem a comunidade”³⁰. Definir a comunidade pode ser entendido como o compartilhamento de uma dada prática. Wenger (2006) “afirma que membros de uma comunidade são profissionais. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, estórias, instrumentos, formas de abordar problemas recorrentes – em suma, uma prática compartilhada”³¹. Um grupo de professores de inglês é neste sentido uma comunidade de prática, pois são profissionais que compartilham uma prática profissional com saberes específicos sobre o ensino/aprendizagem de inglês. Já os membros que “participam quando o tópico é de interesse especial, quando eles têm algo em particular para contribuir ou quando estão envolvidos em um projeto relacionado ao domínio da comunidade” são chamados de participantes ocasionais³². Com relação aos participantes periféricos³³, Wenger afirma que são as

[...] pessoas que têm uma conexão sustentada pela comunidade, mas menos engajamento e autoridade, ou porque ainda são novos na comunidade ou porque elas não estão pessoalmente comprometidas com a prática. Estas pessoas podem ser ativas em outros lugares e levar o que aprendem para estes lugares. Estas pessoas podem viver a comunidade

²⁹ “Core group: a relatively small group of people whose passion and engagement energize and nurture the community”. “... core group of members who identify very strongly with the community and contribute most of the activity...”

³⁰ “Active participants: members who are recognized as practitioners and define the community (though they may not be of one mind as to what the community is about)”.

³¹ “Members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurrent problems – in short a shared practice”.

³² “Occasional participants: members who only participate when the topic is of special interest, when they have some specific to contribute, or when they are involved in a project related to the domain of the community”.

³³ “Peripheral participants: people who have a sustained connection to the community, but with less engagement and authority, either because they are still newcomers or because they do not have as much personal commitment to the practice. These people may be active elsewhere and carry the learning to these places. They may experience the community as a network.”

como uma rede”. E as participantes transacionais³⁴ são as “pessoas de fora da comunidade que interagem com a comunidade ocasionalmente sem serem membros da comunidade, receber ou prover algum serviço ou ainda, ter acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, por exemplo, publicações, o *website* da comunidade ou seus instrumentos. (WENGER, 2011)

A visão inicial de Wenger (1991) era de que a participação em comunidades de prática ia de um estágio inicial de participação periférica legitimada e gradualmente aumentava em complexidade e engajamento.

No entanto, esta posição tem sido criticada, como destaca Halu (2011). O próprio Wenger (2011) já reviu esta posição e afirma que é possível considerar que nem todos os membros de uma comunidade de prática, ou de um grupo de estudos, passam por todas as formas de participação, como se elas fossem fases fixas. Alguns professores podem ter uma forma de participação periférica, por exemplo, durante toda a existência da comunidade de prática, sem necessariamente chegar à participação total/completa.

Wenger (2001,s/n) reforça:

[...] cada comunidade é única, e precisa encontrar o equilíbrio entre seus membros. Por um lado, os membros periféricos não devem ser marginalizados; por outro, membros centrais podem ser distraídos e até mesmo sentirem-se sobrecarregados pelas demandas da periferia mais ampla. Estar atento para a mistura a dinâmica destas vozes é a chave para a arte de cultivar comunidades e redes³⁵.

Na análise dos dados aponto que, embora como facilitadora do grupo de estudos, eu tenha procurado dar voz a todas as professoras e estimular a participação de todos, isso nem sempre ocorreu. Uma possível explicação para isso são as relações de poder que foram sentidas por alguns professores e que serão discutidas mais detalhadamente no Capítulo 4.

A colaboração é outro aspecto importante nas comunidades de prática e nos grupos de estudos. Para a presente pesquisa colaboração foi entendida a partir dos estudos de Vygotsky sobre o papel da interação e a zona de desenvolvimento

³⁴ “Transactional participants: outsiders who interact with the community occasionally without being members themselves, to receive or provide a service or to gain access to artifacts produced by the community, such as its publications, its website, or its tools”.

³⁵ “Each community is unique, however, and needs to find its own balance among constituencies. On the one hand, peripheral members should not be marginalized; on the other, core members can be distracted and even overwhelmed by the demands of a wider periphery. Serving the dynamic mixture of these voices is a key part of the art of cultivating communities and networks”.

proximal, como já mencionado neste texto. O texto de Magalhães também serviu de base para o entendimento de colaboração no presente estudo. Magalhães (2004, p. 75) afirma que "[a colaboração] pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio".

Fica claro que a colaboração deve ser entendida como algo negociado e que os professores em situação de aprendizagem/desenvolvimento em grupo de estudos devem ter a *possibilidade* (mas não a *obrigação*) de participar mesmo quando possuem posições divergentes entre si, e que a participação pode se dar de formas diversas, como as apontadas por Wenger acima. Como também já mencionado, a divergência, o conflito em trabalhos colaborativos é algo natural e “saudável” e que, de acordo com o tratamento recebido, leva ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Ou usando as palavras de Magalhães (2004, p.76):

[colaborar] em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

O dicionário HOUAISS diz que o termo “colaboração” tem origem no latim – *collaborare* – e é definido como “cooperação, ajuda, auxílio, participação em obra alheia [...] idéia que contribui para a realização de algo” (HOUAISS, 2001, p.97). Na definição do dicionário, a ideia de colaboração existe quando uma tarefa, um trabalho é dividido entre várias pessoas que se auxiliam. No entanto, essa definição não indica como essa tarefa comum será realizada, nem como a colaboração é dada, recebida ou compartilhada.

Da mesma forma como em relação às formas de participação, apresento na análise dos dados o entendimento que as professoras tinham de colaboração³⁶, como ela se concretizou no grupo de estudos e quais as consequências das formas e colaboração para o funcionamento do grupo.

³⁶ Para estudos específicos sobre o papel da colaboração na formação de professores e no ensino/aprendizagem em contextos presenciais e virtuais, ver Torres (2010), Mateus et al.(2011), Agi (2012), entre outros.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DE GRUPO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Como apontado no Capítulo 2, a formação continuada dentro da perspectiva clássica tem recebido inúmeras críticas (CLARK; FLORIO-RUANE, 2001; MIZUKAMI, 1996; CACHAPUZ, 2003; OLIVEIRA, 2008; CANDAU, 2011), entre outros, sendo que os aspectos criticados dizem respeito:

- à questão da propriedade/domínio, ou seja, as oportunidades de formação continuada muitas vezes eram/são impostas aos professores, sem lhes dar a possibilidade de expressarem as suas necessidades e interesses de formação continuada;
- ao entendimento de que a formação inicial foi deficitária e que este déficit será sanado pela formação continuada;
- à falta de contextualização, em outras palavras, os cursos de formação continuada são desenvolvidos sem considerar os reais contextos de atuação dos professores (insensibilidade contextual);
- à reflexão de curto prazo, quando, em muitos casos os eventos de formação continuada são de curta duração e enfocam a resolução de um problema específico, por exemplo, a introdução de uma nova metodologia de ensino. Os eventos de formação continuada acabam se tornando uma série de eventos distribuídos esporadicamente ao longo do ano e sem relação entre si. Experiências mais longas de formação continuada são essenciais quando os professores lidam com problemas relacionados à aprendizagem de seus alunos, bem como quando estão envolvidos no aprofundamento do seu aprendizado.

Na formação continuada na modalidade grupo de estudos, a questão da propriedade/domínio pode ser superada, já que para a criação e desenvolvimento dos grupos de estudos é feito um levantamento das necessidades percebidas pelos professores, bem como de seus interesses. O levantamento das necessidades e interesses pode ser feito por meio de entrevistas e/ou questionários, como no caso da presente pesquisa. Já nos casos em que os grupos de estudos são autocriados, este levantamento é desnecessário, pois os professores se organizam geralmente no seu local de trabalho a partir das suas necessidades, interesses e objetivos.

Com relação ao preenchimento do déficit ou lacunas da formação inicial, que é um dos objetivos da formação continuada no modelo clássico, os grupos de estudos podem atuar nesta direção, caso os professores envolvidos no grupo tenham este objetivo. No entanto, é válido lembrar que, na maioria dos grupos de estudos mencionados, o objetivo era a socialização de experiências e saberes, a reflexão coletiva, mudança do *locus* da formação e o desenvolvimento de pesquisas com e por professores.

Por sua vez, a insensibilidade contextual não ocorre nos grupos de estudos, já que os grupos são criados ou autocriados para atender as necessidades e os interesses de professores em contextos específicos. Um grupo de estudos no interior do Paraná, portanto, poderá apresentar características bastante diversas em termos de objetivos, organização e funcionamento se comparado a um grupo de estudos no interior do Amazonas, ou na capital do Rio de Janeiro, por exemplo.

Como grupos de estudos surgem a partir dos objetivos, necessidades, ansiedades e interesses dos docentes, o início e o término do grupo de estudos é decidido pelos próprios componentes do grupo. No entanto, não existem grupos de estudos com duração de apenas 4 horas, 8 horas, como no caso de oficinas, palestras e cursos de curta duração.

Sintetizando as características e os objetivos que os grupos pretendiam nos estudos analisados neste capítulo, pode-se chegar à definição de grupo de estudos: um grupo de professores que se reúnem regularmente com o propósito explícito de apoiarem-se mutuamente e de forma colaborativa, para melhorar sua prática, para adquirir e desenvolver habilidades de ensino/aprendizagem além do conteúdo específico e/ou também para compartilharem ideias e experiências.

No entanto, muitas vezes os propósitos que motivam a participação de professores em um grupo envolvem simplesmente a necessidade de estabelecer e manter contato regular com colegas, de socializar e sentir-se membro de uma comunidade, desenvolver um senso de pertencimento a um grupo. É o que parece ter sido o caso do grupo de estudos analisado nesta pesquisa, como veremos no Capítulo 4. De forma resumida, e/ou talvez de forma idealizada (como mostro na análise dos dados), grupos de estudos podem potencialmente oferecer aos seus membros um fórum no qual podem trabalhar juntos para explorarem novos conceitos, refletirem sobre sua prática ou aplicar novas ideias para resolverem problemas ou para aprimorarem o conteúdo que ministram.

CAPÍTULO 4

COMO FOI A VIAGEM: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“O objetivo é transformar dados em informação,
e informação em *insights*”³⁷

Carly Fiorina

Neste capítulo apresento a análise e interpretação dos dados gerados a partir da entrevista/questionário final, dos relatos dos encontros do grupo de estudos e dos diários individuais (ver Capítulo 1, Metodologia).

Ressalto que os dados foram analisados em conjunto na tentativa de atingir os objetivos da pesquisa que eram:

Objetivo Geral:

- Verificar como e quais necessidades formativas de professores de inglês são contempladas pela participação em grupo de estudos.

Objetivos Específicos:

- Observar o funcionamento de um grupo de estudos no processo de formação continuada para professores de língua inglesa.
- Analisar os papéis desempenhados pelos professores e pela facilitadora externa no grupo de estudos analisado.
- Examinar a literatura especializada sobre formação continuada de professores de línguas e sobre grupo de estudos³⁸.
- Identificar quais aspectos de grupo de estudos foram considerados relevantes pelas professores que fizeram parte do grupo de estudos observado.

A análise dos dados teve o suporte da teoria sociocultural de Vygotsky, haja vista a participação/formação de professores em grupo de estudos sustentar-se no

³⁷“The goal is to transform data into information, and information into insight”. Carly Fiorina

³⁸Toda pesquisa inclui uma revisão da literatura pertinente, no entanto, destaquei a revisão da literatura como um dos objetivos da presente tese por entender que a pesquisa poderá se constituir em uma contribuição para futuros estudos da área.

pressuposto de que a aprendizagem docente e a relação entre os professores em formação é um processo dialógico que possibilita a construção de conhecimentos situados em práticas e contextos socioculturais (VIEIRA ABRAHÃO, 2012). Além dos estudos de Vygotsky, a análise foi baseada na literatura sobre formação de professores e grupo de estudos (Capítulos 2 e 3). A relação entre a teoria de Vygotsky e a literatura sobre grupo de estudos pode ser entendida à medida que ambas reforçam o papel da interação, da mediação e da colaboração entre professores que atuam em contextos específicos para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram.

Além da teoria sociocultural, busquei o suporte da teoria sobre comunidades de prática de Wenger para dar suporte à análise em relação às formas de participação dos professores no grupo de estudos.

Reforçando que um dos principais objetivos da investigação foi obter uma compreensão das percepções e opiniões dos professores sobre o potencial do grupo de estudos para a formação continuada, esclareço que foi necessário analisar os aspectos que contribuíram para que eles permanecessem no grupo (objetivos e motivação dos professores, estrutura e dinâmica do grupo, tipo de atividades desenvolvidas nos encontros, a interação com outros professores, por exemplo). A análise destaca as percepções dos professores que participaram dos dois anos de existência do grupo de estudos e retornaram o questionário inicial e o final (ver Quadro 2: Perfil dos professores participantes do grupo de estudos, página 24).

A análise concentrou-se principalmente nos dados gerados na entrevista final, embora ocasionalmente os originados por outros instrumentos também tenham sido utilizados para entender se a modalidade grupos de estudos é pertinente para a formação continuada de professores, especialmente no caso em que tais grupos são estabelecidos com base em suas necessidades, interesses, expectativas e disponibilidade, ou seja, são criados por meio de negociações entre os participantes.

Desta forma, a entrevista/questionário final (Apêndice 7) deu aos professores a oportunidade de discutir suas percepções sobre as potencialidades do grupo de estudos como uma possibilidade para a formação continuada de professores de inglês. Analisar os dados do ponto de vista dos professores permite, como Locke, Spirduso e Silverman (1993) recomendam, que "o foco de atenção [seja] sobre as percepções e experiências dos participantes" (p. 98).

Inicialmente, a análise consistiu de uma lista de tópicos a partir da leitura dos dados gerados com cada instrumento. Com base em uma análise mais aprofundada dos tópicos desenvolvi as categorias que apresento a seguir.

4.1 O GRUPO DE ESTUDOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONTEXTO ESPECÍFICO: ASPECTOS DESTACADOS PELOS PARTICIPANTES

A comparação dos resultados da formação continuada de professores mencionada na literatura (ver Capítulo 2, Formação Continuada) com os dados do grupo de estudos sob a luz da teoria sociocultural de Vygotsky possibilitou a identificação das seguintes categorias para que o objetivo geral da pesquisa fosse contemplado:

- o aprimoramento da proficiência linguística ;
- a criação de um ambiente agradável;
- a participação e contribuição dos professores;
- a interação com outros professores;
- o compartilhamento da liderança/mediação/facilitação.

Nas próximas seções, as categorias mencionadas acima são discutidas. É importante destacar que os termos usados nas categorias são baseados nos dados gerados por meio do questionário inicial, na entrevista final bem como na literatura sobre formação de professores e grupos de estudos.

4.1.1 Aprimoramento da proficiência linguística

Uma das necessidades mencionadas pelos professores de inglês no questionário inicial dizia respeito ao aprimoramento das habilidades e competências comunicativas na língua inglesa. Dessa forma, um dos objetivos do grupo de estudos era desenvolver atividades e oportunidades para tal. Uma forma de atingir este objetivo foi o uso dos diários dialogados e a leitura e discussão de textos em língua inglesa. Também foram desenvolvidas atividades/exercícios específicos para este fim. Quando da entrevista final, os professores foram questionadas de que

forma as estratégias/atividades utilizadas contribuíram para que o objetivo fosse atingido. Eles expressaram suas percepções de maneira bastante positiva como pode ser observado nas respostas à pergunta relacionada ao aprimoramento linguístico na entrevista/questionário final:

Ent. F.³⁹ Professora Vanessa:

“... Acredito que com relação à habilidade de escrita, sim. Eu tive a experiência com o curso da Open University. Quando eu fiz o curso da Open eu gostei muito porque nós tínhamos muitas atividades escritas e assim eu pude desenvolver muito as minhas habilidades de escrita. Para mim foi muito bom e foi mais uma chance para aprender, desenvolver conhecimentos sobre a língua inglesa também...”

Ent. F. Professora Priscila:

“ ... Excelente. Eu gostei muito. Eu gostei tanto que até mesmo pedi que você corrigisse meus erros porque eu preciso (saber) quais erros eu cometo para poder melhorar. Eu acho que (o grupo) contribuiu para o meu desenvolvimento não só o meu. Eu estou mais proficiente na escrita do que em outras habilidades, eu acho, mas as outras habilidades estão OK também. Porque no nosso dia a dia nós não fazemos isso. Eu acho que sim, porque pelo tanto de documentos e textos que a gente vai tendo contacto, automaticamente a gente vai melhorando, né? Não só writing, mas as outras habilidades também”.

Priscila destaca, no entanto, que o aprimoramento da sua competência linguística foi afetado não pela colaboração, interação com os outros professores, mas pelo contato com a língua por meio dos artigos e materiais que pôde ler, bem como pela oportunidade de escrever e ter alguém que lesse e comentasse seus textos. Em outras palavras, Priscila valorizou a interlocução que o grupo de estudos possibilitou.

Como pode ser observado, as duas professoras valorizaram as atividades realizadas no grupo de estudos com o objetivo de aprimorar os conhecimentos e a proficiência na língua inglesa, sendo que a habilidade escrita foi destacada como a que mais pôde ser aprimorada. É possível observar também que elas valorizaram o *feedback* que recebiam sobre as atividades escritas, além de poderem realizar atividades no grupo que normalmente não realizam no seu dia a dia. As professoras levantaram outro ponto interessante que é o trabalho integrado das diferentes habilidades linguísticas (escrita, oralidade, fala) como acontecia no grupo, pois a

³⁹ Ao longo do capítulo da análise Ent. F. é usado com referência à entrevista final, Quest. F. ao questionário final e D. aos diários.

partir da leitura de textos em inglês desenvolviam discussões também em inglês nos encontros.

Martinez (2011) destaca que este anseio observado nas conclusões das professoras em aprimorar a competência linguística é “muito legítimo”, pois:

[...] eles [os professores] parecem desesperados porque dizem que não sabem a língua estrangeira que ensinam – o inglês, ou seja, vivem uma crise de identidade, pois ao mesmo tempo em que se colocam como professores de inglês, eles acham que não dominam o inglês (MARTINEZ, 2011, p. 244).

Outro aspecto a ser destacado nos comentários dos professores é a importância da interação com colegas para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorressem. A questão sobre as formas de participação e interação são analisadas nas seções 4.2.1 e 4.2.2, mas vale a pena observar aqui o comentário que faz o professor Álvaro em relação à dificuldade de desenvolvimento da habilidade oral devido ao que ele caracteriza como participação pouco “ativa” dos colegas:

Ent. F. Professor Álvaro:

“ ...Em primeiro lugar, nós temos que ser ativos no grupo. Eu estava conversando com professores que não participaram dos encontros e a habilidade oral é difícil, certo? O professor, sozinho não pode aprimorar o seu vocabulário, é apenas juntando-se a grupos como este que nós temos a oportunidade de praticar... mas nestes encontros você tem a chance de praticar as suas habilidades no inglês...”

Os comentários e percepções do professor são corroborados pela teoria sociocultural, pois ela “reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas unicamente humanas” (LANTOLF; THORNE, 2009, p. 1 apud VIEIRA ABRAHÃO, 2012): o desenvolvimento da proficiência linguística foi percebido pelos professores como diretamente relacionado às relações sociais estabelecidas no grupo, mesmo nos casos em que foi atribuído ao contato ampliado (e possibilitado) pelo grupo com a língua. Em outras palavras, os professores consideraram a participação no grupo como oportunizadora do contato com a língua e o (supostamente) consequente desenvolvimento da língua escrita e/ou oral.

Segundo Johnson, 2009 (apud VIEIRA ABRAHÃO, 2012), “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo

contexto, pela linguagem e pela interação social”. De acordo com os depoimentos dos professores a mediação ocorreu por meio das atividades (artefatos) e por meio da interação (contexto e linguagem) com os outros participantes no grupo.

Como já mencionado, a pesquisa também utilizou diários dialogados, que tinham dois objetivos. Um objetivo era gerar dados que pudessem ajudar a entender o funcionamento do grupo de estudos e sua contribuição para a formação continuada de professores de inglês. O outro objetivo⁴⁰ era dar aos docentes a oportunidade de aperfeiçoarem a habilidade de escrita na língua inglesa.

Na percepção dos professores, os diários atingiram o objetivo relacionado ao aprimoramento linguístico, ou seja, foram uma forma de desenvolver a habilidade de escrita na língua inglesa. Além disso, os diários individuais foram considerados como uma forma de reflexão que leva ao crescimento. Abaixo os comentários de alguns professores sobre como o uso dos diários contribuiu para o aprimoramento das habilidades linguísticas e para a reflexão:

Ent. F. Professora Priscila:

“Excelente. Gostei demais. Tanto é que eu pedi para você que quando tivesse erros me corrigisse, porque eu tenho que saber onde errei que tenho que melhorar. Eu acho que isso também desenvolve, não só a mim. Eu tenho mais habilidades no writing do que nas outras habilidades, eu acho, mas os outros também muito bom. Porque no dia a dia você não faz isso”.

Quest. F. Professor Antonio:

“Sim, eu acredito que os diários nos deram oportunidades para mais reflexão.”⁴¹

Ent. F. Professor Carlos:

“Eu creio que sim porque tudo o que você vai escrever você tem que refletir muito sobre o que você vai escrever, né? Ou de repente você escreve e diz: “Puxa, mas não era bem isso que eu queria dizer”. E eu creio que essa reflexão faz a gente crescer.”

Ent. F. Professora Vanessa:

“Eram [os diários] mais uma forma de troca de informações, né? De, cada vez que eu ia escrever, responder, escrever, por exemplo, sobre a apresentação de um colega que passou, você sempre pedia sugestões, o que você faria diferente. Aquele momento que eu sentava escrever me levava a pensar, sabe, a refletir. Até mais

⁴⁰ Optei por não usar o primeiro objetivo e o segundo objetivo, pois ambos foram igualmente importantes. Ou seja, não havia uma hierarquia de importância com relação aos objetivos.

⁴¹ *“Yes, I believe it provided us with opportunities for further reflection”.*

porque no encontro você fala, conversa e as coisas meio que passam, né? E daí quando você senta escrever alguma coisa, naquele momento você pensa só naquilo, né? Então era mais uma vez, mais um momento de”.

É possível assim afirmar que diários dialogados usados pelos professores do grupo de estudos têm potencial para contribuir para a formação continuada, em particular com relação ao aprimoramento da escrita além de estimular a reflexão.

Numa tentativa de contribuir para o aprimoramento linguístico dos professores, convidei duas professoras para desenvolverem oficinas sobre pronúncia e *phrasalverbs*, respectivamente. As oficinas foram consideradas experiências bastante válidas, como momentos de enriquecimento, além de proporcionarem o contato com professores de outros contextos. As professoras Priscila e Henriqueta comentaram na entrevista final:

Ent. F. Professora Priscila:

“Muito válido. Embora eu já tivesse participado do workshop que ela deu, faz um tempinho atrás, até promovido pelo Nap se não me engano. Eu tenho lá o certificado, a declaração, coisa assim. Eu já tinha participado do workshop, então muita coisa eu já sabia dali, inclusive os papéis que ela trouxe eu tenho, eu já tinha. Não foi uma novidade pra mim, mas é excelente isso, é uma oportunidade viva de você ter contato”.

Professora Henriqueta

“Eu achei válido. Eu acho que é sempre é bom um você ouvir alguém ou participar da atividade de alguém é, de fora. A Viviane, eu achei que ela estava bastante preocupada em fazer com que nós entendêssemos muito bem aquilo que ela estava trabalhando.”

Como vimos, um dos objetivos percebidos e expressos pelas professoras no questionário inicial era o aprimoramento linguístico, objetivo que também é apontado nos estudos sobre a formação continuada (WALESKO; PROCAILO, 2011) e entendido como “legítimo” (MARTINEZ, 2011) entre outros pesquisadores.

4.1.2 A criação de um ambiente agradável e a idealização de um ambiente livre de conflitos

O valor atribuído à criação agradável parece reforçar a noção de que os professores se beneficiam mais de oportunidades de formação continuada quando há abertura para fazerem suas contribuições, quando podem expressar suas

opiniões, além de compartilhar as experiências vividas em contextos diferentes. No entanto, é importante ressaltar que não existem ambientes totalmente livres de julgamento e de conflitos, uma vez que as pessoas estão constantemente fazendo autojulgamentos das suas performances, aprendizagens e atitudes, avaliando-se, mesmo que inconscientemente, assim como são julgadas por seus pares. Para a teoria sociocultural, conflitos não são fenômenos negativos em si, mas constitutivos do processo de aprendizagem, como destacado por Fogaça (2010) e Freitas (2004), no Capítulo 3. Os conflitos podem também ser entendidos como positivos no processo de criação de novas zonas de desenvolvimento proximal (FOGAÇA, 2010).

Em relação ao grupo de estudos, alguns professores mencionaram nas entrevistas que nem sempre havia um clima de acolhimento, que houve momentos de conflito, ou seja, os professores reforçaram a ideia de que há conflito e julgamento em todo tipo de prática social. Vale dizer que esses comentários corroboram a ideia de que grupos de estudos podem ser idealizados quando são imaginados como espaços livres de julgamento ou que as relações de poder não se manifestam.

Isso é possível observar, por exemplo, no comentário do professor Carlos:

Ent. F. Professor Carlos

“Porque a pessoa direcionou pra outra, pra outra área que ela estava falando totalmente diferente e eu achei que não ia ser proveitoso se falasse, né? Não ia levar a nada se fosse discutir”.

“Acho que algumas vaidades que ocorreram ali algumas vezes, que é uma coisa que não leva a nada, ninguém a lugar nenhum, né? Isso é negativo, o tempo conforme já falamos, muito longo das reuniões. Talvez em algumas discussões eu não tenha dito tudo o que pensava, talvez isso seja negativo mais pra mim do que pra...”

Nos estudos sobre a teoria sociocultural, os conflitos não são vistos como um aspecto negativo; ao contrário, ao confrontar os conflitos, os professores podem aprender e desenvolver/produzir conhecimento. Um exemplo de como conflitos quando confrontados levam à aprendizagem é apresentado por Fogaça (2010).

Nesta pesquisa, no entanto, o tratamento dado aos conflitos foi o silenciamento, como fica evidente nos comentários citados acima. Pode observar este silenciamento também quando, em algumas discussões, a opinião de uma

professora mais experiente (entendido aqui como quem tinha mais tempo em sala de aula) e/ou que tinha um cargo no Núcleo Regional de Educação, não era questionada abertamente, mas em comunicação pessoal, os professores davam opiniões diferentes daquelas dadas durante os encontros.

Entretanto, durante o andamento do grupo, os conflitos ficaram silenciados, tanto pelos professores quanto por mim, talvez justamente pelas razões indicadas pelo professor Carlos: com base numa concepção de conflito como algo improdutivo e que por isso deve ser evitado, deixamos de aproveitar as oportunidades para desenvolver as potencialidades produtivas dos conflitos e aprender com eles. Talvez eu devesse ter levado ao grupo, no papel de mediadora, a discussão da teoria sociocultural sobre o conflito, o que não me ocorreu durante o andamento do grupo, e só fui percebendo as relações entre os conflitos e a aprendizagem na medida em que analisava os dados para esta pesquisa.

Os professores também fizeram comentários positivos nas entrevistas quanto ao ambiente/clima do grupo de estudos, a exemplo do que afirma Professora Vanessa:

Ent. F. Professora Vanessa:

“Eu gostei muito. Acho que todo mundo tinha assim afinidade, só teve alguns no começo que começaram e daí não sei por que motivo (não participaram mais), né? Mas desde a primeira vez que eu encontrei o grupo, é um lugar onde eu me senti bem. Sabe”.

Ent. F. Professor Álvaro:

“Eu acho que com o grupo a gente se encoraja, porque quando alguém apresenta um trabalho, fala com entusiasmo, que deu certo, que seja uma boa inveja, que você tente, porque sozinho lá isolado, você não vai tentar nunca. ... Eu acho que esse trabalho em grupo é fundamental”.

O que pode ser observado na resposta dada por Priscila é a questão da afinidade e do acolhimento pelos demais professores do grupo, que é um aspecto destacado como sendo fundamental na literatura sobre grupo de estudos, como apontado no Capítulo 3. Outro aspecto levantado por Álvaro é o incentivo que os demais membros do grupo oferecem e que gera vontade de mudança, ou “uma boa inveja”, nas palavras do professor. E, ainda, a questão do isolamento, lembrando

que muitos professores trabalham em escolas onde não há outros professores de inglês para trocar experiências, ideias, materiais. A possibilidade de tirar os professores do seu isolamento (involuntário) também é elemento importante nas abordagens de formação continuadas atuais e na literatura sobre grupo de estudos. Esses temas foram abordados nos estudos sobre a contribuição dos NAPs e sobre a formação na escola (CANDAU, 1996; MARTINEZ, 2011; FOGAÇA, 2010; MATEUS, 2002, 2009).

4.1.3 O compartilhamento da mediação

No segundo ano de atividades do grupo de estudos houve uma mudança com relação à mediação do grupo: ela foi compartilhada com outros professores. É válido destacar que esta mudança foi intencionalmente sugerida por mim como uma forma de propiciar aos docentes participantes experiência de mediadores do grupo. Acreditava que ao terem esta experiência os professores poderiam perceber de maneira mais concreta que eles eram responsáveis pela formação uns dos outros. Aqueles que atuaram como mediadores do grupo de estudos assumiram a tarefa de forma voluntária, ao passo que os temas foram escolhidos nos encontros⁴² de forma negociada por eles próprios, com base nas suas experiências e interesses, bem como no entendimento de que tais temas seriam do interesse dos demais. O objetivo principal desta mudança era possibilitar que os professores percebessem que eles também poderiam criar grupos de estudos nas suas escolas e/ou cidades, o que reforçaria a ideia de que a formação continuada pode/deve ser feita nas escolas, pelos professoras e sem necessariamente a presença de um facilitador externo, que em geral é um professor universitário.

Os professores se mostraram bastante motivados, valorizados e desafiados a atuarem como mediadores do grupo, como é possível perceber em algumas respostas:

Ent. F. Professora Priscila:

⁴² Destaco que, desde o início do funcionamento do grupo de estudos, mesmo quando eu era a única a desempenhar o papel de mediadora do grupo, os temas dos encontros foram sempre negociados por todos os professores. Além das negociações, alguns temas foram sugeridos no questionário inicial.

“[a troca de mediadores foi] Muito boa também. Porque daí como eu disse também se você deixa muita a vontade uns ficam meio passivos, eles só recebem, então é hora de mostrar realmente um interesse maior, pesquisar, tudo isso faz parte”.

Ent. F. Professor Carlos:

“Eu creio que sim porque daí você valoriza a diversidade, né? Você deve ter notado que embora todos tenham o mesmo objetivo, né? Há uma diferença bem grande ali na, na forma de conduzir. Algumas pessoas que fingem que sabem muito, não sabem tanto, né? (Risos) Então acho que tudo isso entra na discussão, né? Então eu acho é importante e também talvez ficasse meio maçante se fosse sempre o mesmo.”

Professor Carlos:

“... no geral, eu acho que todos estavam interessados em realmente participar e contribuir com o colega que estava liderando o encontro. Todos contribuía, tentavam ajudar. Era interessante para nós porque todos os temas discutidos eram relacionados ao ensino, certo? Fazia as coisas mais fáceis...”

É importante observar que os professores destacam aspectos diferentes como principal impacto da troca de mediação no grupo: para Priscila, a troca de posições foi valorizada por desacomodar e forçar uma participação mais “central”, nos termos de Wenger (2011); para Carlos, o importante foi a possibilidade de entrar em contato com perspectivas diferentes, de ver os temas serem abordados por ângulos diversos, destacando também as relações de poder nas interações, chamando a atenção para os papéis desempenhados nas diferentes posições dentro do grupo e para o seu próprio papel ao assumir a posição de mediador, quando comenta a importância das contribuições dos colegas nas discussões propostas.

No entanto, quando fiz a sugestão de que criassem grupos de estudos nas suas escolas e cidades, os professores foram bastante resistentes, pessimistas, como pode ser observado nos comentários abaixo:

Quest. F. Professor Antonio:

Você mencionou que não há grupo de estudos como este em Palmeira. Você já pensou em organizar um? Sim? Não? Por quê (não)?

“Não. Eu acredito que não haveria muitos participantes. E eu seria visto como um “snob” que quer exibir-se⁴³”.

⁴³ Os professores responderam à entrevista final em português, mas os diários foram respondidos em sua maioria em inglês. Assim, neste capítulo apresento no corpo do texto a tradução das respostas dadas por eles e nas notas de rodapé apresento as respostas originais em inglês. O

Já Vanessa respondeu a esta questão da seguinte forma:

Ent. F. Professora Vanessa:

“Não, eu gosto, mas não sou uma líder, não sou, Thaísa, não sirvo pra isso assim. Ajudo no que for preciso, mas não eu como líder, sabe. Não me sinto bem com essa responsabilidade, não”.

Os comentários dos professores Antonio e Vanessa parecem reforçar a desvalorização dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência e do potencial que estes mesmos saberes têm para que a formação continuada seja desenvolvida *por* professores e *para* professores nos seus próprios contextos de atuação, como a atual noção de formação continuada e muitos estudos têm sugerido, conforme apontado no Capítulo 2, sobre formação continuada.

Desta forma, é possível dizer que, embora a oportunidade de participar de uma modalidade de formação continuada, em que os professores puderam discutir e refletir sobre os seus contextos específicos de atuação, não foi suficiente para que eles se sentissem motivados e, talvez, confiantes o suficiente para implementar grupos semelhantes sem uma mediação externa.

Ainda com relação à experiência que os professores tiveram em liderar os encontros do grupo, é possível traçar um paralelo entre o terceiro componente - a formação de multiplicadores, do programa de formação continuada de professores de inglês, apresentado por Minatti (2002). A experiência de organizar as discussões com os professores deu a oportunidade para que eles sentissem que a possibilidade de serem formadoras de outros docentes é real e pertinente. Em outras palavras, a experiência com a liderança dos encontros também lhes possibilitou sentirem-se co-formadores responsáveis não apenas pela sua formação, mas também pela formação dos demais professores do grupo de estudos.

No entanto, há uma contradição entre “reconhecer o valor, a possibilidade de assumir a responsabilidade da sua formação” e “os professores não assumirem a formação de outros professores por meio da criação de grupo de estudos nas escolas onde atuam”. Esta contradição pode ser explicada se considerarmos a possibilidade de que, nas entrevistas, os professores (muitos dos quais com quem

professor Antonio respondeu o questionário final também em inglês. “No. I believe that there would not be any participants. And I would be seen as a “snob” who wants to show off”.

eu tinha relação de estudo e trabalho anterior) sentiram-se, de alguma forma, pressionados a dar respostas bastante positivas com relação ao impacto do grupo de estudos na sua formação, pelo fato de que eu era a facilitadora/pesquisadora. Ou seja, a questão da pesquisa desenvolvida em ambiente privilegiado pode ter gerado dados tendenciosos.

Outra forma de explicar esta contradição é considerar que o grupo de estudos foi valorizado como espaço para socialização, interação com colegas da área, mas a facilitação por uma facilitadora externa é valorizada e esperada, pois há confiança no trabalho da facilitadora externa que organiza e medeia os encontros (WALESKO; PROCAILO, 2011).

4.2 OS PAPÉIS DOS ENVOLVIDOS NO GRUPO DE ESTUDOS E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

4.2.1 Participação e contribuição dos professores

Outra categoria, participação e contribuição dos professores, sugere que eles entendem que suas necessidades só podem ser preenchidas por meio da participação e contribuição ativas no grupo. É importante destacar que para os professores “participar ativamente” significava “falar, expressar opiniões, dar exemplos” durante as discussões nos encontros. Aqueles que ficavam em silêncio afirmaram na entrevista final que sua participação não era ativa. Por isso, alguns deles mencionaram durante a entrevista final que se ressentiam por não terem participado mais ativamente do grupo de estudos. Reforçando o que Wenger apresenta sobre formas de participação, a participação ocasional pode explicar este tipo de comportamento ou sentimento por parte de alguns professores. Como apresentado no Capítulo 3, participantes ocasionais, de acordo com Wenger, são aqueles professores que participam das atividades, das discussões quando o tópico é de interesse particular, ou quando eles sentem que podem contribuir de alguma forma, com exemplos da sua experiência cotidiana. Também vale destacar que em comunidades/grupos de estudos é natural que haja diferentes níveis de participação. A participação ocasional foi percebida pela professora Priscila da seguinte forma:

Ent. F. Professora Priscila:

“É óbvio que uns têm mais interesse do que outros. Isso você pode notar tanto em termos de vir para o encontro. Às vezes, é claro que muitos têm compromisso no dia e não podem vir, mas você consegue notar, eu pelo menos noto que uns tem mais interesse, sempre querem ver coisas diferentes, outros ficam mais acomodados, mais isso é mais pessoal.”

Alguns afirmaram desapontamento por mais professores não terem participado do grupo, como pode ser observado nos seguintes excertos retirados da entrevista final:

Ent. F. Professora Henriqueta:

“[...] Eu gostaria de ter visto mais professores envolvidos, certo? Porque se eles tivessem entendido que isto era para o desenvolvimento deles, certo? E eles poderiam ter participado mais com os outros professores que não estavam no grupo. As discussões eram muito interessantes, certo?”

Professor Álvaro:

“ .. eu acho que nós precisamos de mais comprometimento. Até um certo tempo atrás havia tão pouco sendo oferecido. Aí eu comecei a descobrir coisa novas, as revistas, depois a internet.. eu acho que você pode aprender mais se você participa mais no grupo... “

O comentário do professor Álvaro parece reforçar a ideia de que participar do grupo era uma forma de ter acesso a novas técnicas, estratégias de ensino e acesso a revistas especializadas da área. Ou seja, o professor destaca a importância da participação (presença) no grupo como forma de socialização de materiais. Este tipo de participação tem aspectos da participação transacional mencionada por Wenger (2011), isto é, participar de um grupo para ter acesso a artefatos e/ou publicações, por exemplo. No caso do grupo de estudos, os artefatos não eram produzidos *pele* grupo, mas o grupo era o meio de acesso a eles.

Outro aspecto considerado positivo foram as atividades desenvolvidas ao longo dos dois anos. Dentre as atividades mencionadas, os professores destacaram a socialização de livros, revistas, *sites* relacionados ao ensino/aprendizagem de

língua inglesa, além da apresentação de materiais, atividades, estratégias e técnicas de ensino/aprendizagem. Os professores Priscila e Carlos comentaram:

Ent. F. Professora Priscila:

“Nossa muito, às vezes você não conhecia, acho que a maioria ali eu não conhecia, sites, ou mesmo livros, revistas que você xerocava, muita coisa dali eu não conhecia, então muito interessante. Em termos de preparação para o mestrado, muitos textos já vão dar para encaixar. Agora nas férias quero ver se monto o meu projeto”.

Ent. F. Professor Carlos:

“Eu achei muito interessante, né? Eu creio que é dentro das coisas simples que a gente vê como dá pra trabalhar um monte de coisas, né? Aquela atividade que o ... trabalhou com realia, né? Eu achei muito interessante, né? E creio que se fosse uma estratégia pra professores de quinta ou sexta funcionaria muito bem, né? E no geral, todas as apresentações foram boas, né? Não, não que vá funcionar como uma receita, mas que você pode adaptar um monte de coisas, pode nem sempre o mesmo tipo de material, pode ser uma outra atividade, mas você já viu, já teve uma ideia, né? Como trabalhar.”

Vale destacar, no comentário da professora Priscila, o fato de que os materiais compartilhados no grupo foram úteis não só para utilização nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas também para sua preparação para a seleção do mestrado, fato que foi questionado por uma professora. No entanto, a existência de interesses por aspectos específicos do grupo não precisa necessariamente ser entendido como um aspecto negativo, pois como já mencionado é bastante provável que, em oportunidades de formação continuada, possa haver uma agenda comum a todos os professores e também agendas particulares que levam-nos a investir na sua formação continuada.

As agendas diferentes podem ser negociadas e podem gerar mudanças no funcionamento dos grupos de estudos (BIRCHAK et al., 1998), mas no caso da professora interessada na sua preparação para o mestrado, o seu interesse por aspectos específicos do grupo não gerou mudanças no funcionamento do grupo. A professora apenas destaca como as atividades no grupo contribuíram para a sua formação em um determinado momento do seu desenvolvimento acadêmico.

Acredito que a contribuição do grupo de estudos sentida pela professora para sua prática em sala de aula, assim como a oportunidade de contato com livros,

artigos, etc. a que ela se refere como fatores que contribuíram para que ela desse continuidade aos seus estudos, pode ser entendido como um efeito bastante positivo do grupo, mesmo que apenas para um dos indivíduos participantes.

A troca de experiências de ensino/aprendizagem, a discussão sobre a elaboração de atividades, confecção de material podem/devem ser entendidas como oportunidades de construção de saber, como aconteceu nos cursos para professores do NAP-UFPR mencionado por Martinez (2011).

A professora Bernadete, quando perguntada na entrevista final sobre a participação e contribuição dos demais professores para o grupo, respondeu da seguinte forma:

Ent. F. Professora Bernadete:

“Eu acho que sim. Cada um tinha sua experiência, alguns sabiam pouco mais, outros menos e ajudou bastante. Pelo menos os que estavam ali, que vinham todos os meses, eu acho que deu para aprender bastante”.

Uma questão interessante que se destaca nos comentários acima é o entendimento de participação por parte dos professores. Enquanto que para alguns participar do grupo era o equivalente a estar presente aos encontros, para outros participar significava tomar parte das discussões, expressar suas opiniões, assumir um papel pró-ativo com relação à pesquisa de artigos, textos, informações sobre eventos, etc. Para tais professores participar dos encontros de forma ativa era *não ficar em silêncio*. Ou seja, alguns tinham uma participação ativa, central, ao passo que outros participavam de forma periférica (Wenger, 2011). No entanto, a participação periférica não parece ser valorizada por alguns professores.

A participação ativa, no sentido de verbalização, socialização de opiniões, de troca de experiências, de compartilhamento de materiais, de sugestões sobre estratégias e técnicas a serem usadas em sala de aula bem como a discussão sobre práticas exitosas com relação ao ensino de língua inglesa, parece ser a o tipo de participação esperada nos espaços de formação continuada.

Também é possível perceber nas respostas apresentadas acima a questão do engajamento e comprometimento com o desenvolvimento do grupo. Os professores demonstram nos excertos acima a percepção de que o desenvolvimento deve ser uma responsabilidade de todos os participantes do grupo. Este

engajamento na percepção dos professores deve ocorrer na forma de participação ativa, como mencionada acima.

Outro comentário feito durante uma entrevista mostra como a participação e o compromisso com relação à formação continuada e, em particular, com relação ao grupo de estudos deveriam estar ligados ao desenvolvimento profissional que levasse a um melhor desempenho em sala de aula, nos moldes do que algumas teorias sobre formação continuada destacam, ou seja, relacionando a formação diretamente com o seu impacto na prática profissional (CANDAU, 1996).

Como pode ser observado no comentário a seguir, a concepção de formação continuada da professora parece estar ligada à melhoria das práticas de sala de aula:

Ent. F. Professora Henriqueta:

“Apesar de que em alguns momentos eu senti que alguns estavam ali pra é, conseguir alguma coisa que direcionasse pra esse mestrado que eles estão pensando em fazer, que tivesse mais direcionado pra aquilo, mas não enquanto professora atuando em sala de aula, tá? Então eu senti assim”.

Além disso, o comentário da professora Henriqueta parece ser uma crítica ao entendimento de participar no sentido de “usar o grupo” para a realização de objetivos exteriores ao grupo em si, ou seja, ela parece se ressentir daquilo que considera descomprometimento por parte de alguns colegas. Para ela é como se alguns participantes conferissem ao grupo objetivos fragmentados, individualizados, sem levar em conta o grupo como um grupo, como um todo.

Os professores mencionaram poucos aspectos negativos com relação à experiência de formação continuada por meio da participação em um grupo de estudos. Um dos aspectos negativos destacados foi o número de professores que participaram do grupo e o tempo de duração dos encontros. Estes comentários podem ser observados nas entrevistas das professoras Vanessa e Suely:

Ent. F. Professora Vanessa:

“Ah! O tempo é curto, né Thaísa desses encontros, mas também não sei se há disponibilidade de um grupo se encontrar por mais tempo, né? Porque assim era tudo muito rápido, né? A gente não podia perder muito tempo com muita coisa que quando você via era meio-dia, né?”

Ent. F. Professora Suely:

Como aspecto negativo do grupo de estudos Suely mencionou o número reduzido de professores que costumavam participar dos encontros, que ela atribuiu à falta de interesse⁴⁴.

4.2.2 Interação com outros professores

Como apresentado no Capítulo 1, o perfil dos professores que participaram do grupo de estudos era bastante diversificado em termos de contextos de atuação, o que trazia uma diversidade de realidades, de experiências e de expectativas. O enriquecimento que esta diversidade acarretava era um aspecto bastante valorizado pelos professores.

Nos próximos excertos de entrevistas, é possível observar novamente a importância dada à interação com outros professores e como a socialização de opiniões, de conhecimentos, de experiências do dia a dia contribuiu para que a reflexão de sua prática. Além disso, os professores mencionaram como essa socialização contribuiu para que eles se tornassem melhores profissionais. Johnson (2009, apud VIEIRA ABRAHÃO, 2012) afirma que “é responsabilidade da educação, de acordo com a teoria sociocultural vygotskyana, apresentar conceitos científicos aos aprendizes, mas é necessário que tais conceitos sejam trazidos em atividades concretas que se conectam de alguma forma aos seus conhecimentos e atividades cotidianos”. Vieira Abrahão complementa esta ideia salientando que “o desenvolvimento de professores de segunda língua e podemos estender aos de línguas estrangeiras ou línguas adicionais, torna-se um processo de construção tendo por alicerce os conhecimentos cotidianos sobre linguagem, ensinar e aprender línguas” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 462). Ou seja, professores em práticas sociais interagem, aprendem e se desenvolvem, produzem novos conhecimentos que poderão levar ao aprimoramento de suas práticas docentes.

Os professores destacam ainda o fato de que todos estavam em situação de aprendizagem e com o mesmo objetivo de aprender uns com os outros, respeitando opiniões diferentes e limitações. Dito de outra forma, os professores valorizam e compreendem a importância de um dos conceitos-chave da teoria vygotskyana, qual

⁴⁴ A entrevista da professora não pôde ser gravada em áudio. Durante a entrevista anotei suas respostas e por isso o texto aqui aparece na terceira pessoa. *As a negative aspect she mentioned the number of teachers who used to attend the meetings, which might be due to lack of interest.*

seja, a mediação em ambientes de aprendizagem. Abaixo alguns exemplos de comentários feitos por eles:

Entrevista Final - Professora Vanessa:

“[...]eu sempre tirei proveito dos encontros, eu sempre gostei de participar dos encontros porque naqueles momentos você pensa sobre o que vocês está fazendo, sobre o que está acontecendo, OK? Porque você faz contato com outros professores, você vê diferentes pontos de vista e eu (que) acho isto ajuda você a se tornar um professor melhor, entende? Eles me ajudam a melhorar. E estes encontros, eu acho que são uma oportunidade para que isso aconteça, certo? .. Eu gostei muito. Eu acho que nós estávamos em sintonia desde o começo eu me senti à vontade no grupo ...”

Entrevista Final - Professora Priscila:

“[...] na minha opinião, foi melhor porque cada um de nós têm nossas próprias experiências e quando nós estamos juntos, você acrescenta alguma coisa daqui, alguma coisa dali, quando você acrescenta coisas que você pega de diferentes professores, isto é uma coisa muito boa...”

Entrevista Final - Professor Álvaro:

“...No começo você tem medo de expressar a sua opinião, você não tem certeza se você vai se fazer entender por causa da sua pronúncia, etc., mas uma vez que você se solta um pouco você vai com a maré, você sente que ninguém está tentando ser melhor ou mais importante que os outros. Não é como estar numa reunião de negócios na qual alguém está numa posição de gerente e quer receber a aquiescência de todos os membros. Aqui todos têm suas limitações...”

Ent. F. Professora Priscila:

“Só faz a gente crescer a cada dia, o fato dessa interação com os colegas, eu acho isso muito importante. Você veja, tem professores que passam o ano sem ter contato com outro professor de inglês. Vão de casa para o trabalho, do trabalho para casa, não tem. Olha a gente tem contato com gente de fora, com outras realidades que eles contam. Esse encontro que é importante para o professor. Têm pessoas que não tem isso”.

Ent. F. Professora Suely:

A professora considerou importante ter professoras de contextos diversos no grupo, com experiências diferentes, pois assim as professoras teriam acesso a diferentes ideais⁴⁵.

⁴⁵ A entrevista com a professora não pôde ser gravada. Fiz anotações durante a entrevista, por isso o exemplo dela diferentemente das demais professoras aparece na terceira pessoa. *The teacher considered it important to have people from different contexts and with different experiences because then teachers can have access to different ideas.*

Quest. F. Professora Lina:

“O que achei mais importante dos encontros foi o contato com você e as novas colegas, a maioria eu não conhecia até o início dos encontros do grupo⁴⁶”.

Outro aspecto destacado pelos professores foi o fato de que a participação no grupo foi uma maneira de sair do isolamento e da acomodação que ocorrem em alguns casos, em decorrência da rotina e carga horária de trabalho docente e da falta de oportunidades de encontrar outros professores. O comentário da professora Suely representa esta opinião:

Ent. F. Professora Suely

Suely comentou na entrevista final que na época em que ela começou a participar do grupo ela estava tentando evitar o isolamento e a acomodação e que ela queria melhorar sua prática docente e sua habilidade oral em língua inglesa. Suely também comentou que as professoras em geral não têm tempo para refletir sobre o que fazem uma vez que estão sempre ocupadas e não têm oportunidades de encontrar outras professoras⁴⁷.

A valorização por parte dos participantes do grupo de estudos da interação com professores vindos de contextos diversos, do engajamento com colegas que possuíam experiências e conhecimentos diferentes parece estar relacionada ao papel atribuído à zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, uma vez que para eles o contato, a interação com pares mais competentes ou a participação em atividades para a resolução de problemas contribuíram para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O que é interessante observar nos comentários abaixo é o valor conferido aos facilitadores externos e seus conhecimentos científicos, teóricos, legitimados sobre assuntos específicos. Ou seja, ao mesmo tempo em que os professores valorizam os conhecimentos da experiência que eles próprios possuem, como mencionado em outros trechos desta análise, destacam o valor das trocas entre os participantes, valorizam também a contribuição de alguém de fora do grupo.

⁴⁶ *“I found most useful about the meetings was the contact with you and with new colleagues, most of which were unknown until the meetings started”.*

⁴⁷ *She also told me that when she started attending the meeting she was trying to avoid being isolated and accommodated and she wanted to improve the quality of her teaching and of her oral skills. She also said that teachers in general do not have the time to reflect about what they do as they are always busy and do not have the opportunities to meet other teachers.*

Ent. F. Professora Priscila:

“Muito válido. Embora eu já tivesse participado do workshop que ela deu, faz um tempinho atrás, até promovido pelo Nap se não me engano. Eu tenho lá o certificado, a declaração, coisa assim. Eu já tinha participado do workshop, então muita coisa eu já sabia dali, inclusive os papéis que ela trouxe eu tenho, eu já tinha. Não foi uma novidade pra mim, mas é excelente isso, é uma oportunidade viva de você ter contato”.

Professora Henriqueta

“Eu achei válido. Eu acho que é sempre é bom um você ouvir alguém ou participar da atividade de alguém é, de fora. A Viviane, eu achei que ela estava bastante preocupada em fazer com que nós entendêssemos muito bem aquilo que ela estava trabalhando.”

Birchak et al. (1998) afirmam que uma razão para que facilitadores externos sejam convidados é quando um tópico não é muito familiar ao grupo. Nestes casos, o facilitador externo é alguém com grande conhecimento sobre o tópico a ser trabalhado e pode dar suporte ao grupo em termos de materiais e informação. Foram por estas razões que as facilitadores externos foram convidados a desenvolver oficinas para o grupo.

O fato de que alguns professores não se conheciam antes de participarem do grupo de estudos além do fato de que muitos trabalhavam isolados de outros professores no dia a dia das escolas também pode ser observado nos comentários acima. Estudos recentes sobre formação de professores, como visto no capítulo sobre formação continuada (CANDAU, 1996; FURTOSO, 2009), sugerem que o *locus* da formação continuada deve ser a escola. No entanto, é preciso lembrar que em determinadas disciplinas, como no caso da língua inglesa, o número de professores nas escolas é pequeno. Não é raro termos em algumas escolas apenas dois ou três professores, por exemplo, lecionando em turnos distintos, o que dificulta a criação de grupo de estudos. Esta era a situação de alguns do grupo de estudos. Desta forma, é possível afirmar que o grupo contribuiu para a formação continuada desses professores, mesmo acontecendo fora da escola, à medida que lhes possibilitou que saíssem do seu isolamento ao se reunir com colegas de várias escolas. Apesar, portanto, de a literatura sobre formação continuada muitas vezes prescritivamente apontar a importância de que os encontros de formação aconteçam nas escolas onde atuam os professores (CANDAU, 1996, CELANI, 2002, FOGAÇA,

2010), no caso da língua inglesa nas escolas dos professores participantes, isso teria sido impraticável pelos motivos expostos acima.

Não tendo como *locus* uma escola, mas professores que trabalhavam em diversas escolas e em diferentes cidades, o grupo de estudos analisado se constituiu a partir de uma diversidade que acabou se mostrando extremamente produtiva, inclusive na perspectiva dos participantes. As diferentes experiências, as estruturas escolares diversificadas, os relacionamentos diferentes com as diferentes comunidades escolares trazidas à pauta pelos participantes bem como seus diferentes níveis de proficiência linguística e conhecimentos teóricos contribuíram positivamente para a formação que aconteceu no grupo de estudos.

O fato de que o grupo se reunia em um espaço que não privilegiava nenhuma escola específica também pode ter permitido que os professores se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões e compartilhar ideias. O contato com diferentes realidades é destacado como elemento que contribui para a formação de professores nos estudos sobre formação continuada por autores, como, Walesko e Procailo (2011), Cayuso et al. (2004), Furtoso et al. (2009).

Estas parecem ser as características que favorecem o engajamento de professores em oportunidades de formação continuada, como mencionado nos estudos sobre as contribuições dos cursos oferecidos pelo NAP – UFPR, por exemplo (MARTINEZ, 2011, WALESKO; PROCAILO, 2011, HIBARINO, 2011).

4.2.3 O papel de mediadora do grupo

Outra questão levantada na entrevista final e destacada como um dos objetivos da pesquisa dizia respeito à percepção dos professores com relação à minha participação no grupo, ou seja, se os professores me viam no grupo como pesquisadora, como mediadora⁴⁸ do grupo ou como mais um membro do grupo. Destaco que, ao longo do primeiro ano de existência do grupo de estudos, eu fui a única facilitadora do grupo e procurei desempenhar as tarefas de facilitadora como mencionado no Capítulo 2. Entre estas tarefas destaco a organização prévia dos encontros - agendamento do local dos encontros, providenciando cópias dos textos

⁴⁸ É importante destacar novamente que os termos facilitadora, mediadora e líder são usados nesta tese intercambiavelmente, mas todos com referência aos estudos da teoria sociocultural, uma vez que dentro desta teoria encontram-se os termos como sinônimos, conforme discutido no Capítulo 3, seção 3.1.4.

e materiais que seriam usados; durante os encontros procurava encorajar a participação de todos os professores, manter o andamento das discussões, reforçar e monitorar o foco da discussão, bem como participar das discussões, mas procurando não direcionar e/ou impor conclusões para as discussões. Desta forma creio que meus papéis de facilitadora e pesquisadora foram desempenhados de forma concomitante e não excludentes. No entanto, conforme comentários dos professores na entrevista final, tais papéis parecem ter sido percebidos de forma distinta por eles.

Alguns afirmaram que percebiam que eu desempenhava o papel de mediadora do grupo, outros afirmaram que era possível perceber que em momentos distintos eu assumia papéis distintos, ou seja, ora eu atuava como mediadora do grupo enquanto que em outros momentos eu desenvolvia atividades como qualquer outro membro do grupo. Os excertos abaixo mostram isto:

Quest. F. Professora Lina:

“Eu via você como facilitadora do grupo porque você promovia, oferecia coisas novas e o coffee break era delicioso⁴⁹”.

Ent. F. Professor Antonio:

“Eu via você como facilitadora do grupo, como alguém que estava conduzindo as discussões⁵⁰”.

Ent. F. Professora Vanessa:

“Depende do momento, na hora da organização você era a líder, mas daí de repente quando começava as conversas, as discussões ou, né? Não, parecia que você era mais um dentro do grupo, mas na hora da organização e, você era a líder assim, mas depende do momento, né? Você, e na hora da conversa, das discussões, da, parecia que você, acho que foi isso que fez que a gente se sentisse tão a vontade pra conversar, né? Que parecia que você era mais uma dentro do grupo, né?”

Ent. F. Professora Priscila:

“Não, eu via você como um membro do grupo, sem dúvida, participava, fazia, quando era aquela parte que cada um era responsável, você também estava ali, respondia tudo igual. Achei bem igual, não tem nada”.

⁴⁹ As professoras Lina e Antonio responderam ao Questionário Final em inglês, portanto, no texto apresento a tradução das suas respostas e em nota de rodapé o original em inglês. *“I saw you as the group’s facilitator because you promoted/offered new things and the coffee break was great”.*

⁵⁰ *“I saw you as a group’s facilitator, as someone who was facilitating the discussions”.*

Como apresentado no Capítulo 3, seção 3.1.4, a literatura sobre grupo de estudos mostra os diferentes papéis que o mediador de um grupo pode desempenhar. Alguns destes papéis envolvem a organização dos encontros, a criação de um ambiente de confiança, o estímulo para que todos os professores participem das discussões e/ou atividades do grupo, por exemplo.

Acredito que, ao longo dos dois anos de existência do grupo de estudos, desempenhei os papéis de facilitadora com êxito, pois os professores comentaram tanto na entrevista final quanto em comunicação pessoal que a organização dos encontros, seleção e disponibilização de materiais e mediação das discussões foram adequadas. Já Vanessa e Priscila destacam que minha participação também foi percebida como uma professora do grupo, que contribuía para as discussões, o que também contribuía para um clima agradável durante os encontros.

4.2.4 O papel de pesquisadora no grupo

O fato de os professores saberem desde o início das atividades do grupo que eu estava desenvolvendo uma pesquisa certamente afetou o andamento do grupo. Não posso deixar de considerar que, mesmo inconscientemente, durante os encontros, as discussões e, em especial durante as entrevistas, os professores possam ter feito comentários em sua maioria positivos sobre a experiência com o grupo de estudos com a intenção de não prejudicar minha pesquisa. Tínhamos um ótimo relacionamento prévio, que perdurou durante o trabalho no grupo de estudos, e essa familiaridade e afetividade influenciam sem dúvida os comentários apresentados pelos professores.

Os professores sabiam que o grupo de estudos era o foco da minha pesquisa de doutorado, mas não mencionaram nenhum tipo de preocupação ou interesse em ter acesso às análises a partir dos dados gerados com o questionário inicial, diários e / ou entrevista final. O professor Carlos foi o único que demonstrou curiosidade e preocupação em relação a isso, como pode ser observado nos comentários a seguir:

Ent. F. Professor Carlos:

“Não, não tinha certeza como que você ia fazer depois pra juntar tudo isso. (Risos) Eu ainda não sei ainda bem.”

Ent. F. Professor Carlos:

“Eu até às vezes me surpreendi porque achei que certas coisas você nem ia se interessar, né? De repente surgia uma coisa que pra mim que eu tinha pulado lá, né? Não que fosse a apresentação minha ou de qualquer outro, qualquer outro colega que tava apresentando lá, de repente pra mim não tinha interessado, de repente você aprofundava a discussão. Não, de forma positiva, lógico, você tinha visto umas coisas lá que eu não tinha visto, né?” Dependendo do dia, dependendo do dia, teve dia que você falou mais, teve dia que você falou menos, né? Acho que conforme também a relevância do tópico, né? Alguns tópicos exigiam que assim, tivesse mais interferência, né?

A surpresa expressa pelo professor Carlos com relação ao meu interesse por certos temas, talvez tenha base na crença que muitos professores das escolas públicas têm com relação a docentes do Ensino Superior.. Alguns professores das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio acreditam (comunicação pessoal) que professores universitários desenvolvem pesquisas apenas **sobre** professores e não **com** professores. Mas vale destacar que, como professora de estágio supervisionado em língua inglesa, meu interesse em desenvolver pesquisas **com** professores e sobre a escola pública não era somente “verdadeiro” como necessário (ver Capítulo 2 sobre formação continuada e colaboração).

Outro aspecto que pode estar implícito na fala do professor é a questão de poder, no sentido de quem faz pesquisa sobre o que ou sobre quem. Poder também relacionado ao saber que muitos professores parecem atribuir aos professores pesquisadores universitários, mesmo depois de um trabalho em grupo de estudos no qual tais papéis tentaram ser questionados, especialmente com a troca de mediação a que me referi no item 5.1.3 neste capítulo. Resgatando a ideia de que, nos modelos de formação continuada “clássica”, os professores “recebiam” formação e saber dos professores universitários, como vimos no Capítulo 2, o estranhamento do professor pode ser atribuído ao fato de que a experiência com o grupo de estudos era uma tentativa de fazer com que os professores do contexto específico percebessem que tanto o poder (de e para fazer pesquisa) bem como o saber foram compartilhados com eles. Daí a estranheza: em outros contextos isso não parecia acontecer.

O comentário abaixo da professora Henriqueta demonstra a compreensão de que professores universitários podem aprender com professores que atuam em outros níveis de ensino. É possível perceber também que, para ela, a coordenadora

do grupo não só tem a possibilidade de aprender sobre a formação continuada por meio da pesquisa que desenvolve bem como tem a oportunidade de aprender com os participantes do grupo sobre seus contextos de ensino.

Ent. F. Professora Henriqueta:

“...eu acho que mesmo dentro do grupo como líder do grupo, o coordenador do grupo ou algo assim, você está aprendendo porque há inúmeras experiências que os outros professores trazem, certo? E você tem a possibilidade de analisar as coisas, certo? E você também aprende. E não é como se você fosse o único ali que está dando as orientações, você também está recebendo algo...”

4.3 COMENTÁRIOS ADICIONAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE ESTUDOS

Nesta seção, trago comentários dos professores que, embora não tenham contribuído diretamente para a discussão sobre os objetivos desta pesquisa, foram apresentados pelos participantes e merecem menção por sua pertinência em relação à experiência vivenciada por elas.

Na entrevista final os professores tiveram a oportunidade de avaliar de uma forma geral a experiência de formação continuada na modalidade grupo de estudos. O que pode ser observado nas respostas dos participantes do grupo Priscila, Antonio, Suely e Lina à seguinte pergunta: Comparando, vamos dizer assim (foi) com um curso, você acha que dessa forma (grupo de estudos) foi melhor?

Ent. F. Professora Priscila:

“Melhor, na minha opinião foi melhor porque cada um tem suas experiências próprias, e daí quando você está junto, um pouquinho daqui, um pouquinho dali, somando tudo muito bom”.

Ent. F. Professor Antonio:

Com certeza. Porque nós estamos sempre refletindo, nos avaliando e com os resultados [da avaliação] mudamos nossas atitudes⁵¹.

Em alguns casos, a entrevista final serviu para que os professores expressassem a sua insatisfação com a profissão. Na fala da professora Lina é

⁵¹ *“For sure, because we are always reflecting, evaluating ourselves and with the results we change our attitudes”.*

possível ver que, embora ela tenha a princípio participado com entusiasmo no grupo e considerasse o grupo interessante, sua frustração com a profissão afetou a sua participação.

Quest. F. Professora Lina:

O grupo de professoras era interessante. Eu comecei a participar dos encontros com muito entusiasmo, mas eu me frustréi com a profissão docente e infelizmente, eu levei esta insatisfação para os encontros. Peço desculpas e a culpa é minha. Eu estava aborrecida, chateada, pensando em não fazer nada além das atividades de sala de aula porque eu fui desvalorizada. Não faz diferença alguma se nós estudamos mais ou fazemos cursos. Aquelas [professoras] que se dedicam não são valorizadas. Ninguém vê o valor daquelas que se dedicam. (Desculpe o desabafo!)⁵²

Também na entrevista final pedi que os professores dessem sugestões de como melhorar o funcionamento do grupo de estudos. Poucas sugestões foram dadas, pois a maioria mencionou estar satisfeita com a dinâmica dos encontros do grupo. As sugestões dadas foram com relação ao tipo de atividade; por exemplo, as professoras Bernadete e Suely sugeriram mais atividades que pudessem usar em sala de aula, atividades relacionadas ao ensino de gramática e textos.

Ent. F. Professora Suely:

Suely sugeriu que tivéssemos mais exemplos de técnicas e ideias práticas para serem usadas em sala de aula.⁵³

Ent. F. Professora Bernadete:

*“Melhorar? Eu gostei. Talvez se fizesse por parte as matérias básicas, né? Incluindo a gramática dentro do que a gente precisa durante o ano, não todo, geralmente a gente ensina mais o óbvio para eles. Eu comecei a trabalhar com textos com eles após os teus encontros. Eu trabalhava mais a gramática, hoje é futuro. Aí futuro e um monte de exercícios até... Eu era dessas, e ainda sou. Daí a Celina começou também, daí ela falava pra mim, eu trabalho texto que nem ela dá, Daí você procura verbo, então fui aprendendo, agora há pouco tempo. Eu trabalhava textos muito extensos, daí me perdia, ia lá perguntava para ela. Então talvez nessa parte acho faz **Incompreensível** Que nem você deu aquele texto “Um beijo no escuro”, nossa*

⁵² “The group of teachers was interesting. I started attending the meetings with a lot of enthusiasm, but I became frustrated with the teaching profession and unfortunately, I took my dissatisfaction to the meetings. I apologize and I am the one to blame. I was upset, bored thinking about not doing anything beyond the classroom activities because the value we are given is “zero”. I do not make any difference if we study more or take courses. Those who are dedicated are not valued. No one sees the value of those who are dedicated. (Sorry for venting!)”

⁵³ Suely suggested that we had more examples of techniques and practical ideas to use in class.

trabalhei na sala, daí já sabia como era, não me perdi e foi bem o texto. Uma coisa assim. Uma coisa simples, um texto passado no quadro, traduzir e responder. Mas fazendo assim a gente se anima mais. E mesmo a gente fica isolada, só na tua casa, pensando, amanhã vou dar uma aula assim. Aí você vem aqui, participando, trocando ideias, bem melhor.”

Bernadete nesta resposta comenta que para ela o ensino de inglês era o equivalente a apresentar e trabalhar conteúdos gramaticais em uma sequência que ia das estruturas mais simples para as mais complexas. Bernadete demonstra também que para ela a formação continuada deveria concentrar-se na demonstração de técnicas e estratégias de ensino das diferentes habilidades linguísticas, ao sugerir que atividades abrangendo estes conteúdos fossem abordadas nos encontros. Afirma também que modificou a forma de ensinar inglês após participar dos encontros e por meio da interação e discussão com outros professores.

Ao sugerir que a formação continuada deveria ser aquela que fornece ideias, materiais, estratégias e atividades elaboradas por outros professores que podem ser aplicadas em sua sala de aula, Bernadete parece valorizar a formação continuada implementada de acordo com o modelo clássico (CANDAU, 1996). Lembrando que no modelo clássico de formação continuada os professores retornam aos bancos escolares para reciclarem sua prática docente e atualizarem seus conhecimentos sobre o ensino. Como vimos no Capítulo 2, o modelo clássico baseado na racionalidade técnica nem sempre é implementado por profissionais da rede de ensino a que os professores pertencem. Ou seja, profissionais externos podem atuar na formação continuada sem conhecer as especificidades do contexto de atuação dos professores. Uma consequência disso é a provisão de uma formação continuada afastada que não condiz com as reais necessidades dos profissionais atuantes nas escolas.

É interessante observar que Bernadete, ao mesmo tempo em que sugere que as oportunidades de formação continuada deveriam fornecer os conteúdos e técnicas de ensino, enfatiza que a sua prática docente foi alterada por meio do contato com os demais do grupo. Bernadete parece apontar para o fato de que aprender (novas técnicas) se dá por meio da interação com outros professores que atuam em contextos semelhantes ao seu, ou seja, são considerados formadores internos.

Professores podem acessar *sites*, baixar atividades de portais que oferecem atividades para serem usadas em sala de aula, mas Bernadete, ao mencionar a interação com os professores, parece reforçar o papel da mediação e da reflexão que ocorria no grupo de estudos, uma vez que não se repassavam atividades simplesmente, mas se discutia e se refletia sobre as atividades sempre destacando a importância de considerar o contexto de atuação de cada um bem como para a necessidade de que as atividades estivessem de acordo com os objetivos do ensino de inglês. Ou seja, nas discussões, os professores sempre apontavam para a importância de não usarem em sala de aula atividades interessantes, divertidas e fáceis, sem nenhuma ligação com os objetivos do ensino de inglês.

Já a professora Priscila comenta:

Ent. F. Professora Priscila:

“Ah! Sei lá. Que continue isso de tópicos diferentes a cada encontro, isso é muito bom. Cada encontro tem um tópico diferente para desenvolver e daí os teus horizontes vão abrindo e isso é muito bom.”

Priscila, assim como a maioria dos professores, comentou que os encontros eram interessantes, pois em cada encontro abordava-se um tópico diferente e que isto contribuía para a ampliação dos conhecimentos dos professores.

Nas considerações finais apresento as compreensões que a pesquisa sobre o grupo de estudos analisado propiciou sobre esta modalidade de formação continuada.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO NO QUE SE APRENDEU NA VIAGEM

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar como e quais necessidades formativas de professores de inglês podem ser contempladas pela participação em grupo de estudos. Para atingir este objetivo elaborou-se um roteiro de viagem que incluiu duas paradas importantes: a primeira parada foi nos estudos sobre formação continuada, já na segunda parada focou-se o papel dos grupos de estudos na formação continuada de professoras.

Para a preparação da viagem foi necessário encontrar os companheiros de percurso bem como a forma de viajar, ou seja, a metodologia da pesquisa. Optei por uma metodologia qualitativa na forma de um estudo de caso, na qual eu não fui apenas a condutora da viagem, mas também passageira e companheira de viagem. Ao fazer esta escolha tinha em mente que todas as professoras perceberiam a viagem de acordo com suas próprias expectativas, interesses e experiências anteriores. Ao relatarem a experiência cada uma pode apontar o que de mais marcante a viagem proporcionou.

Ao longo das duas paradas, foi vislumbrado que a formação continuada pode ser definida como a formação que ocorre após a formação inicial, no caso dos cursos de licenciatura, mas também aquela que incorpora a noção de *continuum*, ou seja, a formação que tem início formal nos cursos de licenciatura, mas que não se finaliza. Também se aprendeu – como sempre se aprende muito nas viagens - um pouco da história da formação continuada (DESTRO, 1995, CADAU, 1996) e os diferentes objetivos e formatos que ela teve ao longo dos anos.

A formação continuada no chamado modelo clássico (Candau, 1991) preconizava uma formação baseada em cursos de reciclagem e atualização de professores. Nestes cursos, os professores não tinham um papel ativo no sentido de serem *vistos e/ou atuarem* como reais participantes do processo. Ou seja, as oportunidades de colaboração entre formadores e formados não eram valorizadas, assim como também não havia a valorização da escola como o *locus*⁵⁴ principal para

⁵⁴É importante destacar que o termo *locus* não se refere única e exclusivamente ao espaço físico da escola, mas também ao ambiente. Ou seja, a escola é o espaço físico, mas também o espaço social no qual professores atuam, se relacionam e se formam. O espaço psicológico da escola, o espaço no qual os professores desenvolvem e constroem sua identidade e subjetividade. Importante também frisar que outros *loci* podem proporcionar estes espaços psicológicos, como as universidades, por

a formação de professores. Já as pesquisas de Branco (2007), Christov (1998) e de Fogaça (2010) destacam a escola como *locus* da formação. Em geral, a formação continuada no modelo clássico entende que a função da formação continuada é preencher os déficits deixados pela formação inicial (DANTAS, 2005; Gatti et al., 2009).

Como reação ao modelo clássico de formação continuada, observou-se que na literatura atual não só a escola é percebida como espaço importante para a formação continuada bem como as parcerias, o trabalho colaborativo entre escolas e universidades. Exemplos deste tipo de iniciativa são o projeto ARELI (Ação e Reflexão na Formação de Professoras de Inglês) e CREALI (Centro de Recursos para ensino/aprendizagem de língua inglesa) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A segunda parada foi na literatura sobre os grupos de estudos (Capítulo 3). Neste capítulo a definição de grupos de estudo aparece como sendo “um grupo de indivíduos que se reúnem com o objetivo de aumentarem, aprimorarem suas capacidades e habilidades por meio de novas aprendizagens com o objetivo de melhorar a aprendizagem de seus alunos” (MURPHY, apud CAYUSO, 2004, p. 2). Além disso, naquele capítulo descreveram-se os diferentes tipos de grupo de estudos mencionados por Cayuso et al. (2004), que destaca os grupos baseados em tópicos, os que enfatizam a prática e os grupos de investigação de professoras, além dos grupos de estudo *online*.

Por sua vez, a tipologia apresentada por Birchack et al. (1998) inclui grupos nos quais os participantes desempenham trabalhos semelhantes aos grupos baseados na escola, grupos baseados em tópicos, grupos de pesquisa, grupos de leitores e escritores e grupos de discussão de tópicos.

Foi importante também naquela parada perceber o papel da mediação que acontece nos grupos de estudos e a interação com os demais professores companheiros de viagem. Um aspecto importante também foi o reconhecimento de que, muitas vezes, grupos de estudos são idealizados como espaços livres de julgamento e de conflitos. Estudos mostram que conflitos são elementos constituintes de toda prática social, mas que, de acordo com o tratamento dado a

exemplo. Neste sentido, as universidades podem ser entendidas também como loci adequados de formação de professores. Ou seja, não defendendo uma posição radical de que o único *locus* de formação deva ser a escola.

eles, conflitos podem possibilitar aprendizagens e desenvolvimento de professores. Os estudos de Freitas (2004) e Fogaça (2010) foram especialmente válidos, pois demonstraram como conflitos podem ser produtivos em contextos de formação continuada.

Ainda nesta parada no Capítulo 3, foi relacionada a teoria sociocultural de Vygotsky às pesquisas que mostram como grupos de estudos podem contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de professores (MAGALHÃES, 2004, ORTENZI, 2007, FOGAÇA, 2010, VIEIRA ABRAHÃO, 2012, entre outros). Importante lembrar que a aprendizagem, na perspectiva vygotskyana, ocorre por meio de processos mediados por ferramentas, que podem ser instrumentos, signos e símbolos em situações significativas de aprendizagem. Além disso, os pressupostos da teoria são relevantes para a aprendizagem, desenvolvimento e formação que se dá em grupos, pois considera que professores podem atuar na perspectiva de zona de desenvolvimento proximal⁵⁵(ZPD).

Uma vez que grupos de estudos incluem uma característica bastante importante, qual seja a participação, recorreremos aos estudos sobre comunidades de prática de Wenger (1991, 2011) e Halu (2011) para compreender as formas de participação que podem ocorrer em grupo de estudos. Destaco, no entanto, que há uma distinção entre comunidades de prática e grupo de estudos que não era o objeto de discussão desta pesquisa, mas considereei pertinente utilizar as formas de participação para estudar as relações no grupo de estudos.

Wenger (1991, 2011) destaca a participação central, ativa, periférica, ocasional e transacional, como visto no Capítulo 3. Um aspecto importante que deve ser considerado em relação às formas de participação é que não há necessariamente um *continuum* de participação periférica ou transacional para central. Ou seja, um mesmo professor em um grupo de estudos pode desenvolver diferentes formas de participação, pode passar por várias formas de participação ou ter apenas uma.

Após as duas paradas ao longo do caminho percorrido, foi importante conhecer o que cada companheira de viagem percebeu do percurso e, assim, chegou-se ao Capítulo 4 desta tese. No Capítulo 4 - Como foi a viagem: análise e

⁵⁵ Segundo Vygotsky, a ZPD é a distância entre as atividades que uma pessoa consegue realizar sem a ajuda de outra e as atividades nas quais ela ainda necessita de ajuda. É no caminho entre esses dois pontos, segundo o autor, que uma pessoa pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências.

interpretação dos dados - foi possível verificar se os objetivos foram atingidos e quais conhecimentos/aprendizagens propiciaram. O Capítulo 4 apresenta alguns dos aspectos que marcaram a experiência dos professores de inglês envolvidos no grupo de estudos. Os aspectos que se destacaram foi o aprimoramento da proficiência linguística, a criação de um ambiente agradável, a interação, participação e contribuição dos professores e o compartilhamento da mediação do grupo. Ou seja, parte do objetivo geral : *verificar como e quais necessidades formativas de professores de inglês são contempladas pela participação em grupo de estudos* foi atingido.

Com relação ao modo como as necessidades formativas foram atingidas, posso afirmar que as categorias - a criação de um ambiente agradável; a participação e contribuição dos professores; a interação com outros professores; o compartilhamento da liderança/mediação/facilitação - respondem à segunda parte do objetivo.

Com relação aos objetivos específicos também é correto afirmar que foram atingidos. As categorias acima mencionadas e discutidas no Capítulo 4 demonstram como foi o funcionamento do grupo de estudos no processo de formação continuada de um grupo de professores no contexto estudado bem como os papéis que os professores, como a facilitadora externa desempenhou no grupo. Além disso, no Capítulo 4 foram discutidos os aspectos considerados relevantes pelos professores que fizeram parte do grupo de estudos observado.

O objetivo específico que dizia respeito à literatura especializada sobre formação continuada de professores de línguas e sobre grupo de estudos foi atingido como desenvolvimento dos Capítulos 2 e 3, respectivamente.

Ao comparar o questionário inicial respondido pelos professores, no qual eles expressam que um dos objetivos e interesses por oportunidades de formação continuada está ligado ao aprimoramento das habilidades linguísticas e as respostas fornecidas na entrevista final, é possível afirmar que o grupo de estudos atingiu este objetivo. No entanto, os professores destacam que este aprimoramento linguístico não afetou todas as habilidades, ou seja, as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever não puderam ser melhoradas com o mesmo nível de profundidade. Como visto, a habilidade de escrita foi a mais destacada pelos professores. Outro aspecto interessante é que esta habilidade foi aprimorada, segundo a percepção dos

participantes, por meio do uso dos diários dialogados usados ao longo dos dois anos de existência do grupo de estudos.

Com relação ao ambiente do grupo de estudos, foi possível observar que era um ambiente agradável, onde os professores sentiam-se estimulados a participar, trocar ideias, expressar opiniões, mas, quando dos conflitos, eles afirmaram o seu silenciamento, possivelmente numa tentativa de evitar que o ambiente agradável fosse afetado.

Já a participação, contribuição bem como a interação com os demais professores do grupo foram percebidas como bastante positivas, mas entendidas de forma diferente de Wenger. Para os professores, participação e contribuição foram entendidas como sinônimo de verbalização, expressão de opiniões, ideias, sugestões, troca de materiais e apresentação de atividades práticas que pudessem ser utilizadas em sala de aula. Assim, para eles, participar era sinônimo de ação física; já para Wenger (1991), uma participação menos “física”, menos “ativa” não deixa de ser participação. Também foi apontado que alguns professores pareciam ter agendas diferentes para a sua formação continuada e que isso poderia, de alguma forma, afetar o funcionamento do grupo.

Os comentários sobre o compartilhamento da mediação do grupo demonstraram que os professores valorizaram a experiência, a qual, no entanto, não foi positiva ao ponto de fazer com que eles tomassem a iniciativa de formar outros grupos de estudos em suas escolas e/ou cidades, haja vista que alguns professores eram de outras localidades.

Com base na análise das percepções dos professores, acredito ser possível afirmar que o grupo compartilhava das seguintes características: crenças sobre formação de professores, sobre o que a formação de professores deveria proporcionar, ou seja, aprimoramento das habilidades linguísticas; crenças sobre as formas de interação e participação que deveriam ser idealmente ativas e envolverem o compartilhamento de ideais, sugestões, materiais e atividades para serem utilizados em sala de aula, além do entendimento de que a formação continuada deve acontecer em ambientes agradáveis, onde todos são valorizados, e as relações entre as participantes sejam significativas.

No entanto, aspectos relativos à importância do tratamento dos conflitos como possibilidade de aprendizagem poderiam ser estimulados na formação

continuada bem como a conscientização/abertura para o fato de que as diferentes agendas de formação continuada podem coexistir.

Com relação ao meu aprendizado ao longo desta viagem/pesquisa, saliento a conscientização da necessidade de aprender a confrontar os conflitos que surgem nos espaços de formação continuada. O tratamento aos conflitos é uma habilidade que todo mediador precisa desenvolver.

Destaco, ainda, o papel de mediador em grupos de estudos, cujo papel é importante em termos não só de logística, mas em relação à possibilidade de promover relações entre professores de inglês, em particular, uma vez que, na maioria dos casos, eles atuam em escolas nas quais não há outros professores com as quais possam formarem-se mutuamente.

Tendo como base o depoimento dos professores e a experiência como mediadora do grupo de estudos, percebo que a concepção de formação continuada no modelo atual, em que a escola é entendida como o *locus* ideal da formação, nem sempre é possível devido ao número restrito de professores de inglês na maioria das escolas. No entanto, a colaboração, a interação e as parcerias entre diferentes professores de diferentes escolas e as universidades parecem se constituir como uma possibilidade de intermediação deste processo.

Quanto ao objetivo geral desta tese, ou seja, entender como e quais necessidades formativas de professores de inglês foram conquistadas pela participação em grupo de estudos, pude constatar que o aprimoramento da proficiência linguística, destacado como uma das necessidades formativas das professoras, foi contemplado pela participação no grupo de estudos. Os professores mencionaram que a habilidade de escrita na língua inglesa foi a que mais se destacou, mas que as outras habilidades linguísticas também sofreram impactos positivos. O fato de o grupo de estudos ser considerado um ambiente agradável, no qual os professores percebiam o apoio e incentivo entre si contribuiu para que a habilidade oral tenha sido afetada também.

No entanto, é preciso destacar que o grupo de estudos, apesar de ter sido considerado um ambiente onde o convívio, as interações e contribuições eram valorizadas e estimuladas, também foi percebido como espaço onde julgamentos e conflitos ocorrem. A forma de participação e contribuição dos professores no grupo entendidas como positivas incluíram em especial a troca de materiais (textos, jogos,

músicas), técnicas e atividades para uso nas aulas de inglês, além da socialização de experiências exitosas de ensino/aprendizagem em diferentes contextos.

Outro aspecto a ser mencionado com relação ao objetivo desta tese refere-se ao compartilhamento da mediação dos encontros do grupo de estudos. Este aspecto foi apontado como relevante, pois possibilitou que os professores tivessem a experiência de assumirem o papel de formadores de professores. A experiência com o compartilhamento da mediação também foi valorizada, uma vez que os professores puderam conhecer um pouco mais sobre os contextos de atuação dos demais participantes do grupo de estudos, o que por sua vez reforça o entendimento dos professores de que a diversidade de experiências em contextos diversos contribui para a formação continuada. Desta forma, é possível afirmar que os professores valorizam também a formação que se dá nas práticas docentes no cotidiano das escolas, *locus* de atuação e formação continuada.

Como uma das limitações do presente estudo, destaco que a presente pesquisa não pode ser considerada participativa, uma vez que os sujeitos envolvidos com o grupo de estudos tiveram uma participação limitada. Os sujeitos não demonstraram interesse em colocarem as suas vozes no estudo. Por exemplo, quando convidados a lerem as transcrições das entrevistas, apenas uma professora realizou tal leitura. Durante todo o período de funcionamento do grupo de estudos apenas em uma única ocasião um professor demonstrou interesse em como seria feita a análise dos dados. No entanto, enfatizo que todos torciam pela conclusão do meu doutorado. Uma hipótese para a falta de interesse por parte dos envolvidos com o grupo de estudos pode ser a falta de valorização por parte dos professores pela sua própria voz em contextos acadêmicos.

A desistência de alguns professores pode estar relacionada à alternância da mediação do grupo. A sugestão da mediação do grupo pelos professores pode ter criado desconforto para alguns deles com relação ao uso da língua inglesa durante os encontros do grupo, o que por sua vez pode ter levado às desistências.

É possível especular também que a pouca fluência na língua inglesa tenha sido um dos fatores de conflitos entre os professores do grupo. O silenciamento com relação à fluência pode ser entendido como forma de apagar os conflitos entre aqueles, fluentes na língua inglesa, e outros, sem ela.

Vygotsky em seus estudos afirma que os conflitos devem ser resolvidos e que a sua resolução gera desenvolvimento e aprendizagem. Mas cabe a pergunta: é

possível e necessário resolver todo e qualquer tipo de conflito? Acredito que nem todo e qualquer conflito possa e/ ou deva ser resolvido, ou melhor, esta é uma resposta que poderá ser melhor desenvolvida em pesquisas futuras.

Com relação à pesquisa e aos aprendizados que ela proporcionou, destaco a compreensão da incompletude como característica das pesquisas qualitativas. Muitos e produtivos dados foram gerados por meio dos vários instrumentos, no entanto nem todos foram considerados na análise, uma vez que minha atenção estava voltada para determinadas questões, ou seja, o estudo tinha um foco determinado. Por exemplo, a questão dos conflitos não era foco da pesquisa, no entanto, os dados gerados sobre conflitos, assim como o fato de que os professores apontaram apenas pontos positivos com relação ao grupo de estudos podem ser analisados em futuras pesquisas.

Também a questão relacionada ao papel dos professores como formadores uns dos outros,, a questão da não criação de outros grupos de estudos poderá ser foco de artigos e outros estudos. No entanto, é importante mencionar que uma vez que os professores desenvolveram outras atividades de formação continuada (ver epílogo) posso afirmar que eles se perceberam, de alguma forma, como formadores.

Considere relevante para este estudo incluir um epílogo que apresentasse uma tentativa de responder à pergunta “anos depois, o que estarão fazendo os participantes?”. Queria com essa indagação trazer alguma sinalização que indicasse possíveis desdobramentos da experiência dos participantes no grupo de estudos. Assim, a próxima parte da tese conta um pouco sobre as personagens principais da atividade formativa no grupo de estudos anos depois da experiência e aponta para a existência de novos caminhos.

Para escrever o epílogo, enviei aos nove professores que geraram os dados da pesquisa um questionário (Apêndice8), no início deste ano de 2013. Desses nove professoras, cinco retornaram suas respostas ao questionário, que foram utilizadas como base, tanto para as minhas considerações finais quanto para o epílogo, a seguir.

EPÍLOGO: VAMOS NOS ENCONTRAR DE NOVO?

“Finalmente, voltamos ao início do processo e de um novo processo de questionamentos”⁵⁶.

Cassandra Clare

Início o epílogo explicitando o meu entendimento da citação escolhida para finalizar este trabalho. Para mim, quando um círculo se fecha, um processo não está terminado, apenas indica que voltamos ao ponto inicial, voltamos às perguntas que tentamos responder e iniciamos um novo processo de questionamentos. Por este motivo, também, minha tradução é bastante livre, pois tentei na tradução incluir a minha interpretação.

O grupo de estudos foi por alguns anos a atividade que caracterizava o NAP-UEPG,. Assim mesmo, após o término da pesquisa, o grupo de professoras continuou com os encontros mensais, entre outras atividades de formação continuada.

Além dos professores que fizeram parte da pesquisa, juntaram-se ao grupo outros, alguns por períodos relativamente curtos, como, por exemplo, os que participaram do grupo apenas durante as atividades do PDE⁵⁷ (Programa de Desenvolvimento Educacional), uma vez que a participação no grupo de estudos poderia ser certificada e considerada como parte da carga horária das inserções exigidas pelo programa.

Com relação a outras atividades de formação continuada, dos nove professores do grupo inicial, sete já concluíram o PDE, e uma está na fase de implementação da sua sequência didática.

Além de terem realizado o PDE, a maioria continua participando das oficinas do NAP-UEPG e de outras oportunidades promovidas pelo Núcleo Regional de Ponta Grossa e pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

⁵⁶ “At last, the wheel comes full circle.”Cassandra Clare

⁵⁷ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do estado do Paraná é uma política pública de formação continuada de professores. O PDE pretende subsidiar teórica e metodologicamente professores na elaboração e implementação de projetos pedagógicos que visam o crescimento profissional de professores e sua prática pedagógica. O PDE existe no estado do Paraná desde 2010. Para maiores informações sobre o PDE acessar o link: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

Três professoras têm participado como oficinairas pelo Núcleo Regional de Ponta Grossa, ou seja, não apenas investem na sua formação continuada, mas estão desempenhando os papéis de mediadoras de outros grupos de professores. O mesmo aconteceu quando atuaram como tutoras das professoras que participaram dos GTR⁵⁸s (Grupos de Trabalho em Rede), atividade ligada ao PDE.

Uma das professoras do grupo realizou, posteriormente, curso de mestrado sobre tradução na Universidade Federal de Santa Catarina. Outra professora atuou como professora colaboradora no curso de Letras da UEPG e outra está atualmente desempenhando esta função na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na mesma instituição.

Como é possível observar, todos os professores que participaram mais diretamente da pesquisa, gerando os dados analisados, continuam investindo na sua formação continuada e atuando na formação inicial e continuada de outros professores. Gostaria de imaginar que a mudança de papéis, como tantas vezes comentado nos encontros do grupo, daqueles professores que *recebiam formação para professores que fazem a sua formação e a de outros professores*, tenha sido uma das influências que o grupo propiciou, pois nas palavras da professora Vanessa uma das aprendizagens que o grupo possibilitou foi “*estar sempre aberto a mudanças...*” (comentários finais sobre a participação no grupo de estudos, Professora Vanessa).

Quanto ao retorno ao início do processo, ao início do círculo, saliento três questionamentos que surgiram durante a análise dos dados gerados e que persistem como aspectos relevantes para futuras investigações:

- quanto da experiência com o grupo tem afetado as atuais atividades nas quais os professores estão desempenhando papéis de auto formadores e formadores de outros professores?
- os professoras se percebem como pesquisadores e desse modo se veem legitimados para compartilhar academicamente suas reflexões sobre a própria prática, contribuindo assim para os estudos sobre

⁵⁸ O Grupo de Trabalho em Rede é uma das atividades que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. O GTR é desenvolvido ao longo de 64 horas de atividades à distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação. Durante o GTR, os professores PDE discutem seus projetos com os demais professores da rede estadual de ensino.

formação inicial e continuada e para o processo de ensino-aprendizagem de inglês?

- como a pesquisa e a participação no grupo influenciou a minha própria prática, especialmente no trabalho de formação inicial?

Gostaria de finalizar este texto apresentando o depoimento de três professores. Escolhi estes depoimentos pelo fato de que, creio, resumirem o que os professores perceberam como aspectos marcantes do grupo, além do que já foi apontado na análise. Os aspectos destacados pelos professores se referem à expectativa de que participar do grupo causava o afeto e o valor que davam a cada professor do grupo, bem como o interesse em compartilhar e conhecer os trabalhos que os demais professores estavam desenvolvendo em suas respectivas escolas. Quando questionados sobre as lembranças que o grupo trazia, responderam:

“Expectativa, pois cada encontro era um novo encontro com novas ideias, conteúdos e sugestões”.

Professora Priscila

“Compartilhar é a principal lembrança. Muitas vezes sabemos dos resultados dos trabalhos de colegas e temos curiosidade em saber como foi idealizado e realizado. O grupo permitiu esse acesso”.

Professora Henriqueta

“A primeira lembrança é afetiva, visto que todos os participantes são pessoas pelas quais tenho a maior consideração”.

Professor Carlos

Escolhi finalizar este texto com uma referência ao aspecto emocional da participação em um grupo de estudos, destacando a importância do afeto na formação dos professores. Portanto, emotivamente também, quero agradecer mais uma vez ao “grupo de sábado” e reiterar meu respeito e consideração por cada participante individualmente e pelo grupo como um todo: a nós todos, votos de que o futuro profissional e pessoal traga a realização das nossas expectativas e que consigamos continuar compartilhando nossos projetos.

REFERÊNCIAS

AGI, A. B. P. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor**: caminhos para a mudança. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CALDAS, L.R.; BAGHIN, D.C.M. A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira, **APLIESP Newsletter**, n. 2, June, 1993.

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professoras. Boletim 13. Agosto. Brasília: MEC, 2005.

ALMEIDA, M. T. P. **O jogo cooperativo na resolução de conflitos nas aulas de educação física**. In: FÓRUM INTERNACIONAL Y IV JORNADAS SOBRE TRANSDISCIPLINARIEDAD Y ECOFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA: BUSCANDO LA INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD DOCENTE, Universidade de Barcelona – UB, Espanha, 2009.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. New York: Cambridge University Press, 1991.

ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. O papel de coordenador de grupos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A produção acadêmica sobre formação de professoras: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 07 jun 2013.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação **Continuada na modalidade grupo de estudos**: repercussões na prática docente. In: ANPED SUL, IX., Caxias do Sul, 2012.

ARBAUGH, F. **Time on tasks**: Influences of a study group on secondary mathematics teachers' knowledge, thinking, and teaching. Bloomington, 2000. Tese (Doutorado) - Indiana University, Bloomington, 2000.

AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 1968. In: MOREIRA, M. A. Linguagem e Aprendizagem Significativa. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, IV., **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa** Maragogi, AL, 8 a 12 de setembro de 2003.

AVALOS, B. School-based teacher development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 257-271, 1998.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELENKY, M. F., CLINCHY, B. McV., GOLDBERGER, N. R., & TARULE, J. M. Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind. New York: Basic Books. In: CLARK, C. M. (Ed.). **Authentic Conversation and Teacher Learning**. New York: Teacher College, 1986.

BERNARDI, M. V. B. **Educação** transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2001.

BELL, J. **Doing Your Research Project**: A Guide for First-time Researchers in Education and Social Science. Buckingham: Open University Press, 1993.

BERTUCCI, M. C. S.; SOUSA, M. DO C. **Formação continuada de professoras e desenvolvimento profissional**: o grupo na escola. São Paulo: FAPESP, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANCO, C. **Formação continuada de professoras**: focalizando a relação teoria-prática. PDE: UEL, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professoras**: Orientações Gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRITT, M. S.; IRWIN, K. C.; RITCHIE, G. Professional Conversations and Professional Growth. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v.4, p. 29-53, 2001.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. 71. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 07 jun 2013.

BIRCHAK, B. et al. **Teacher Study Groups: Building Community through Dialogue and Reflection**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: An introduction to theory and method. Boston: Allynand Bacon, 1992.

BOLZAN, D. **Formação de Professoras**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CANAU, V. M. F. Formação Continuada de Professoras: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. R. (Orgs.). **Formação de Professoras: Tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

CAYUSO, E.; FEGAM, C.; McALLISTER, D. **Designing Teacher Study Groups: a guide for success**. Gainesville: Maupin House, 2004.

CLARK, C. M.; FLORIO-RUANE, S. Conversation as Support for Teaching in New Ways. In: CLARK, C. M. (Ed.). **Authentic Conversation and Teacher Learning**. New York: Teachers College, 2001.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et. al. **O coordenador Pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

COHEN, L.; MANION, L. **Research Methods in Education**. London: Croom Helm, 1986.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher Education: Toward and Inquiry Orientation. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. R. (Orgs.). **Formação de Professoras: Tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

COLLINS, H. Formação continuada online para Professoras de Inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de professoras de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes Editores, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da C. **Formação continuada em língua portuguesa: uma proposta e seus resultados**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMOSOCIODISCURSIVO, III., PUC, Belo Horizonte, 2008.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Eds.). **Writing Culture**: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. **ENFOPLI**: construindo uma comunidade de formadores de professoras de inglês. Londrina: [s.n]., 2005.

CRUZ, A. A. A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

CRUZ, L. C. V. da. **Grupo de estudos**: Em busca da formação continuada. Londrina: UEL, 2006.

DANTAS, A. S. **A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação**. Holos, ano 21, maio/2005.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador Interpretativo e a postura ética em pesquisas linguísticas aplicada. **Eletras**, v. 23, dez. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

_____. _____. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Caderno Cedes**, São Paulo. n 36, p. 21-27. 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professoras**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ, S. S. S. F. **O papel do diálogo colaborativo no aperfeiçoamento da interlíngua de alunos brasileiros (nível básico de inglês como língua estrangeira)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagens: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. TELLES, J. A. (Org.) **Formação Inicial e Continuada de professoras de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes Editores, 2009.

EDGE, J. **Cooperative development**. Harlow, UK: Longman, 1992.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XXI, p. 38-61, 2010.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Eds.). **Teacher Development and Educational Change**. London: The Falmer Press. 1992.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do Ensino. **Caderno CEDES**, São Paulo, n. 36, 1995.

FURTOSO, V. B. et al. Parceria universidades/escolas: conquistas e desafios na formação de professoras. In: MATEUS, E. QUEVEDO-CARMARGO; GIMENEZ, T.

(Orgs.). **Ressignificações na formação de professoras**: rupturas e continuidades. Londrina: Eduel, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professoras no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAZZOTTI, D. **Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIMENEZ, T. **Os sentidos do Nap**: ensino de língua e formação continuada do professor. Londrina: Eduel, 1999.

_____. **Ensinando e Aprendendo inglês na universidade**: formação de professoras em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, T.; FOGAÇA, C. F. Criando condições para o desenvolvimento profissional continuada de professoras de inglês: o Centro de Recursos do NAP. In: MATEUS, E. QUEVEDO-CARMARGO; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificações na formação de professoras**: rupturas e continuidades Londrina: Eduel, 2009.

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 Editores, 2009.

GITLIN, A. The Double bind of teacher education. **Teaching Education**. v. 11, n. 1, p. 25-30. 2000.

GIUSTA, A. da S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abril 2006.

GUTIÉRREZ, K. D. et al. Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. **Mind, Culture, and Activity**, v. 6, n. 4, p. 286-303, 1999.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR.

HALU, R. C. Formação Continuada de formadores de professoras: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. In: JORDAO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada": Práticas com Professoras de língua Inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

HAMMERMAN, J. K. Leadership in collaborative teacher inquiry groups. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). (ERIC Document No. ED408249). 1997.

_____. Creating a culture of intellectual inquiry in teacher inquiry groups. In: OWENS, M. K. Reed; MILLSAPS, G. M. **Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Psychology of Mathematics-North America**: Discussion groups, research papers, oral reports, and poster presentations. Columbus, OH: The Ohio State University. 1995.

_____. **Leadership in collaborative teacher inquiry groups**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 24-28, 1997.

HANDLEY, K.; STURDY, A.; FINCHAM, R.; CLARK, T. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, May 2006.

HARLAND, J.; KINDER, K. Teachers' Continuing Professional Development: Framing a Model of Outcomes. **British Journal of In-Service Education**, v. 23, n. 1, p. 7184.1997.

HEAD, P.; TAYLOR, P. **Readings in Teacher Development**: The Teacher Development Series. Ed. Adrian Underhill. Oxford: Macmillan Heinemann, 1997.

HEATHER, B. **Launching School Change through Study Groups**: An action research project. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, October 2-5, 1996.

HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. (Eds.). **Understand teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992.

IMBERNÓN, F. **Entrevista da Revista Nova Escola**. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2013

_____. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório final**. (Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011).

JARMENDIA, M.A. **Formação Continuada de Professoras**: Uma proposta na área de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

JONES, B. M. (1997). Study groups: Collaboration and conflagration. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Chicago, IL, March 24-28, 1997). (ERIC Document No ED408362). 1997.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009.

JORDÃO, C. M. O NAP: origens e desdobramentos. In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professoras de língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCKE, L. F.; SPIRDUSO, W. W., & SILVERMAN, S. J. **Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals**. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1993.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Método para Vygotsky: A zona de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativa. In: DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SCHETTINI, R.; SZUNDY, P. (Orgs.). **Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes 36: Educação Continuada**. Campinas, São Paulo: Cadernos Cedes. 1 ed. 1995.

MARTINEZ, J. Z. Reflexão e criatividade: (des) desconstruindo a aula de inglês. In: JORDAO, C. M., MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada": Práticas com Professoras de língua Inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professoras de línguas**. Londrina: Editora da UEL, p. 3-14. 2002.

_____. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **Ressignificações na formação de professoras: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009.

MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **Ressignificações na formação de professoras**: rupturas e continuidades. Londrina: Eduel, 2009.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Uma Análise do Subprojeto de Letras- Inglês do Programa PIBID. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 14, n.1, p. 363-386, jun. 2011.

MENA, I.; RITTERSHAUSSEN, S.; SEPÚLVEDA, J. **Perfeccionamiento docente**: la visión de los profesores de educación media. CPU, Santiago.1993.

MERCER, J. The Challenges of Insider Research in Educational Institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. **Oxford Review of Education**, v.33, Issue 1, Centre for Educational Leadership and Management, University of Leicester, 2007.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis**: an expanded sourcebook. London: Sage Publications, 1994.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. R. (Orgs.) **Formação de Professoras**: Tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. A reflexão sobre a prática pedagógica como estratégias de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação Continuada no local de trabalho. In: ENDIPE, 9., Águas de Lindóia. **Anais...Águas de Lindóia**: ENDIPE, 1998. v.1/2, p. 490-509.

MOREIRA, M. A. Linguagem e Aprendizagem Significativa. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, IV., **Conferência...** Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de setembro de 2003.

MOSER, C.A.; KALTON, G. **Survey Methods in Social Investigation**. London: Heinemann,1971.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professoras prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professoras, escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abril 2006.

NIETO, S.; GORDON, S.; YEARWOOD, J. Teachers' Experiences in a Critical Inquiry Group: A Conversation In Three Voices. **Teaching Education**, v.13, n.3, p. 341-355, 2002.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **As professoras e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA e DUARTE, M. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA e SOUZA, T. C. B. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. R de; PICCINI, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos Ebape BR**, v. 7, n. 1, artigo 6, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, M. A. V. de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

ORTENZI, D. I. B. G. Em que consiste a força do NAP?I n: **Ressignificações na formação de professoras: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009.

PATTERSON, L.; SANTA, C. M.; SHORT,K.; SMITH, K. **Teacher Researchers: Reflection And Action**. Newark: International Reading Association, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTE, J. P. da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM., 1998.

QUEVEDO-CAMARGO, G. As pesquisas do Enfopli: para onde Caminhamos? Revista X, v. 2, p. 16-29. 2008.

ROBSON, C. **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers**. Oxford: Blackwell, 1993.

SABOTA, B. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão. **Polyphonia**, v. 21/1, jan./jun. 2010.

SAVELI, E. D. L. **O trabalho com a língua portuguesa: um processo de mediação e (trans)formação**. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP,1996.

SCHLINDWEIN, L. M. Formação Continuada de Professores: construindo e transformando conceitos. **Contra Pontos**,Itajaí,Ano 1, n. 1, jan/jun 2001.

SCHON, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Basic Books,1983.

SELINGER, H. W. S. E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. The twisting path of concept development in learning to teach. **The National Research Center on English Learning & Achievement**, Report Series 16002, New York, 2003.

SZUNDY, P.T.C. Gêneros do discurso no processo ensino-aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. In: FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v.XXI, p. 38-61, 2010.

STENHOUSE, L. Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. In: HOPKINS D.; WIDEEN, M. (Eds.). **Alternative perspectives on school improvement**. Lewes: Falmer Press. 1984.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor**: uma análise das falas de professoras em reuniões de discussão. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP. 1990.

TORRES, José Neto Cândido. **O papel do multiplicador na reelaboração colaborativa de uma unidade didática**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNDA, M. P. The Experience of the Teaching Expedition and Teacher Networks: New Modes of Training? **Prospects**, v. XXXII, n. 3, p. 333-345, 2002.

VIEIRA, J.A. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 5, n. 0, nov. 2010. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/les/article/view/1348/1003>. Acesso em: 02 Abr. 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLACE, M.J. **Training foreign language teachers:** a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WALESKO, A.; PROCAILO, L. Espaços para a formação continuada de professoras de língua inglesa. In: JORDAO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada":** Práticas com Professoras de língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

WIELEWICKY, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva.** Maringá, Acta Scientiarum, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice:** where learning takes place. Benchmark Magazine, Fall Issue. 1991.

_____. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

_____. **Communities of Practice and Social Learning Systems.** Sage Publications. Online Version. 2000.

_____. _ Posted by Team BE on Dec 29, 2011. Acessado em 03 de maio de 2013.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Teaching student teacher to reflect.** Harvard: Harvard Educacional Review, 1987.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professoras:** idéias e práticas. Lisboa: Ed. Porto, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente Termo de Consentimento confirmo meu aceite em participar, como voluntário(a), da pesquisa – **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS: AS MANHÃS DE SÁBADO DE UM GRUPO DE ESTUDOS**. Confirmo minha permissão para que a pesquisadora, **THAISA DE ANDRADE JAMOSSI**, utilize no texto da tese, os dados gerados por meio da entrevista que a ela concedi, bem como dos dados gerados por meio dos diários individuais. Estou ciente de que minha permissão implica na re-confirmação de minha participação na pesquisa, quando respondi o questionário e fui convidado(a) a participar do grupo de estudos, não podendo mais retirá-la sem que haja prejuízo para com a pesquisadora.

Confirmo que recebi cópia deste termo.

Sobre a pesquisa:

Título (provisório):FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS: AS MANHÃS DE SÁBADO DE UM GRUPO DE ESTUDOS

Pesquisadora responsável: Thaísa de Andrade Jamoussi

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa M. Jordão

Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR

Telefone para contato: (42) 9923-1407

E-mail: thaisadeandrade@yahoo.com

Objetivo: estudar o processo de formação continuada de professoras de Língua Inglesa na modalidade grupo de estudos.

Solicitação:

Solicito aos participantes desta pesquisa sua permissão para que eu utilize os dados gerados por meio das entrevistas que me cederam, bem como dos dados gerados por meio dos diários individuais. Informo que no texto da tese os nomes dos professore(a)s serão substituídos por pseudônimos.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2013.

Pesquisadora responsável:

Thaísa de Andrade Jamoussi – CPF XXX.XXX.XXX-XX

Participante:

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado (a) Professor (a),

Gostaria de convidá-lo a participar de um estudo que tem por objetivo analisar a Formação de Professores de Inglês em Serviço no Paraná. Este estudo faz parte de minha pesquisa de doutorado no Instituto de Educação na Universidade de Londres. Ficaria muito agradecida com a colaboração prestada por meio do preenchimento deste questionário.

Todas as informações serão mantidas em absoluto sigilo. Em nenhuma circunstância os dados referentes a sua identificação e/ou escola serão revelados.

Antes de responder ao questionário, leia as instruções abaixo cuidadosamente. O preenchimento do questionário não levará mais que 20 minutos.

Instruções:

- Responda às perguntas com franqueza
- Caso considere alguma questão inconveniente, desconsidere-a e vá para a próxima questão
- Assinale com um (x) as questões de múltipla escolha
- Marque com um (x) suas respostas nos quadros, escalas e tabelas
- Caso deseje mudar sua resposta, **circule** a resposta desejada
- Use os espaços para adicionar informações e/ou comentários que julgar necessários
- Use o verso da folha caso necessite de mais espaço para responder às questões.

Antecipadamente, agradeço sua contribuição.

Tháisa de Andrade

PARTE I

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. Você participou em algum evento promovido pela SEED e/ou CETEPAR nos últimos 5 anos?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Ponto de Orientação 1

Como você respondeu à questão acima?

Sim continue nesta seção

Não prossiga até a questão 3

2. Se sua resposta foi positiva, por favor, especifique o tipo e número de eventos de que participou?

3.

<input type="checkbox"/>		1 a 5	6 a 10	mais de 10
<input type="checkbox"/>	Workshops			
<input type="checkbox"/>	Palestras			
<input type="checkbox"/>	Cursos			

Outro (por favor, especifique como acima):

3. Você participou ou está participando de alguma das modalidades oferecidas pelo Programa de Capacitação das professoras de Língua Inglesa do Paraná em 2001 e/ou 2002?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Ponto de Orientação 2

Como você respondeu à questão acima?

Sim continue nesta seção

Não prossiga até a questão 5

4. Em qual (is) modalidade (s) do *Programa de Capacitação das professoras de Língua Inglesado Paraná* você participou ou esta participando?

<input type="checkbox"/>	Curso da OpenUniversity		Ano:	
<input type="checkbox"/>	Curso de Proficiência		Ano:	
<input type="checkbox"/>	Internet English:		Ano:	
<input type="checkbox"/>	Imersão em Faxinal do Céu		Ano(s):	
<input type="checkbox"/>	Imersão na Inglaterra		Ano:	

5. Em tipo de eventos oferecidos pelos NAPs (Núcleos de Assessoria Pedagógica) você participou nos últimos 5 anos?

<input type="checkbox"/>	Nenhum			
<input type="checkbox"/>		1 a 5	6 a 10	mais de 10
<input type="checkbox"/>	Workshops			
<input type="checkbox"/>	Palestra			
<input type="checkbox"/>	Cursos			

Outro (por favor, especifique como acima):

6. Que tipo de eventos você gostaria que a SEED, CETEPAR e/ou NAPs promovessem? Por favor, seja o mais específico quanto possível.

<input type="checkbox"/>	Workshops	Tópico	
<input type="checkbox"/>	Palestras	Tópico	
<input type="checkbox"/>	Cursos	Tópico	

Outro (por favor, especifique como acima):

7. Numere de 1 a 10 (1 = influência mais significativa), 10 (influência menos significativa) ao lado do fator que influencia a sua *prática em sala-de-aula*. Você pode numerar mais de um item com o mesmo número caso ache necessário.

Sou influenciado por:	
<input type="checkbox"/>	Background Familiar
<input type="checkbox"/>	Treinamento inicial
<input type="checkbox"/>	Experiência pessoal como aluno
<input type="checkbox"/>	Experiência pessoal como professor
<input type="checkbox"/>	Leitura/estudo individual
<input type="checkbox"/>	Colegas de trabalho
<input type="checkbox"/>	Feedback de alunos
<input type="checkbox"/>	Membro de Associação de Professoras
<input type="checkbox"/>	Participação em programas em serviço promovidos pelo governo
<input type="checkbox"/>	Recompensa financeira

Outro (por favor, especifique):

8. O que você entende por trabalho colaborativo no ensino?

Definição:

Benefícios:

Problemas:

9. Com que frequência você trabalha de forma colaborativa com seus colegas de trabalho?

<input type="checkbox"/>	Diariamente
<input type="checkbox"/>	Frequentemente (uma vez por semana)
<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente (uma vez a cada dois meses)
<input type="checkbox"/>	Raramente
<input type="checkbox"/>	Nunca

10. Qual a forma de colaboração?

<input type="checkbox"/>	Planejamento de aulas
<input type="checkbox"/>	Escolha e/ou avaliação de livros didáticos
<input type="checkbox"/>	Análise e/ou produção de material didático
<input type="checkbox"/>	Reflexão sobre a prática em sala-de-aula
<input type="checkbox"/>	Discussão e reflexão sobre dificuldades de ensino
<input type="checkbox"/>	Discussão e reflexão sobre dificuldades de aprendizagem
<input type="checkbox"/>	Discussão e reflexão sobre políticas educacionais
<input type="checkbox"/>	Discussão e reflexão sobre novas metodologias de ensino

Outro (por favor, especifique como acima):

- 11. Como você se mantém informado sobre atividades e desenvolvimentos dentro do sistema educacional do Paraná? Numere de 1 (forma mais frequente de obtenção de informações) a 5 (forma menos frequente de obtenção de informações). Você pode usar o mesmo número mais de uma vez caso ache necessário.**

<input type="checkbox"/>	Documentos oficiais
<input type="checkbox"/>	Publicações Específicas para Professoras de Inglês
<input type="checkbox"/>	<i>Workshops</i>
<input type="checkbox"/>	Colegas de trabalho
<input type="checkbox"/>	Seminários
<input type="checkbox"/>	Reunião de professoras
<input type="checkbox"/>	Revistas especializadas
<input type="checkbox"/>	TV/rádio/Internet
<input type="checkbox"/>	Amigos

Outro (por favor, especifique como acima):

12. Na questão abaixo, marque sua resposta na escala. Em sua opinião, o treinamento de alta qualidade em serviço para professoras deveria ser disponível ao longo da carreira profissional como:

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não tenho opinião
Um direito que o professor assume/usa quando ele (a) está preparado (a) e/ou precisa					
Uma responsabilidade que o professor assume para garantir a sua atualização					
Uma escolha que o professor decide aceitar ou não					
Uma obrigação que o professor precisa assumir quando o sistema oferece os recursos e oportunidades					
Condição livre de trabalho mantida inteiramente pelo estado					
Qualificação para melhoria de carreira parcialmente paga pelas professoras					

13. Em sua opinião, quem deveria definir o conteúdo dos programas de treinamento em serviço? Por quê?

Quem?
Por quê?

14. O que você entende por “Formação Continuada?”

15. O que você entende por “Aprendizagem Profissional?”

16. O que você entende por “Desenvolvimento Profissional?”

17. Existe alguma área na qual você sente necessidade de apoio como professor em sala de aula? Por exemplo: planejamento de aulas, gerenciamento de tempo, interação em sala de aula, avaliação de alunos, ensino das 4 habilidades (leitura, listening, escrita e habilidade oral), ensino de gramática, disciplina, sua própria proficiência linguística, uso de equipamento, uso de material autêntico, uso de livros didáticos, etc.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Ponto de Orientação 3

Como você respondeu à questão acima?

Sim continue nesta seção

Não prossiga até a questão 19

18. Caso tenha respondido afirmativamente, selecione até 3 áreas nas quais você sente necessidade de apoio. Selecione-as em ordem de importância:

<input type="checkbox"/>	Proficiência na Língua Inglesa
<input type="checkbox"/>	Ensino das 4 Habilidades
<input type="checkbox"/>	Interação em Sala de Aula
<input type="checkbox"/>	Planejamento de Aulas
<input type="checkbox"/>	Seleção e Uso de Materiais Didáticos e/ou Equipamento
<input type="checkbox"/>	Avaliação da Aprendizagem dos Alunos
<input type="checkbox"/>	Gerenciamento do Tempo

Outro (por favor, especifique):

19. **Que tipo de apoio você necessita? Numere de 1 (maior necessidade de apoio) a 5 (menor necessidade de apoio). Você pode usar o mesmo número mais de uma vez caso ache necessário.**

	Nenhum apoio
	Observar outras professoras em sala-de-aula
	Palestras
	Cursos
	Livros didáticos, fitas k-7, revistas, fitas de vídeo, revistas especializadas para professoras de inglês
	Acesso a bibliotecas
	Encontro/reuniões com outras professoras de inglês
	Workshops
	Turmas menores
	Jornada de trabalho diário mais curta
	Conversa e troca de ideias/ experiências com outras professoras

Outro (por favor, especifique):

20. **Qual sua maior preocupação profissional como professor de inglês no momento? Explique o motivo.**

Preocupação:	
Razão:	

21. Na sua opinião, professoras adquirem conhecimento profissional por meio de:

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não tenho Opinião
Por meio da experiência e prática					
Aplicação das mais recentes teorias de ensino					
Por meio da reflexão sobre a experiência e prática					
De especialistas mais conceituados					
Ouvindo outras professoras					
Observando e refletindo sobre a prática de outro professor					
Conversando e discutindo com outras professoras					

22. Caso eu tenha deixado de mencionar algum aspecto significativo sobre seu desenvolvimento como professor, por favor, use o espaço abaixo para fazer os comentários que julgar necessário.

PARTE II

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Nome:** (seu nome não será revelado sob nenhuma circunstância. Um pseudônimo será usado quando os resultados do estudo forem relatados)

--

2. **Endereço para correspondência:**

3. **E-mail:**

--

4. **Telefone:**

Celular:		
Trabalho		Casa: <input type="text"/>

5. **Sexo:**

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

6. **Idade:**

<input type="checkbox"/>	Menos de 20
<input type="checkbox"/>	20 –25
<input type="checkbox"/>	26-30
<input type="checkbox"/>	31-35
<input type="checkbox"/>	36-40
<input type="checkbox"/>	41-45
<input type="checkbox"/>	46 e acima

7. Local de trabalho:

Função:			
Número de horas semanais:			
Situação Funcional:			

8. Possui curso de graduação?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Ponto de Orientação 4

Como você respondeu à questão acima?

Sim continue nesta seção

Não prossiga até a questão 11

9. Curso de graduação:

<input type="checkbox"/>	Letras (Português)		
<input type="checkbox"/>	Letras (Inglês)		
<input type="checkbox"/>	Letras (Português/Inglês)		
<input type="checkbox"/>	Outro (por favor, especifique)		
Instituição		Ano de Graduação:	

10. Cursos de Pós-graduação:

Curso de Especialização			<input type="checkbox"/>
Área:			
Instituição:		Ano de conclusão:	
Título da Monografia			

Curso de Mestrado			
Área:			
Instituição		Ano de conclusão:	
Título da Dissertação			

Doutorado			
Área:			
Instituição		Ano de conclusão:	
Título da Tese:			

11. Outros certificados ou diplomas:

<input type="checkbox"/>	PET (Preliminary English Test)	Ano:	
<input type="checkbox"/>	CAE (Cambridge Advanced Exam)	Ano:	
<input type="checkbox"/>	FCE (First Certificate in English)	Ano:	
<input type="checkbox"/>	CPE (Cambridge Proficiency Exam)	Ano:	
<input type="checkbox"/>	Michigan	Ano:	
<input type="checkbox"/>	TOEFL (Test of English as a Foreign Language)	Ano:	
<input type="checkbox"/>	Outro (por favor, especifique)	Ano:	

12. Há quanto tempo você leciona inglês em escola pública estadual?

Número de anos	Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental	Escola Pública Estadual de Ensino Médio	Escola Particular de Ensino Fundamental	Escola Particular de Ensino Médio	Escola de Línguas	Universidade
Menos de 5 anos						
5 a 10						
11 a 15						
16 a 20						
Mais de 20						

13. Você desenvolve alguma outra atividade relacionada ao ensino de inglês?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Ponto de Orientação 5

Como você respondeu à questão acima?

Sim **continue nesta seção**

Não **prossiga até a questão 15**

14. Que outra (s) atividade (s) profissional (is) desenvolve?

15. Você gostaria de participar de um grupo de professoras de inglês para discutir assuntos relacionados ao ensino de inglês, metodologia de ensino de inglês, formação de professoras e outros assuntos de interesse de professoras de inglês?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

16. Caso tenha interesse, assinale a melhor opção para você quanto ao dia e horário dos encontros:

	Terça	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã				
Tarde				

Data:

Obrigada pelo seu tempo e contribuição.

APÊNDICE3

EXEMPLO DE PLANO DOS ENCONTROS MENSAIS FOURTEENTH MEETING WITH ENGLISH TEACHERS – 5th JULY 2003

LEADER: probably teacher Silvana. She agreed to be the leader for this meeting. As she told me she would like to show me her material before the meeting I called and informed her about my availability, but she has not called me back to arrange for a meeting yet.

TOPIC: teacher ED will present a project she has been carrying out with her students on writing. It is a topic all teachers from the group are interested in discussing and learning.

THINGS TO REMEMBER:

- hand in teacher Antonio's essay and a book on academic writing so that I can try to help him with his writing
- ask teacher Vanessa if she has time to discuss her essay after the meeting (there are 4 teachers taking a preparatory course for which they have to write essays. That is why they have asked for my help. Teacher Silvana has also asked me to "correct" her writings)
- hand in cd, copies of some of the texts provided by teacher Rafael and materials to teachers who did not come to the last meetings
- ask them for the lesson plans they prepared in April
- ask teacher Henriqueta if she had the chance to read the article about films in the EFL classroom – check if she would like to comment on it in our next meeting

- Write on the board before the meeting: "*A cat can look at a king*".
- Welcome teachers to the fourteenth meeting
- Check with teachers the agenda for the meeting (more or less the following sequence: announcements, hand out event recall form and individual journal entries, ask teachers to hand in any material they have written (including list of strong and weak points), check if teachers had done any activity related to classroom observation, provide teachers with articles and references on phrasal verbs, motivation and assessment, invite teacher Antonio to give a short demonstration of how he starts and ends his classes⁵⁹, check exercise from the book *The Idiom Advantage: Fluency in Speaking and Listening*, link it to the proverb on the board, invite teacher Silvana to present her project on writing, coffee break, invite teacher Carlos to comment on the textbook project he has been involved with, if there is time read and discuss article by Paul Bress about ways of keeping communication in class, round up and Evaluation Sheet)
- Ask teachers if they want to share any information about events/news they know of
- **Announcements:** workshop with professor Guimarães (reflection on practice and material production – August 16th), possibility of having a workshop on assessment with professor Soraya, possibility of having a workshop with professor Patricia about phrasal verbs, Braz-Tesol event in Curitiba, *Nova Escola* New School - Magazine for teachers) and Braz-Tesol latest issue and any other event I might get to know of before July 5th)
- Set the date and the topic for the next meeting. The leader for August is supposed to be teacher Álvaro (**suggest as possible topics interaction and assessment**)

⁵⁹ In the last meeting teacher Antonio commented on some strategies/techniques he uses to start and end his classes, which he believes bring positive outcomes on students' learning. As all teachers became interested in his strategies/techniques he agreed to give us a short demonstration.

- Invite teacher Antonio to give a short demonstration of how he starts and ends his classes (ask teachers to comment on the activities suggested)
- Check exercise from the book *The Idiom Advantage: Fluency in Speaking and Listening*, link it to the proverb on the board
- Invite teacher Silvana to present her project on writing (ask teachers to comment on it and on their experiences with teaching writing)

COFFEE BREAK (take pictures with teachers, as I forgot to do it in the last meeting)

- Invite teacher Carlos to comment on the textbook project he has been involved with (provide teachers with copies of the material he has given to me)
- If there is time read and discuss article by Paul Bress about ways of keeping communication in class, round up and Evaluation Sheet)
- Have a round up and ask teachers to complete the Evaluation Sheet

END OF MEETING

REFERENCES:

Motivation:

BALOTO, F. **How to Motivate Learners of English**. Forum, v. 34, n. 1, January 1996.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

Assessment:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. (communicative dimensions of language teaching). Campinas: Pontes, 1993.

EDGE, J. **Essentials of English Language Teaching**. New York: Longman, 1996.

GENTILE, P.; ANDRADE, C. **O melhor jeito de fazer uma avaliação** (the best way to assess students). Nova Escola, Novembro 2001.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (National Guidelines. Third and fourth cycles of Elementary School). Brasília, 1998.

APÊNDICE 4

EXEMPLO DE RELATÓRIO DOS ENCONTROS MENSIAIS

There were seven teachers present at this meeting. Teachers Carlos, Vanessa, Luiza, Silvana, Henriqueta, Lina and Priscila. Teacher Carlos was the first to arrive as we went to the university together. A soon we arrived at the university we met teachers Henriqueta and Silvana who were looking for the room where we were going to have the meeting. I wanted to use NAP's room (Centre for Pedagogical Assistance) because of its library but there was too much noise nearby, so we used an ordinary room.

Teacher Antonio who was supposed to give a short demonstration on the techniques he uses to start and finish his classes was not present⁶⁰. Teacher Álvaro who was supposed to be the leader of the meeting in August was not present either. We started the meeting at 8:45.

I started the meeting by asking teacher Carlos if the quote on the board (A cat can look at a king) was a simple statement or a proverb. He answered saying it was a proverb and teacher Vanessa gave the equivalent to it in Portuguese. I wrote on the board the address of the site where they can find other proverbs in English and also mentioned an activity they could use to teach proverbs as well as phrasal verbs to their students. Next I informed them that I had tried to contact professor Patricia to run a workshop on idiomatic expressions and phrasal verbs, but that I had not have the chance of talking to her⁶¹.

We commented on the activity we did last meeting about idiomatic expressions. I asked the teachers present to tell the teachers who did not do the activity why it was not a very successful activity. (lack of time to do it properly, suggestions on how to do the second part of the activity in a more interesting way and also comments on how we can best learn idiomatic expressions and vocabulary in general, that is, not in list form, but learning and using the expressions in a meaningful way).

After this I handed out the material from the last meeting to teachers Henriqueta and Linda. Then I handed out the Event Recall Form (ERF) based on the discussions held at the last meeting. I explained that even those who were not present could write about the topic (*How to be a boring teacher*) by reflecting on their experiences.

Teachers Priscila, Vanessa, Carlos and Luiza handed in some material. Teacher ML handed in his individual journal, and the other teachers handed in the ERF based on teacher Rafael's presentation. Teachers Vanessa and Priscila also wrote something about the article on classroom observation. (see material sent this afternoon).

Next teacher Henriqueta (English LEA coordinator) and I informed teachers about the workshop with professor Guimarães from Pato Branco on the 16th August. Teacher Henriqueta gave details about the place, price and topic of the workshop⁶².

⁶⁰ In the afternoon I sent e-mail teachers Antonio and Álvaro to say we missed their presence and also to inform about the date of the next meeting. Teacher Antonio replied saying that he was not able to make this month, but that he will participate of the meeting in August.

⁶¹ On Sunday professor Patricia called me and she agreed to run a workshop for state schoolteachers on phrasal verbs and collocations in October. Now I just need the LEA and NAP coordinators' help to organize the event. She will probably work with a bigger group of teachers and not only with the group I am studying.

⁶² Professor Guimarães is a state school teacher, university teacher and course book writer, who will develop activities based on teachers practice and reflection and then he will present the material he has been producing to state school teachers.

I distributed a sheet with some references on motivation and assessment as well as copies of some material on these issues. Teacher Henriqueta asked for the material on motivation and teacher the material on assessment.

Teachers had no other announcements to make about events; they just reminded one another of the event in CTBA on the 24th, 25th and 26th July promoted by the Braz-Tesol Regional Chapter.

Teacher Vanessa and Priscila mentioned that they had received the latest issue of *New Routes* magazine and that there were interesting articles.

We set the next meeting for 9th August. As teacher Álvaro was supposed to be the next leader but he has not been able to come on a regular basis to the meetings, we agreed that it would be better to re-organize the next leadership among the teachers present. Teachers Vanessa and Priscila agreed to lead the next meeting and they chose *Classroom Interaction* as their topic.

I invited teacher Silvana to present her project on writing. She started by giving the title of the project *Doing and ...*(need to check this) and the aims of the project (review topics already covered in class, develop basic writing skills, involve students in some form of research, carry out cross curricular activities, develop students' creativity, motivation, interaction with other students and teachers, and responsibility). Teacher Silvana also informed that this is the 4th year she has been carrying the project. This year she developed the project with 5th, 7th and 8th grade students. The themes developed this year were: Fraternity Campaign by the 5th grade students, the Industrial Revolution by 7th grade students and the UK and the USA by 8th grade students. Teacher Silvana carries out the project in the following sequence:

- Firstly students do some research on the topic
- Secondly students present to their classmates the result of their research
- Thirdly students write about the themes researched in the form of comic book (students were oriented to use the famous Brazilians characters of the Monica's Gang by Ziraldo. Teacher Silvana informed she decided to do this so that students did not use the violent character cartoons from TV)

After students produce the cartoon they have an oral assessment that involves not only the topics they researched, but also an evaluation of the linguistic aspects of the material.

Next teacher Silvana showed some comic books produced by her students and teachers asked her a number of questions, for example:

1. Do students do all the activities in class or at home?

Teacher Silvana answered that the first part of the project is done at home (the research) and that the other activities are done in class.

2. What difficulties did you have in carrying out this project?

Teacher Silvana said that as she has been developing the project in 2 (two) different schools she has different problems in the different school. She mentioned that sometimes she has problems with the parents who think she is too demanding and asks too much from students. Sometimes the school director or other teachers think she is too demanding. At other times the school staff thinks she should not expect so much from students, and that she should be more patronizing (she hears things like: "these students are too poor and limited, don't expect too much from them, they are not able to do what you are asking them to do"). And students sometimes ask her why they have to research certain topics for the English class.

Teacher Henriqueta asked about the practical outcomes of the project. Teacher Silvana said that she can notice students' language improvement as well as her own. She also mentioned students' motivation and self-esteem and the feeling of pride from students, parents and school members when they see the materials students produced (students' presented the comic books on a special day in school to their parents and teachers). Teacher Silvana said that one day she will write about her project. I encouraged her to this since the first time she mentioned it to me, that is why I suggested a few headings for her presentation (unfortunately, she did not have time to prepare her presentation as she wanted to. She has a lot more to say and explore about this project).

Teacher Henriqueta mentioned that what teacher Silvana is doing is what Pedro Demo has been emphasizing lately, the need for teachers to stop “giving classes”, he argues that teachers should involve students in the teaching-learning process. This comment triggered a lively discussion about teacher pre-service education in our university and also on the new governor’s attitudes in relation to the Capacity Building Programme carried out by the former Secretariat of Education. Teachers Henriqueta, Vanessa, Priscila, Lina and Silvana were so enthusiastic about it that they stopped speaking in English and switched to Portuguese. At the end of the discussion teacher Henriqueta asked why teacher Antonio had been so quiet. He did not say much and seemed a bit distracted.

Teachers mentioned the need for investing in their continuous education, as the university had not prepared them for the reality of the state schools. They mentioned the lack of commitment from some English teachers, that is, they feel they had been taught English but their teachers seemed not to realize they were teaching English to future English teachers. In relation to their language proficiency, teachers feel they left the university without the necessary knowledge of the English language to teach it.

Another fact teachers mentioned is the lack of interaction between the teaching practice teachers and the English teachers. At this point teacher E mentioned the importance of doing really relevant activities and projects during the teaching practice, activities that they would be able to use in the real world and not have a teaching practice that seems more like a show that they would not be able to repeat in real classrooms, with real students. Teacher Vanessa said that she has graduated in 1994 and that people have been saying the same thing: “We know things need to change”, but she said nothing has changed.

Another aspect mentioned by the teachers is the fact that many undergraduates seem not to realize that they will be teachers. Teachers feel that sometimes undergraduate students are passive and expect to get everything from the teachers. That attitude also has consequences when they become teachers and are alone with their real classrooms and real students.

Concerning the new state governor, teachers mentioned the lack of continuity to the Capacity Building Programme created by the former Secretariat of Education. The lack of continuity is seen as a serious problem as it causes demotivation and lack of commitment on teachers’ part to their professional activities and continuous education. Teacher Vanessa was very upset because the course she did as part of the *CBP* was not taken into account when she did an exam to be a state schoolteacher. Teacher D reminded her that the former Secretariat of Education emphasized a number of times that she wanted teachers to get involved in the courses for the sake of their development and not for the titles, as the titles were not going to be taken into account at “title exams” (I need the right term in English for this).

Teacher Lina remembered the distinction between a teacher and an educator and said that some teachers like the ones in this group are really committed to their professions despite all the difficulties they face. Teacher Henriqueta mentioned how surprised she was when she heard a lecturer at a conference ask the following question: “Can an English teacher be an educator?” She was even more surprised when she heard the answer: “No, English teachers should be involved only with teaching English”.

As time was going by fast we decided to have the coffee break and continue discussing. I mentioned that would like to record the discussions, as I did not want to lose their richness. They all said that I should feel free to audiotape the meetings.

All teachers congratulated teacher Silvana on her project. Teacher Carlos said she was very brave and daring as she was developing a very important and innovative project. Teacher Vanessa said she was very happy to see teachers doing innovative, creative and interesting projects. After thanking and congratulating teacher Silvana on her project we had the coffee break.

After the coffee break we discussed and read some material I had prepared about phrasal verbs. I informed teachers where I had obtained the material from and that I decided that a lesson plan for elementary students would probably be more useful to them than a lesson plan for more intermediate and/or advanced students.

In pairs I asked teachers to write down 5 (five) phrasal verbs they thought they could teach their 5th grade students. I wrote on the board the verbs they suggested and then asked them to separate the phrasal verbs into two groups; one group of phrasal verbs that included physical actions (stand up, sit down, for example) and one group that included more abstract phrasal verbs (look up to someone, for example). Then I asked which group of verbs would be easier to teach and they mentioned the first group. After this I asked what kind of class would be more suitable to teach these phrasal verbs and they concluded that it should be an active class, a class that involved some form of Total Physical Response approach. They agreed that they could use the classroom objects and environment to do this. Next I handed out the lesson plan and worksheet for the class and we read and commented on it. I called teachers attention to the definition of phrasal verbs and also to the need of avoiding getting into much grammar explanation in introductory classes to the topic.

Next teachers commented on the usefulness of the material. I mentioned that I would probably divide the lesson plan into 2 (two) lessons plans. Teacher Vanessa and Henriqueta suggested changing the order of the activities suggested in the worksheet. All teachers mentioned that any material they receive could be useful provided they adapt (Silvana) it according to their teaching context. Teacher Carlos mentioned that when he presented his lesson plan on the use of a song he emphasized that teachers should not see it as a recipe, but that they should reflect on their contexts, students need and interests and use it accordingly.

As we were running out of time teacher Carlos agreed to comment on the textbook project at the next meeting. He said he would also like to present a lesson plan he had prepared. I took advantage of his comment and said that they should feel free to bring and/or present any material they have been working one without any prior arrangements.

I asked teachers what was the most interesting/relevant thing that happened at the meeting. Teacher Priscila said that everything was relevant. Teacher Henriqueta emphasized the discussions about teacher education.

Finally, teachers filled in the Evaluation Sheet and we finished the meeting at 12:00. After the meeting I talked to teacher Vanessa about her writing and lent her a book on academic writing. Teacher D asked to borrow it after teacher Vanessa uses it.

APÊNDICE 5

EXEMPLO DE DIÁRIO INDIVIDUAL

Ponta Grossa, 18th October 2002.

Dear Vanessa,

First of all thank you very much for sharing your ideas and thoughts with me.

You mentioned the fact that when teachers understand the learning process they see that it is infinite. Would say that teaching is learning? And one more question. Do you think that you learn from your students to teach? Can you give me examples of this?

Thank you very much. I noticed you did not ask me any questions. Please, feel free to do so.

Thaisa

Dear Thaisa,

Of course teacher is learning, I think while teaching we are always improving. As soon as I graduated from the university I started teaching. And when I look back that time I can notice how many mistakes I did. I don't mean just about the subjects but on the way that I had taught them. I think in the forthcoming years I will see some things that I do today that is not done in a good way. Always when we are teaching it is really important not just well prepare the subject we have to be prepared to notice the "feedback" from the students in a class that we have taught and I think on this way we improve/learn a lot. Subjects can learn by ourselves but teaching just in the relationship with the students; unfortunately always will exist "guineas pig" . :+)

APÊNDICE 6

ROTEIRO DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO FINAL

Introdução: objetivos e agradecimentos

1. Você tirou algum proveito das reuniões? Sim? O que em particular? O que você achou mais útil/relevante com relação aos encontros?
2. O que você acha/achou dos encontros e discussões? Com relação a:
 - atividades que nós desenvolvemos (utilidade/relevância)
 - utilidade/relevância de alguma atividade em particular
 - meu papel dentro do grupo; você me via como facilitadora do grupo ou como pesquisadora? Por quê?
 - tipo de participação e envolvimento do grupo, incluindo a sua própria participação (liderança por diferentes professoras)
 - convidados externos
3. As atividades que nós desenvolvemos atenderam suas necessidades e expectativas?
4. Você tem alguma sugestão para a melhoria das reuniões de estudo e discussões? Quais?
5. E com relação aos diários e diários de eventos críticos. Foi sua primeira experiência com esse tipo de escrita? Você tirou proveito dessas atividades? O quem particular?
6. Você pode destacar alguns aspectos positivos e negativos dos encontros e discussões?
7. Você teve acesso a outras oportunidades de formação em serviço recentemente? O que você acha dessas oportunidades em comparação com as reuniões de estudo e discussões?
8. Você considera que a formação em serviço por meio de grupos de estudos e discussão uma estratégia relevante para a formação e desenvolvimento de professoras? Por quê? Esse tipo de estratégia tem limitações? Quais?
9. A participação nesse grupo de estudos não fornece declaração ou outro documento? Como você se sente com relação a isso? Isso afeta/afetou a sua participação (ou motivação)?
10. Quais são seus planos para 2004 com relação a sua formação em serviço? Você pretende continuar participando dos encontros? Como você acha que a continuidade pode ser feita?

Muito obrigada por sua colaboração. Se mais tarde você lembrar-se de algo que gostaria de mencionar, por favor, entre em contato comigo por telefone através dos números 226-32-45 ou 9982-7750.

APÊNDICE 7

ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL PARA PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DE UM OU DE APENAS ALGUNS ENCONTROS

1. Eu sei que você participou de apenas um/alguns encontros em 2002/2003. Por que você parou de frequentar os encontros? Por que você decidiu não mais participar dos encontros?
2. O que teria feito com que você continuasse a participar dos encontros?
3. Se você soubesse que o grupo iria continuar a se reunir em 2004, você se juntaria ao grupo? Por quê (não)?
4. Você teve acesso a outras oportunidades de formação em serviço recentemente? Quais?
5. A participação nessas reuniões de estudo e discussão não fornece declaração ou outro documento. Como você se sente em relação a isso? Este fato afetou de alguma forma a sua decisão de não mais participar dos encontros?
6. Você tem outros planos para 2004 com relação a sua formação em serviço?

Muito obrigada por sua colaboração. Se mais tarde você lembrar-se de algo que gostaria de mencionar, por favor, entre em contato comigo por telefone através dos números 226-32-45 ou 9982-7750.

APÊNDICE 8

COMENTÁRIOS FINAIS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS

Prezado (a) Professor (a)

Gostaria que comentasse as questões abaixo sobre sua participação no grupo de estudos de 2003/2004.

1. Quando você lembra a experiência com o grupo de estudos que lembranças e sentimentos são evocados?
2. Como descreve o espaço do qual participou?
3. Que aprendizagens realizou participando do grupo?
4. Como descreve sua trajetória no grupo?
5. Como descreve a trajetória do grupo?
6. Qual o papel do aspecto afetivo no grupo na sua opinião?
7. Você teve acesso a outras oportunidades de formação em serviço recentemente? Quais?

***Muito obrigada por sua colaboração.
Thaís de Andrade Jamoussi.***