

A FORMAÇÃO INICIAL
E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
PRÁTICAS E PESQUISAS

Maria Helena Vieira Abrahão¹

A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas

RESUMO

Este artigo aborda diferentes práticas de formação inicial e em serviço, passando pelos modelos de formação profissional encontrados nos contextos de formação e tratados pela literatura, exemplificando-os com projetos implementados por lingüistas aplicados em universidades brasileiras. Apresenta também um panorama das pesquisas em formação de professores de línguas recentemente desenvolvidas ou em desenvolvimento em nosso país, observando o foco, a natureza das investigações, os instrumentos e o arcabouço teórico utilizados para os estudos.

PALAVRAS-CHAVE

Treinamento e desenvolvimento; formação inicial e em serviço; práticas e pesquisas.

Initial training and professional development for foreign language teachers: praxis and research

ABSTRACT

This article describes differing praxis in initial and in-service teacher training, examining professional training models encountered in training contexts and reviewed in the literature, while exemplifying these models with projects applied linguists have been implementing at Brazilian universities. It also provides an overview of research on language teacher training carried out in recent years or currently under way in Brazil, identifying the focus, the type of research undertaken, the instruments employed, and the theoretical framework underpinning such studies.

KEYWORDS

Teacher training and development; initial and in-service training; praxis and research.

Introdução

Em um levantamento bibliográfico amplo, realizado no início da década de 90 quando iniciei meus estudos de doutorado, pude verificar uma tendência clara: a prática do treinamento, tão comum nos anos 70 e 80, era questionada e a prática do desenvolvimento passava a ser incentivada.

Por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas, ou o desenvolvimento de uma tarefa nova de ensino. Envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas. Envolve, portanto, uma relação de mão única entre teoria e prática e a visão de conhecimento como estático, constituído de verdades e realidades universais. Dentro dessa perspectiva, aprender é absorver informações (Richards, 2005; Williams, 1999).

Como exemplos de atividades de treinamento temos aquelas utilizadas dentro da perspectiva audiolingual: como apresentar um diálogo; como promover a memorização do mesmo; como realizar os drills; como realizar a leitura, e também fora dela, tais como o modo de desenvolver trabalhos em grupos; como iniciar e finalizar uma atividade comunicativa.

O desenvolvimento, por outro lado, também denominado formação ou educação de professores, refere-se a uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional. Envolve, segundo Richards (2005), o exame de diferentes dimensões da prática docente como uma base para a reflexão. Pode ser visto, então, como uma prática ascendente. Nesta perspectiva não há espaço para conhecimento absoluto ou verdades universais e sim, para a construção do conhecimento pelo indivíduo. Ensinar, passa a ser como criar condições para a construção do conhecimento, seja individualmente, numa perspectiva construtivista, seja na interação com o outro, numa visão sócio-interacional.

A perspectiva de treinamento está em consonância com a visão de ensino como ciência e pesquisa, apontada por Richards (1998 e 2002), segundo a qual o ensino é uma atividade informada e validade pela pesquisa científica e fundamentada pela experiência e pela investigação empírica. Isto faz com que o conhecimento e as habilidades essenciais para o ensino constituam-se na compreensão de teorias ou princípios de pesquisa que formam a base da metodologia. Dentro de uma concepção de que a aprendizagem docente se dá por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, são as seguintes as ações esperadas do professor: 1 - compreender os princípios científicos gerados de pesquisas empíricas; 2 - desenvolver tarefas e atividades baseadas em princípios de aprendizagem; 3 - monitorar o desenvolvimento nas tarefas para verificar se o desempenho desejável é atingido.

O treinamento está também com consonância com a perspectiva de ensino como teoria e filosofia, que se fundamenta em teorias e princípios baseados em arcabouços lógicos, filosóficos, políticos, morais e outros. Esta concepção de ensino prevê que o professor conheça e compreenda bem as teorias que fundamentam um dada abordagem, para depois ensinar de forma que a teoria seja concretizada em sala de aula. Os programas de formação de professores que se fundamentam nessa concepção colocam ênfase, em especial, nos princípios que fundamentam as diferentes abordagens de ensino, procurando levar o aluno a mudar suas concepções básicas e a construir práticas compatíveis com essas concepções. Assim espera-se que o professor: 1- compreenda a teoria e os princípios gerados de arcabouços lógicos, filosóficos, políticos e morais; 2- selecione planejamento, materiais e tarefas baseadas na teoria e 3- monitore seu ensino de acordo com a mesma.

Muito embora o professor possa selecionar e planejar tarefas e materiais, o que não é viável dentro do primeiro modelo apontado por Richards, ainda assim o professor continua sendo o implementador na prática de teorias criadas por teóricos.

Kumaravivelu (2003) caracteriza o professor formado dentro da perspectiva do treinamento como técnico passivo, aquele que aprende uma bateria de conhecimentos produzidos pela academia e transmite-o aos alunos. É visto, segundo ele, como aprendiz, cujo sucesso é medido pelo nível de adesão ao conhecimento científico e pela eficiência na transmissão dos conhecimentos para os alunos. Segundo a abordagem técnica ou de transmissão, conforme intitula o autor, o principal papel do professor em sala de aula é funcionar como um condutor, canalizando o conhecimento produzido pela academia para os alunos. Os lugares da teoria e da prática são bem marcados dentro desta perspectiva, assim como os papéis de teóricos e professores: os teóricos concebem e constroem o conhecimento e os professores o compreendem e o implementam.

Larsen-Freeman (1999) rebate a caracterização do professor como profissional passivo, por meio do que intitula "o mito que a imposição leva à implementação" (p.09). Segundo a autora, é verdade que muitos métodos têm sido impostos aos professores esperando obter resultados únicos, o que é uma falácia. Quando implementados, qualquer método é moldado pelas crenças, estilo e nível de experiência do professor, o que, segundo ela, inclui também má interpretação dos modelos. Se entendemos que a aprendizagem ocorre por meio da construção de conhecimentos, que o aprendiz não é uma tabula rasa e traz para os cursos de formação suas crenças, seus pressupostos e conhecimentos por meio dos quais faz a leitura das teorias e práticas, evidentemente que as leituras dos métodos será particular e pessoal.

No entanto, sabemos que muito embora a literatura pinte com cores fortes a questão do treinamento e da abordagem técnica e de transmissão, ela é ainda predominante em alguns dos nossos contextos educacionais. Há programas

de formação ou mesmo escolas de línguas que elegendem como ideal uma dada abordagem de ensino e cobram dos alunos-professores ou professores em serviço que sigam os modelos apresentados e prescritos, desconsiderando qualquer outra prática. Isto é bastante comum em escolas de idiomas, principalmente em franquias. A própria adoção e cumprimento do livro didático à risca é uma forma de transmissão de concepções, crenças e ideologias produzidas por outrem e tomadas como verdadeiras.

A visão de desenvolvimento, que teve um forte impulso nos anos 90 no exterior e no Brasil, engloba as conceituações de aprendizagem docente, sintetizadas por Richards (op.cit.), a saber: aprendizagem docente como processo cognitivo, como construção pessoal e como prática reflexiva.

A concepção de aprendizagem docente como processo cognitivo vê a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza na natureza das crenças e do pensamento do professor. Em cursos de formação que consideram tal concepção, o professor em pré ou em serviço é encorajado a explorar suas próprias crenças e processos mentais e a examinar como estas influenciam suas práticas de sala de aula, o que é feito por meio de procedimentos de auto-monitoração, escritura de diários e análise de incidentes críticos.

A concepção de aprendizagem docente como construção pessoal é embasada no pressuposto de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não passivamente recebido. Tal visão conduz à valorização do conhecimento individual e pessoal do professor na aprendizagem e na compreensão de suas salas de aula e ao uso de atividades de auto-conscientização e interpretação pessoal, o que é feito por meio de auto-monitoração e escritura de diários.

A concepção de aprendizagem docente como prática reflexiva é embasada no pressuposto de que os professores aprendem da experiência por meio de reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. Na formação de professores tal concepção levou à noção de ensino reflexivo, visto por Richards (op.cit.) como o ensino acompanhado da coleta de informações sobre a prática como base para a reflexão crítica, por meio de procedimentos como auto-monitoração, observação e estudos de caso.

Também Kumaravivelu (op. cit.) caracteriza os professores como práticos reflexivos. Retomando os primeiros teóricos a abordarem a questão da reflexão na prática docente, John Dewey (1933) e Donald Schon (1983), discute a profusão de sentidos com que o termo reflexão vem sendo utilizado, assim como o fazem, entre outros, Zeichner e Liston (1996), Williams (1999) e, no contexto brasileiro, Pimenta (2002).

No contexto brasileiro e também no exterior, a reflexão vem sendo interpretada como: 1-uma prática para verificar até que ponto um dado modelo está sendo devidamente implementado; 2- uma prática individual, solitária, realizada entre quatro paredes da sala de aula, em busca do auto-conhecimento e do aprimoramento profissional; e 3- uma prática coletiva, social e política. Neste último

caso, a reflexão extrapola os limites da sala de aula e tem por foco questões como as origens e conseqüências daquilo que ocorre no contexto escolar.

Essas diferentes práticas reflexivas estão relacionadas aos diferentes níveis de reflexão abordadas na literatura por autores como Van Manen (1977) e Habermas (1973). Van Manen distingue três níveis de reflexão: reflexão técnica; reflexão prática e reflexão crítica, que inclui a questão moral e ética, enquanto que Habermas fala em reflexão técnica, reflexão prática e reflexão emancipatória.

Concordo com os autores que cada nível de reflexão pode ser adequado para diferentes circunstâncias e níveis de desenvolvimento profissional. As práticas vêm mostrando que dificilmente são encontradas reflexões críticas e emancipatórias na formação inicial de professores, quando predominam reflexões em nível técnico e prático. É comum ouvirmos de formadores que os diários "reflexivos" dos alunos não trazem reflexão, ficando restritos aos procedimentos e às questões de sala de aula. Mesmo assim, defendendo que cabe aos docentes, conscientizar os alunos da necessidade de eles, com a experiência e maior maturidade profissional, buscarem os caminhos da reflexão crítica e da emancipação.

Propostas de Formação de Professores de Línguas no Início da Década de 90

No início dos anos 90, escassos ainda eram os trabalhos de pesquisa com foco na formação de professores, inúmeras eram, no entanto, as propostas pré-serviço e em serviço sugeridas quer na literatura brasileira, quer na estrangeira. Essas propostas contemplavam ações como: integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento (Freeman, 1990; Woodward, 1991); integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem tais práticas (Ellis, 1990); formação de professores reflexivos e críticos (Barlett, 1990; Nunan, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Wallace, 1991; Reis, 1992; Almeida Filho et alii, 1992); formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula (Bartlett, 1990; Nunan, 1990; Richards, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991); envolvimento de projetos de pesquisa-ação para que o professor possa investigar a sua própria sala de aula de forma orientada (Allwright e Bailey, 1990; Nunan, 1990; Widdowson, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) e desenvolvimento de três competências no professor: linguístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional (Almeida Filho, 1993).

Tais propostas acabaram norteando tanto as práticas de ensino nas universidades como as primeiras pesquisas produzidas no exterior e no Brasil com foco na formação do professor. Em nosso país, salientamos os seguintes trabalhos

MORAES, M.G. 1990. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para a formação crítica.

FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. 1991. Uma análise da disciplina de Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Paraná.

MACHADO, R.O.A. 1992. A fala facilitadora do professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a formação do professor.

MOLL DA CUNHA, W. 1992. Reflexões sobre o papel da reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua.

AMADEU SABINO, M. 1994. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa.

GIULIANO, M.S.M.A. 1994. Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula.

BLATYTA, D.F. 1994. Relação dialógica entre a conscientização teórica e o "habitus" didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar.

LIBERALI, F.C. 1994. O Papel do coordenador no processo reflexivo do professor.

CASTRO, S.T.R. 1994. Aprendendo sobre a aprendizagem de língua estrangeira.

GIMENEZ, T. 1994. Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. 1996. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira.

TELES, J.A. 1996. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy.

São todas pesquisas de natureza qualitativa, e podem ser agrupadas em quatro categorias distintas. Em uma primeira categoria agrupamos os trabalhos de Machado, Moraes e Amadeu Sabino, por terem por foco a interação de sala de aula, mais especificamente, o discurso do professor de língua estrangeira; em uma segunda categoria estão os trabalhos de Moll da Cunha, Filgueiras dos Reis e Vieira-Abrahão, por focarem cursos específicos de formação docente; em uma terceira, podem-se agrupar os trabalhos de Giuliano, Blatyta, Liberali e Castro, que têm por foco de estudo a reflexão do professor sobre a sua própria prática, sendo que, nos quatro trabalhos, o sujeito da investigação é o próprio pesquisador. Numa quarta categoria podemos incluir os trabalhos de Telles e Gimenez que enfocam as narrativas docentes como ponto de partida para a reflexão e reconstrução docente.

Foi também no final da década de oitenta e início da década de noventa que as práticas audiolinguais começaram a ser substituídas pela abordagem comunicativa. O professor deixou de trabalhar com procedimentos fechados, previamente

estabelecidos e passou a trabalhar de forma mais flexível, orientada por princípios. Para tal, o treinamento na formação do profissional não mais satisfazia. Com a perspectiva pós-método, dentro da qual incluiu a abordagem comunicativa, foi atribuído ao professor maior autonomia e poder: ele é o responsável pelo diagnóstico da situação de ensino, pela seleção de objetivos, conteúdos, técnicas e estratégias e pelo processo avaliativo, mas tudo isso de forma negociada com os alunos, buscando situações de ensino que lhes sejam relevantes, significativas e motivadoras. Para que tenha competência para o desempenho deste novo papel, as universidades, espelhadas nas propostas trazidas na literatura e pelos centros de lingüística aplicada no país, passaram a ensaiar os primeiros passos rumo às práticas de desenvolvimento. Nessas práticas passaram a ter maior espaço as teorias da lingüística aplicada e procedimentos com vistas a promover a reflexão e a (re)construção do conhecimento pelo futuro professor, como a utilização de instrumentos como manutenção de diários após aulas observadas ou ministradas, gravações de aulas em áudio e vídeo, seguidas de sessões de visionamento e/ou reflexivas.

Coletâneas Brasileiras sobre Formação de Professores de Línguas

A publicação de coletâneas reunindo pesquisas sobre formação de professores foram de grande valia para os docentes que buscavam a implementação dessas práticas. Entre eles, gostaria de citar o volume 1 da Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, uma publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, publicado em 1992 e os livros:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
 ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
 LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
 GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.
 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, 2003.
 GIMENEZ, T. (Org.) *Ensino e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
 LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.; ROMERO, T. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004.
 OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M DE. (Org.) *Prática de Ensino de Inglês com Foco na Autonomia*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
 ROTTAWA, L.; LIMA, M.S. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
 BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensinando de Línguas: Foco no Professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
 CASTRO, S.T.R.; SILVA, E. R. (Orgs.) *Formação do profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006

Programas de Formação Inicial e Continuada

Hoje temos programas de formação inicial e em serviço bem estruturados no país que buscam formar profissionais reflexivos críticos e transformadores. Estes têm sido arenas de muitas pesquisas na tentativa de compreender cada vez melhor o processo de formação docente. Poderia citar muitos, mas saliento aqui os programas de formação inicial da UEL e da UNESP-São José do Rio Preto, e os programas de formação continuada da PUCSP e da UFMG.

A UEL tem uma situação bastante privilegiada para o trabalho com formação inicial, havendo em média cinco docentes responsáveis pela Prática de Ensino de Inglês. A formação específica do aluno de Letras tem início no segundo ano, com a disciplina Lingüística Aplicada, o que proporciona aos alunos um contato direto com as questões de linguagem e ensino logo no início do curso. Conforme descrito por Gimenez (2004:178),

na disciplina são trabalhadas sete unidades, que introduzem conceitos de língua, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a relação método/ensino, as propostas curriculares para ensino fundamental e médio, os princípios teóricos dos processos de expressão oral e escrita, interação na sala de aula, análise e produção de materiais didáticos e avaliação da aprendizagem.

Aktividades práticas são proporcionadas ao longo do curso de maneira a possibilitar que os alunos-professores façam ligação entre os conceitos trabalhados e a sala de aula.

A disciplina Prática de Ensino: estágio supervisionado é subdividida em I e II e oferecida no terceiro e quarto anos. As atividades práticas são compostas de três etapas: observação e descrição da escola e das aulas naquele contexto; a elaboração de material didático e regência, acompanhadas de sessões de "feedback" entre o

supervisor e o estagiário individualmente ou em grupo. Segundo Gimenez, buscaremos garantir que todos as etapas sejam permeadas pela reflexão. Faz parte das tarefas exigidas, a elaboração de um relatório crítico, para o qual os alunos professores seguiram o roteiro de Smyth (1992), que inclui os passos descrever, informar, confrontar e reconstruir, e uma auto-avaliação, nos mesmos moldes do relatório crítico. Além dessas etapas, os alunos de último ano realizam uma pesquisa voltada para algum aspecto da prática, atividade esta que tem o propósito de levar os alunos a um olhar investigativo sobre a própria prática, "identificando as etapas necessárias para a análise sistemática sobre o que ali acontece, dando-lhes ferramentas para que possam continuar desenvolvendo uma atitude de questionamento de modo independente" (Gimenez, 2004, p. 180).

O trabalho de formação inicial na UNESP, campus de São José do Rio Preto, fundamenta-se na perspectiva de aprendizagem docente como cognição, como construção de conhecimentos, mais especificamente em uma concepção sócio-interacional, e como prática reflexiva. A formação inicia-se com a disciplina Linguística Aplicada, subdividida em LA- Língua Estrangeira e LA- Língua Materna no terceiro ano, sendo que a partir do ano de 2007, a disciplina passará para o segundo ano, a exemplo do que acontece na UEL, para garantir o contato do aluno com questões de língua, linguagem ensino e aprendizagem mais cedo. A Prática de Ensino-Estágio Supervisionado que acontece no último ano, em que são desenvolvidas as atividades de observação e regência, será também oferecida, a partir do próximo ano, nos terceiros e quartos anos.

O conteúdo teórico desenvolvido pelas disciplinas aproxima-se muito daquele desenvolvido na UEL. Incluem a mais discussões sobre: "O que é Linguística Aplicada"; "Tecnologia no Ensino de Línguas" e "A Reflexão no Processo Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Ao iniciar o curso de LA, é solicitado que o aluno compre um caderno ou abra um arquivo no computador para as aulas de LA. As primeiras tarefas são pedir que escreva sua autobiografia de aprendiz de língua estrangeira e que responda a um questionário com questões como: O que é língua(gem); Qual é o seu conceito de ensino?; Qual é o seu conceito de aprendizagem? O que é ser um professor eficiente de língua estrangeira? Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida? Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma língua estrangeira? Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada? Qual é o papel do professor na sala de aula de língua estrangeira? Qual é o papel do aluno? Como você vê o erro e a correção na aula de LE? Qual a sua opinião sobre a adoção de um LD na aula de LE? O que é avaliar? Com esses dois instrumentos é objetivo da disciplina levantar as crenças que os alunos trazem ao contexto de formação, acreditando que as mesmas funcionam como filtros para a construção de conhecimentos proporcionada pelas leituras e discussões teórico-práticas da disciplina. Com o objetivo de promover a reflexão do aluno-professor sobre as leituras realizadas

e seu posicionamento crítico, é solicitado que os alunos escrevam um diário de leitura, conforme Bailey (1990), após a leitura de cada texto, antes e depois da aula. Esse diário é recolhido pelo menos duas vezes durante o curso para que se estabeleça um diálogo entre o docente e o aluno-professor, procurando estimular ainda mais o processo de reflexão. Ao final do curso é solicitado que o aluno faça uma leitura da sua autobiografia, das respostas ao questionário e dos diários e avalie como se deu a construção do seu conhecimento ao longo da disciplina: se houve mudanças nas crenças que ele/ela trouxe para o contexto de formação ou não, que mudanças foram essas; qual a importância das discussões teórico-práticas para a sua formação.

Com uma situação diferente daquela da UEL onde há cinco professores de Prática de Ensino de Inglês, em minha instituição temos um único professor para trabalhar com alunos de quatro línguas diferentes: inglês, espanhol, francês e italiano. Assim sendo, a tarefa de supervisão é sempre feita em grupo e preferencialmente em sala de aula. Mesmo assim, tem-se buscado meios para que os alunos reflitam sobre as práticas de observação e a prática docente. No caso da observação, realizam uma pesquisa de campo, para a qual recebem orientação. Permanecem na escola por um período considerável de tempo, observando tudo o que ocorre na sala de aula com o objetivo de analisar a abordagem de ensino de professor. Ao término do período de observação, escrevem um relatório nos moldes de um relatório científico, trazendo a análise do contexto observado, bem como encaminhamentos para a prática. Quanto à prática propriamente dita, cuida-se para que ela seja cuidadosamente planejada pelo aluno-professor para um contexto específico, de preferência público, sem imposições ou direcionamento externos, e sua implementação deve vir acompanhada de reflexão. Essa reflexão pode acontecer com a ajuda da manutenção de diários introspectivos, gravações de áudio e vídeo, seguidas de transcrições ou sessões de visionamento realizadas na sala de aula. Entende-se que o professor orientador tem um papel importante no desenvolvimento do aluno-professor, e deve ter cuidado na forma de dialogar com ele, para que estimule sua capacidade de localizar questões, compreendê-las e encontrar soluções e encaminhamentos.

Para exemplificar as práticas em serviço realizadas no país, gostaria de destacar os trabalhos desenvolvidos na PUC-SP e na UFMG, os quais vou descrever de forma sucinta. O Projeto da PUC/LAEL, intitulado "A formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática, desenvolvido em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo, tem o objetivo de oferecer cursos de formação contínua a professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo. Enquanto a Cultura Inglesa se encarrega da formação linguística dos participantes, o LAEL se encarrega do aprimoramento de sua formação profissional. Os responsáveis pelo programa, segundo sua coordenadora geral Prof.ª Dra. Maria Antonieta Alba Cclani (2003:21),

têm por objetivo cooperar para a formação contínua do professor de inglês como um profissional auto-crítico e consciente das práticas discursivas da sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos.

Objetivam também a formação do professor multiplicador, para que as ações possam ser mais abrangentes. O programa foi iniciado em 1997 e já capacitou milhares de professores da grande São Paulo e interior.

O programa da UFMG, intitulado Projeto de Formação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras (EDUNCOLE), desenvolvido desde 2002 e coordenado pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra, tem por público alvo professores de inglês e de espanhol da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. É um projeto que objetiva promover o desenvolvimento de experiências linguísticas e metodológicas para professores em serviço. Ao mesmo tempo, constitui-se um espaço produtivo para a formação inicial, uma vez que envolve também alunos da graduação. O projeto inclui módulos de metodologia/prática reflexiva que são oferecidos pelas professoras orientadoras e há o acompanhamento dos alunos da graduação e pós-graduação. Segundo Dutra e Mello (2004:38),

"para os alunos de graduação este é um momento para serem expostos às discussões metodológicas e à prática reflexiva (que para muitos somente ocorreria nas disciplinas de Linguística Aplicada ou Prática de Ensino); para os alunos de pós-graduação este é um espaço para reflexões sobre o processo de formação continuada e para observações relevantes para as suas pesquisas."

Já os módulos de língua ficam sob a responsabilidade dos alunos de graduação, orientados pelas professoras orientadoras e pelos alunos do mestrado e doutorado envolvidos. Assim sendo, os alunos de graduação acabam fazendo uma regência orientada e têm uma valiosa oportunidade de conhecer os professores da escola pública e os problemas que vivem em suas realidades.

Pesquisas em Formação de Professores Desenvolvidas e em Desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em LA: focos, metodologias, instrumentos e bases teóricas

As pesquisas em formação de professores continuam com muita intensidade. Como presidente da comissão nacional do I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL), promovido pelo subgrupo de formação de professores do GT de LA da ANPOLL e realizado nos dias 9, 10 e 11 de novembro em Florianópolis, recebi as propostas para apresentação. Foram cerca de quinhentos trabalhos em formação de professores desenvolvidos no Brasil. Recebemos também trabalhos de países da América Latina, Estados Unidos, Inglaterra, Japão e Turquia.

Busquei categorizar as propostas para os simpósios e sessões coordenadas, que foram em grande número (26 sessões coordenadas, cada uma com três trabalhos e 34 simpósios, cada um com quatro trabalhos) e também as pesquisas em desenvolvimento pelo grupo de pesquisadores que integra o subgt de formação de professores do GT de Linguística Aplicada da ANPOLL, para traçar um panorama das pesquisas desenvolvidas recentemente ou em desenvolvimento no país que focam a formação do professor. Acho um levantamento significativo considerando que no subgrupo estão docentes das seguintes universidades: UFMG; UFV; UFG; UEL; UFSC; UnB; UFSM; UNESP; UNITAU; UFPB; UNIOESTE; UFAC e UFCC. Procurei investigar os temas das investigações, a natureza das pesquisas e as bases teóricas mais utilizadas nos estudos.

Os trabalhos produzidos pelos pesquisadores estão voltados para a formação inicial e continuada de professores, bem como para a formação de formadores de professores e de multiplicadores, tendo os seguintes focos de investigação: 1) formação reflexiva ou crítico-reflexiva do professor; 2) ensino exploratório; 3) crenças, representações, pressupostos e conhecimentos do professor; 4) conhecimento teórico-prático desenvolvido nos cursos de Letras; 5) formação de agentes críticos com base na argumentação; 6) construção da identidade do professor, do aluno-professor, do coordenador e do multiplicador; 7) saber local; 8) transformação e mudança; 9) constituição do sujeito; 10) objetos deflagradores de reflexão (instrumentos semióticos); 11) identificação do papel da LE no contexto nacional; 12) modelo holístico como alternativa de formação docente; 13) linguagem e formação crítica na formação do educador; 14) formação continuada do professor de LM (escrita, texto e gênero na formação de LM); 15) formação de professores multiplicadores de ensino instrumental; 16) gêneros textuais e discursivos na formação de professores; 17) raça e etnia na formação de professores; 18) formação de professores para o meio virtual. 19) formação de professores por competências 20) práticas de letramento e formação docente; 21) estudos críticos da linguagem em contextos educacionais; 22- formação do professor em contexto bilíngüe; 23-competência linguístico-comunicativa e a formação do professor de línguas.

Há predominância do paradigma qualitativo. Algumas das pesquisas são de cunho etnográfico, outras são colaborativas, interventivas e outras ainda têm um foco hermenêutico-fenomenológico.

Como fundamentação teórica das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento são utilizadas teorias críticas, discursivas, sócio-interacionistas (teoria da atividade), e aquelas voltadas para a presença das artes, crenças e representações.

Com relação aos instrumentos de pesquisa utilizados, temos questionários, entrevistas, diários de pesquisa, desenhos, fotos, espetáculos teatrais, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento e reflexivas e narrativas (autobiografias e sessões de histórias de vida).

Ainda há muitas questões a serem investigadas na área de formação de professores, conforme levantado pelo subgrupo de formação do GT de Linguística

Aplicada da ANPOLL. Finalizo este artigo deixando-as como sugestões de temas para futuras pesquisas.

- 1- O entendimento da complexidade do que seja formar professor;
- 2- A influência da LA nos cursos de Letras;
- 3- Posturas diferentes dos Departamentos de Letras e Educação;
- 4- Questão da argumentação do professor e a possível necessidade de intervenção;
- 5- Formas de intervenção do pesquisador: relações de poder;
- 6- Dilema na formação do professor: excesso de paternalismo ou liberdade total;
- 7- Caminhos para a reflexão inicial;
- 8- Diferenças entre um projeto de pesquisa e um projeto educativo;
- 9- Formação ou Prática Reflexiva: há diferenças?
- 10- Necessidade de ligação entre formação iniciada e continuada;
- 11- Pesquisadores como aprendizes de reflexão/ Formador como aprendiz;
- 12- Dificuldades materiais no Brasil e em outros países;
- 13- Pesquisas e as questões escolares problemáticas;
- 14- Sessões reflexivas: maior ou menor intervenção;
- 15- Dificuldades na formação de profissionais críticos.

Considerações Finais

Este artigo buscou mapear os estudos de formação de professores no Brasil. Não teve a pretensão de ser exaustivo e pode ter deixado de lado trabalhos importantes aos quais, por uma razão ou outra, não se teve acesso. Além de incluir algumas práticas de formação desenvolvidas nos cursos de Letras e nos Programas de Pós-Graduação do país, o artigo mostra como os estudos sobre formação de professores começaram tímidos na década de noventa, o que se pesquisou e ainda se pesquisa dentro da subárea e o quanto esta cresceu, haja vista a realização de um congresso latino-americano de formação de professores de línguas (I CLAFPL) com a submissão de cerca de 500 trabalhos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- AMADEU SABINO, M. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1994.

BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARTLETT, L. Teacher Development through reflective teaching. IN: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (EDS.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BLATYTA, D. F. Relação dialógica entre a conscientização teórica e o "habitus" didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1994.

CASTRO, S.T.R. Aprendendo sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, LAEL, 1994.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 7: 5-12, 1991.

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, 2003.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DUTRA, D.P.;Heliana, MELLO. A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa. IN: VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (ORG.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2004.

ELLIS, R. Activities and procedures for teacher preparation. IN: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (EDS.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. Uma análise da disciplina de Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Paraná. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, LAEL, 1991.

FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. IN: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (EDS.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

—. Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster: University of Lancaster, 1994.

- _____. *Ensino e aprendizagem em inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- _____. Tornando-se professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em um Curso de Letras. IN: VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2004.
- GIULIANO, M.S.M.A. Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. The 4th International Conference of Language and Development. October, 1999.
- LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- LIBERALI, F.C. O Papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, LAEL, 2004.
- _____.; MAGALHÃES, M.C.; ROMERO, T. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MORAES, M.G. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para a formação crítica. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1990.
- MACHADO, R.O.A. 1992. A fala facilitadora do professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a formação do professor. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1992.
- MOLL DA CUNHA, W. Reflexões sobre o papel da reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, LAEL, 1992.
- NUNAN, D. Action Research in the Language Classroom. IN: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D (EDS.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M DE. *Prática de Ensino de Inglês com Foco na Autonomia*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- PIMENTA, S.G. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- RICHARDS, J.C.; FARRELL, T.S.C. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- ROTTAWA, L; LIMA, M.S. (org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- SCHON, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. New York, Collier Books, 1987.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v.29, n. 2:267-300, 1992.
- TELLES, J.A. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy. Tese de Doutorado. Toronto: University of Toronto, 1996.
- VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with the ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6: 205-28, 1977.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, IEL, 1996.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social-Constructivist Approach-Theory and Practice or Theory with Practice? IN: TRAPPES-LOMAX, H.; MACGRATH, I. (eds.) *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 2001.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching: an Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999.
- ZEICHNER, K. Educating reflective teaching for learner centered education: possibilities and contradictions. IN: T. GIMENEZ (org.) *Ensinando e Aprendendo na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: UEL e ABRAPUI, 2003.