



Histórias de vida
na formação do professor

Rodrigo Avella Ramirez



São Paulo

Centro Paula Souza

2014

Copyright © 2014

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação,
por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Coordenação

Helena Gemignani Peterossi

Conselho editorial

Alice Fushako Itani, Celi Langhi, Eliane Antonio Simões,
Marília Macorin de Azevedo, Mariluci Alves Martino,
Senira Anie Ferraz Fernandez, Sergio Eugenio Menino

Edição

Durval Cordas

Projeto gráfico, diagramação e capa

Urbania Editorial

Impressão e acabamento

Graphium Gráfica e Editora

Avella Ramirez, Rodrigo

A949h Histórias de vida na formação do professor / Rodrigo Avella Ramirez.

– São Paulo : Centro Paula Souza, 2014.

96 p. -- (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v.6)

ISBN 978-85-99697-41-2

1. Ensino de línguas. 2. Formação para a docência. 3. Ensino de adultos. 4. Tecnologia. I. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. II. Título.

CDU 378:6

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Rua dos Bandeirantes, 169, Bom Retiro
São Paulo (SP), 01124-010
Tel.: (11) 3327-3109

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Apresentação..... | 5 |
| Prefácio..... | 11 |
| Diálogo de uma pessoa. Será possível? Histórias de vida em formação profissional..... | 13 |
| O início da trajetória..... | 19 |
| A identidade do formador..... | 25 |
| O imperativo tecnológico..... | 34 |
| Tecnologias interativas, aprendizagem colaborativa..... | 45 |
| Complexidade sim, fragmentação não..... | 50 |
| Uma língua mundial..... | 57 |
| Currículo: aspectos e enfoques..... | 63 |
| O aprendiz adulto..... | 70 |
| Formação em e para o serviço..... | 77 |
| Uma instituição que aprende..... | 81 |
| Qual é o final desta história?..... | 89 |
| Parceiros teóricos..... | 90 |



APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica integra a educação nacional, embora em um sentido particular. Não constrói o conhecimento enquanto tal, uma vez que essa é a função das áreas de pesquisa, acadêmicas e empresariais, mas potencializa o desenvolvimento de competências. A Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho.

O comprometimento com a utilidade dos conhecimentos tem sido um dos seus principais questionamentos. O que é aplicável e útil em um determinado contexto pode dar lugar a novas demandas com surpreendente facilidade face às mudanças na gestão das organizações e nas formas de produção das empresas nas últimas décadas.

Por ser a Educação Profissional e Tecnológica uma experiência distinta e diferente do sistema educacional mais amplo, provoca sentimentos que vão do desconforto em debater o tema à busca de relações, continuidades e semelhanças que a associem a esse sistema. O fato é que está deixando de ter um lugar marginal no debate educacional, para incorporar-se a ele. Está deixando de ser uma educação pensada para uma sociedade fabril e, portanto, caracterizada como um bem cultural relativo a posições sociais menos privilegiadas, para ser considerada um bem econômico não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral. Por sua relação com o saber tecnológico, passou a ser tratada como um investimento econômico estratégico e não mais como um dos fatores determinantes das relações de produção.

Essa mudança de entendimento faz com que surjam preocupações quanto a seu planejamento, quantificação, conteúdos, avaliação de desempenho, impactos econômicos e contribuição social. Por outro lado, crescem as dificuldades para se definir qual desenvolvimento humano deve a Educação Profissional e Tecnológica propiciar.

É comum associar a Educação Profissional e Tecnológica a uma concepção depreciativa do ser humano, reduzido a uma racionalida-

de meramente instrumental, bem como se referir a ela por meio de termos novos na área educacional, como competências, habilidades e capacidade de transferência, substituindo os tradicionais conhecimentos e disciplinas.

Desloca-se assim de uma concepção de educação mais centrada na relação com a cultura cognitiva e com o ser humano para uma mais centrada na economia e no mundo do trabalho. A pergunta que se faz é se é possível uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que contemple uma relação mais aberta com a sociedade e o ser humano.

A Educação Profissional e Tecnológica guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento, na medida em que seus egressos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais, os conhecimentos adquiridos. Para a sociedade, por outro lado, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica deve-se ao fato de oferecer uma forma de conhecimento que tem um valor de uso no mercado de trabalho.

À medida que a sociedade se torna mais complexa e mais integrada pelo avanço das novas tecnologias, o mercado de trabalho se torna cada vez mais diferenciado e mais sujeito a mudanças, e conseqüentemente mais se diversificam as expectativas sobre os profissionais que demanda.

Já não bastam os conhecimentos adquiridos na educação básica. É necessário contar com habilidades que permitam que esses conhecimentos se amoldem a circunstâncias não habituais. Mais do que o conhecimento em si, as habilidades comunicativas, a flexibilidade e o trabalho em equipe que tornam o conhecimento operacional são demandados.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica é um tema que ganha cada vez maior visibilidade na mídia e nas discussões de educadores, políticos, empresários, economistas e outros tantos. Afirmações como “faltam técnicos para tal ou qual setor”, “o País precisa de profissionais qualificados para sustentar o desenvolvimento”, “o governo incentiva a criação de novas escolas técnicas” são comuns. Se atualmente esse tema gera manifestações de concordância, nem sempre foi assim.

A questão do ensino técnico e tecnológico foi um tema polêmico nas últimas quatro décadas do século passado. Durante o Regime Militar brasileiro, de 1964 a 1985, os governos implantaram políticas públicas de incentivo ao ensino profissionalizante, sobretudo no nível médio de escolaridade. Num contexto ideológico voltado ao crescimento econômico, a formação escolar foi direcionada para aumentar a produtividade da economia. Tal direcionamento conflitava com a cultura educacional da época predominantemente humanista das estruturas curriculares, pouco voltadas à formação técnica e científica e alheias às demandas do mercado de trabalho e à competitividade do setor produtivo.

Defensores dessas políticas públicas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico enfatizavam o caráter supérfluo de uma educação voltada para a formação humanística, considerando que esta estaria contribuindo antes para ser um complemento ao lazer do que um instrumento de inserção no trabalho. Essa formulação integrava o cenário de uma ideologia tecnocrática dos governos militares, que relegavam ao segundo plano, quando não coíbiavam, discussões e atividades políticas. Aos que se opunham ao regime, as políticas de incentivo à formação profissionalizante eram associadas à possível despolitização da população via uma formação educacional encarada ideologicamente como a serviço do setor produtivo e do mercado. Em consequência, as propostas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico foram duramente questionadas por anos, e a legislação pertinente foi sendo reformulada e mesmo revogada.

O novo ordenamento político a partir de 1985, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a crescente inserção do Brasil na economia mundial trouxeram, para além das críticas do período anterior, a discussão para apontar adequadas soluções ao interesse do País em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade.

A LDB de 1996, diferentemente das anteriores, contempla a Educação Profissional e Tecnológica em um capítulo específico. De acordo com o artigo 39, “a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Em termos de políticas públicas, a exigência por maior qualificação profissional tem sido respondida de imediato com a implantação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, com a expansão, principalmente, da rede pública de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Essa expansão é sem dúvida da maior importância; entretanto, a questão que se coloca é mais complexa. A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica seja vista por alguns como ocupada com os aspectos rotineiros do mercado de trabalho, ela está, na verdade, comprometida com quase todos os desafios importantes impostos pelas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo. A Educação Profissional e Tecnológica terá de entender essas mudanças, suas consequências e demandas, para poder responder a elas. Por isso, é útil que reconheça tendências atuais ou futuras e como elas vão impactar a prática educacional. Seus desafios são, portanto, como contribuir com o educar para a tecnologia e a inovação, o educar para o desenvolvimento sustentável e o educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que, a continuar no ritmo das últimas décadas, o futuro é incerto e ninguém pode saber o que será importante daqui a alguns anos. Refletir sobre educação profissional é, portanto, uma oportunidade para ampliar o debate sobre de qual educação o Brasil precisa para realizar o seu potencial de país emergente, uma vez que o nível educacional da população é uma questão prioritária e um fator determinante para a realização desse potencial imprescindível para o desenvolvimento social e econômico. A falta de profissionais qualificados para suprir a demanda da expansão da economia se faz sentir em diversos setores produtivos. As empresas buscam qualificar seus profissionais, preparando-os para um mundo cada vez mais competitivo, onde a educação, o treinamento e a inovação são fatores essenciais para o sucesso continuado de pessoas, organizações e países.

A presente coleção *Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica* foi criada no intuito de contribuir com reflexões e experiências que possam subsidiar formuladores e executores de políticas públicas, gestores de projetos organizacionais e professores de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apresenta pesquisas e práticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas em diferentes instituições, e de modo especial — já que nasce no seu seio — no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo criada em 1969, responsável pelo ensino técnico e tecnológico do estado, com uma rede de cerca de trezentas unidades de ensino, entre escolas técnicas e faculdades de tecnologia, presentes em 240 municípios.

Para além de seu âmbito de origem, a coleção propõe-se como um espaço para pesquisadores de todas as instituições interessados em re-visitar as práticas institucionais e teorizá-las, assim como em analisar as variadas e às vezes contraditórias discussões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, seja da perspectiva das políticas públicas, seja da perspectiva de seus principais atores: alunos, gestores, formadores e mercado de trabalho.

O cenário em que ocorrem essas reflexões é o da zona de intersecção entre o mercado de trabalho, a educação e a sociedade. O ponto de partida é a descrição e a análise dos fundamentos e das práticas decorrentes das políticas públicas, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que incorporou a Educação Profissional e Tecnológica à suas diretrizes e trouxe para o debate educacional temas como competências, produtividade, autonomia, flexibilidade, inovação, redes de cooperação. Tem-se como pressuposto que os termos e expressões que subsidiam as discussões oscilam, muitas vezes acriticamente, entre a lógica do setor produtivo e as concepções educacionais e influem de modo geral sobre as políticas públicas para a educação profissional. Trazem-se para a discussão questões como *o saber ensinar o saber fazer*, que envolve diretamente professores, alunos, currículos, organização do sistema de Educação Profissional. Seu objetivo é contribuir para que se esboce uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que não seja apenas uma combinação da lógica do setor produtivo com práticas educativas, mas, sim, uma redefinição do seu propósito a partir da concepção de ser humano no contexto dos desafios da época atual, anos iniciais de um novo século.

Considerem-se todos convidados a colaborar neste caminho de reflexão, seja como leitores atentos, seja como autores ou coautores de nossos próximos volumes. As portas da coleção estão abertas.

Prof.^a Dr.^a Helena Gemignani Peterossi
coordenadora



PREFÁCIO

Sinto-me, além de enaltecido, particularmente à vontade em prefaciá-la obra de Rodrigo trazida a público pela Pós-Graduação do Ceeteps por dois motivos. Primeiramente, muitos de seus questionamentos têm permeado o meu campo de atuação como docente de língua estrangeira; em segundo lugar, o autor, para retratar experiências e interpretar o mundo da docência, resgata, com maestria, uma das metodologias qualitativas que mais se prestam a tal propósito: a história de vida.

A metodologia supracitada, em termos de contribuição fundamental, permite que o pesquisador confronte a história descrita com áreas de investigação que tão somente a tangenciam. Tamanha flexibilidade propicia o desenvolvimento de análises de fatos, positivos ou não, existentes dentro e fora da sala de aula, sem se furtar de sólidos embasamentos teóricos.

As análises realizadas abrangem desde a aquisição do conhecimento específico, imprescindível à formação do professor de língua estrangeira, até questões voltadas à interdisciplinaridade, perquirindo, ainda, a utilização de tecnologias e da proposta sobre aprendizagem baseada em projetos, as diferenças curriculares entre a educação formal (submissa às políticas públicas) e os cursos livres (submissos às leis de mercado), as questões referentes ao conhecimento prévio do aluno, a elaboração do material didático, o ensino de adulto confrontado com aquele destinado aos jovens aprendizes e a postura do professor como facilitador da aprendizagem.

Diante de todos os tópicos aí tratados, o livro, que tem como pano de fundo as constantes mudanças da sociedade globalizada, é um convite para que os professores, sobretudo os da área de ensino de línguas, exercitem a reflexão crítica de suas práticas diárias na sala de aula.

Prof. Dr. Juarez Antonio Delibo



*Histórias para rir ou chorar
sobre partir e chegar
histórias imaginadas e de imaginação
contadas de boca ou de mão em mão*

*Histórias, às vezes, para entreter
relatos, trajetórias e narrativas
com os quais podemos sempre aprender*

*Toda história é de vida
vida de alguém ou de ninguém
o que não importa
se a leitura não estiver morta*

*Uma história vou lhe contar
e você pode até dormir
só não deixe de agir
e sonhar quando acordar*

minha autoria



Diálogo de uma pessoa. Será possível? Histórias de vida em formação profissional

Pessoalmente, narrar minha trajetória profissional foi um exercício bastante revelador. Ao ler no papel minhas vivências passei a repensar minha história e a buscar o autoconhecimento. Cheguei, também, a refletir sobre o etos de minha profissão, especialmente sobre a formação do docente de língua inglesa para o ensino do aluno adulto e profissional.

A reflexão, ou, como passei a entender, o diálogo comigo mesmo, levou-me a questionamentos sobre alguns desafios para a atuação dos profissionais de ensino de língua, notadamente a inglesa: quem está sendo formado? Formado para quê? Por quem? Como se dá essa formação neste início de século? Quais são os prognósticos para o professor de inglês em cursos livres?

Tais questionamentos me conduziram à investigação de alguns conceitos-chave, tais como identidade do profissional e da instituição pesquisada, globalização, interdisciplinaridade, trabalho e currículo.

Por recomendação da banca examinadora, procurei discutir esses conceitos-chave não em capítulos específicos, a título de referencial teórico, mas ao longo da narrativa da minha história de vida.

A própria narrativa de experiências, como não poderia ser diferente, foi objeto de maiores estudos e de fundamentação teórica para poder ser utilizada como metodologia de pesquisa e pôs-me em contato com as de histórias de vida, já que a prática docente, sob a visão da narrativa, é vista como construída por professores ao contarem o que vivem em suas salas de aula.

Histórias de ensino são em parte histórias pessoais formatadas pelo conhecimento, por valores, sentimentos e propósitos do professor individual, mas, segundo Elbaz-Luwisch (2002), são também histórias coletivas configuradas pelas tradições de escolarização no ambiente em que o professor trabalha, pelo contexto sociocultural e histórico no qual as histórias de vida são vividas e pelos padrões de discurso que tornam possíveis formas particulares de contar histórias.

A literatura especializada em educação é bastante vasta, discute-se muito sobre o que seja educar; porém, o que se sabe sobre a formação das pessoas?

Em suas práticas escolares não é raro presenciar o professor que se depara com situações em que o aluno não compreende a informação transmitida; o professor, então, recorre a outras maneiras de explicar tal conteúdo. Por outro lado, não é tão comum observar o professor se questionar, ou questionar o aluno sobre o motivo pelo qual ele não aprende.

As histórias de vida têm por objetivo saber como se constrói a formação do sujeito aprendiz, como aprendemos. Para tanto, são utilizadas como instrumento no auxílio da tomada de consciência sobre quem somos, como pensamos, quais fatores são determinantes em nossas vidas. Para Josso (2004), o trabalho sobre as histórias de vida, sobre o relato da nossa formação, quando tomamos alguns exemplos de situações de aprendizagem onde nos encontramos, permite-nos colocar em evidência as nossas estratégias de aprendizagem.

Para Nóvoa (1992), as histórias de vida assumem papel de relevância na formação. Para ele o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

As histórias de vida permitem, em um primeiro momento, fazer um balanço retrospectivo, olhar para um caminho percorrido, para os acontecimentos e as pessoas que foram marcantes. Em um segundo momento, considera-se o que desse passado pode ser potencialmente útil no presente e no futuro.

As abordagens das histórias de vida em formação têm sido dadas a conhecer nos últimos quinze anos e algumas questões metodológicas de sua aplicabilidade merecem destaque.

Ao fomentar a narrativa experiencial, as histórias de vida auxiliam na elaboração de um portfólio a ser utilizado tanto em contextos de formação como de emprego, por aqueles que estejam desempregados ou em momentos de transição profissional.

Ao objetivar a formação sob o ponto de vista daquele que aprende, as narrativas de experiência provocam questionamentos sobre nossos processos de formação, nela registrados, sejam estes de ordem psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política ou cultural. “Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros”, diz Josso (2004, p. 39).

Pode-se inferir disso que, se soubermos integrar o conhecimento e o saber-fazer, teremos melhores condições de implementar mudanças. “Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem das histórias de vida”, acrescenta Josso (2004, p. 58).

Para a autora, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo leva a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. Antropológica por destacar características individuais dependentes do contexto sociocultural. Ontológica porque retoma o questionamento socrático — quem sou? E, por fim, axiológica ao tornar evidentes os valores que orientam a nossa existência; muitas de ordem dialética (autonomia-heteronomia, responsabilidade-dependência, público-privado).

Pode-se, a partir da afirmação de Dewey ([20--]), dizer que experiências são vivências refletidas. Portanto, nem todas as vivências são experiências.

Josso (2004, p. 48) partilha de opinião semelhante ao dizer que “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação”

Para a autora, a construção das experiências ocorre de três formas:

- a) pode-se ter uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos que se tornaram significativos, mas que não foram intencionalmente provocados;
- b) pode-se fazer uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos vivenciados, mas por nós mesmos provocados, intencionais;
- c) pode-se pensar sobre uma experiência, ou seja, quando se reflete sobre um evento ou acontecimento seja ele involuntário ou não.

Como organizar a análise de experiências formadoras?

As experiências formadoras, ou biografia educativa (Domenico, 1984; Josso, 1988), podem ser analisadas em três níveis, a serem trabalhados em sequência cronológica e retroativa:

- a) evidência do processo de formação;
- b) evidência do processo de conhecimento;
- c) evidência dos processos de aprendizagem.

O primeiro nível caracteriza-se por ser o da organização de sentido para si, de sensibilização, para uma primeira tomada de consciência sobre o processo de autoformação que se dá com o autoconhecimento. Constitui-se de quatro fases, sendo as duas primeiras orais e as restantes escritas.

O traçado, na primeira fase, inicia-se com um trabalho solitário de construção da narrativa oral em que os momentos mais significativos são listados.

Segue-se para a segunda fase, a socialização oral. Ao contar aquilo que se planejou anteriormente, novas evidências podem surgir.

Essas duas primeiras fases podem ditar o sucesso ou fracasso de todo o processo, pois muitos participantes podem ter de início resistências, preconceitos, timidez, e até autodesconhecimento.

Não é raro que surjam perguntas como: “mas o que eu posso falar?”;

“será que vale a pena?”; “será interessante?”; “eu não vou me expor?”

Após a fase de socialização surgem novos questionamentos e comentários, resultados de uma primeira tomada de consciência, como, por exemplo: “não sabia que tinha tanta coisa pra falar”; “contei mais do que havia pensado”; “no início estava nervoso; depois fui me soltando”.

A partir de então se remete à terceira fase, a da escrita da narrativa, novamente um ato isolado, mas que já se estrutura sobre várias narrativas orais.

A quarta fase inicia-se com a leitura das narrativas alheias, onde se evidenciam os processos de formação dos outros. Porém, nesta fase também surgem dúvidas, tais como: como analisar o conteúdo? Como falar do outro a partir de si? Como analisar sem julgamentos? Sobre esses questionamentos, Josso (2004) explica que nesta fase do trabalho, voltada igualmente para a caracterização de um eu dinâmico, posições existenciais podem ser tratadas alternadamente, nas diferentes esferas da vida e ao longo dela: as posições de expectativa, de refúgio, de intencionalidade e de desprendimento.

No segundo nível, o conceito de experiência como conceito central das histórias de vida é revisto, e a diferenciação entre vivência e experiência torna-se explícita. O enfoque nas experiências significativas permite que compreendamos como chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do ambiente em que nos inserimos.

Essa busca pelo conhecimento de si coloca em evidência o constante processo de retroalimentação, pois busca na articulação com a formação (nível 1) o seu referencial.

Este nível também encontra dificuldades, pois a tomada de consciência pode ser crítica, ou, em termos piagetianos, provoca um desequilíbrio cognitivo que requer a criação de um novo esquema para que volte a se equilibrar, o que nem sempre é fácil, em razão do desconforto cognitivo gerado durante o processo.

O terceiro nível é o de maior reflexão sobre a formação, pois trata de identificar nossa postura diante da aprendizagem, isto é, como aprendemos. Leve-se em conta que toda e qualquer aprendizagem possui três

grandes componentes: afetivo-emocional, psicossomático e cognitivo.

Nas narrativas é possível evidenciar os tipos de aprendizagem e as estratégias usadas para aprender. Resulta daí aquilo que Josso (2004) denomina competências genéricas transversais a todas as aprendizagens.

Esse conceito articula cinco competências que estão em constante interdependência: a atenção, a avaliação, a comunicação, a criatividade e as habilidades.

Pode-se dizer que o principal objetivo neste nível está justamente em reconhecer-se e aprender com os pontos fortes e fracos em cada uma dessas competências. Naturalmente, há a questão do tempo, diretamente proporcional à amplitude das mudanças a serem feitas para a integração de um novo saber-fazer ou saber-pensar.

Por fim, como professor, ou cliente da formação (Malglave, 1995), que sou, tenho para mim que as histórias de vida sejam uma metodologia de pesquisa condizente com meus objetivos, tanto de professor como de pesquisador. Segundo Pineau (1989), esta não é uma abordagem fácil e nem acima de qualquer questionamento, é de alto risco, mas oferece-se àqueles que não se contentam com uma vida fragmentada, e que desejem dar sentido ao que aparentemente não o tenha.

O início da trajetória

Como professor de Inglês, iniciei minhas atividades ainda quando aluno do curso de proficiência, após ter sido encorajado a fazê-lo por minha professora de então. Em 1995, retornei aos estudos de Inglês, que chamo de fase dois, após um período de cinco anos de afastamento, nos quais estive na faculdade de comunicação. Ao voltar, o primeiro fato que me chamou a atenção foi o alto índice de professores cuja idade era pouco mais avançada do que a minha. Tal fato foi o que me encorajou a aceitar a oferta de trabalho que me foi feita um semestre depois, pois até iniciar essa segunda fase de estudos não poderia me imaginar como professor de uma instituição tão tradicional. Ao terminar o que denomino fase um, estava ainda no ensino médio e todas as professoras que tive tinham muitos anos de magistério, e se gabavam ao dizê-lo; sempre muito carinhosas, também eram muito altivas e deixavam clara a dicotomia aluno-professor.

Os fatos que aqui serão relatados tomam por base minhas observações, experiências e percepções como professor ao longo de onze anos de carreira nessa instituição. Portanto, iniciarei este relato com um breve apêndice sobre o início de minha carreira e o contexto em que tal fato se deu.

A instituição em que trabalho conta atualmente com 400 professores em filiais distribuídas por toda a capital do estado de São Paulo. Aproximadamente 35% dos mais de 40.000 alunos são adultos e profissionais inseridos no mercado de trabalho.

O processo de implementação das novas tecnologias na instituição vem sendo evolutivo e a cada etapa novos desafios são lançados ao professor. Vou relatar, de acordo com minha percepção enquanto docente, cada uma dessas etapas em seus respectivos contextos, assim como o impacto que causaram e os ensinamentos que permaneceram ao término de cada uma das fases. Contemplarei também como a re-

lação professor-aluno adulto e profissional tem se caracterizado no decorrer desse processo.

Em 1996, após um período de estudos na Inglaterra, ingressei no quadro de professores da instituição, e, por total coincidência, na filial em que havia feito meus estudos quando criança e adolescente.

Como principiante, a totalidade de minhas turmas era composta de alunos em níveis elementares, dos quais mais da metade adolescentes e/ou crianças, que se dirigiam a mim como tio.

Devo dizer que fui muito bem recebido e obtive todo o apoio necessário para alguém que iniciava não só um novo emprego, mas uma nova carreira; inclusive algumas das minhas antigas alunas professoras passaram a ser minhas novas colegas de trabalho.

Os quatro primeiros anos que se seguiram foram marcados por um período de forte efervescência profissional. Tudo era novidade, e como vinha de outra área percebi que teria de preencher algumas lacunas. Inscrevi-me em todos os cursos de formação disponíveis, tendo sido o primeiro o de Complementação Pedagógica na Universidade Mackenzie; esse curso me habilitou a dar aulas nos ensinos fundamental e médio.

Contudo, naquele período houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 92 revogava as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971, e 7.044, de 18 de outubro de 1982, além das demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Esse conjunto de leis revogadas permitia que o professor, portador de diploma de segundo grau e de proficiência em língua estrangeira, pudesse cursar a complementação pedagógica e obter o registro no Ministério da Educação para lecionar no ensino de primeiro e segundo graus.

As reações à revogação foram imediatas, sobretudo para garantir o direito daqueles que haviam sido atingidos pela nova lei durante o

curso de complementação, como foi o meu caso. Lançou-se mão de vários recursos jurídicos para o reconhecimento e validação do curso. Daí a importância do Parecer CES/CNE nº 12/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998, que reconhece os cursos de línguas para o exercício do magistério e que recorre ao Decreto nº 91.004/85, que dispõe sobre o registro profissional dos professores. Só a partir desse parecer obtive o reconhecimento legal do curso que fiz no ano de 1997.

O art. 3º do mencionado decreto, ao dispor sobre a condição para o registro, estabelece: “Constitui condição essencial para o registro de professor possuir o interessado um dos títulos abaixo, revestidos das formalidades legais: [...]III) para o registro ‘E’, diploma especial de língua estrangeira, com estudos de complementação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação”.

Registre-se que o parecer teve por base os artigos 78 e 79 da Lei nº 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

Em suma, a possibilidade de realizar a complementação pedagógica foi extinta, mas meu registro no MEC é válido e atualmente tem grande valor, dado o fato de a instituição estar em processo de formação de parcerias com escolas. Para nelas lecionar, é requerida a licenciatura.

Contudo, dentro do ambiente institucional, tal curso tinha pouco ou quase nenhum valor, já que a instituição tinha seus próprios cursos de atualização linguística e para a formação pedagógica oferecia cursos em convênio com a Universidade de Cambridge, cujo certificado era e ainda é, de grande reconhecimento para a instituição. Os cursos oferecidos eram o Celta (certificado para professores estrangeiros e iniciantes) e o Delta (diploma para professores experientes, nativos ou não), o primeiro com duração de dois semestres letivos e o segundo com duração de três semestres letivos. Ambos abordam a questão do ensino de línguas, em específico da língua inglesa como língua estrangeira; o Delta ainda inclui estudos sobre tutoria, observação de aulas e treinamento de professores.

Para estar apto a realizar o Celta, o professor tinha de ter no mínimo três anos de casa; por isso, realizei esse curso em 1999. Foi um ano bastante rico e produtivo em termos de capacitação profissional, pois tive acesso a muita leitura, assisti a muitas aulas de colegas e discuti sobre vários aspectos metodológicos e pedagógicos junto ao meu grupo e ao meu tutor. Porém, até esse momento, a tecnologia não estava na pauta de discussões. Mal se falava em computador; nossas discussões pedagógicas sobre material audiovisual versavam sobre deixar a fita de videocassete, ou apenas cassete, no ponto certo antes do início da aula para não perdermos tempo e não provocarmos a desatenção dos alunos.

O ano 2000 foi marcado não pela chegada do computador em si, mas pelo boato de que ele viria. Por ser uma instituição muito grande, todas as ideias levam certo tempo até serem implementadas; os boatos, no início muito fortes, cederam ao esquecimento e à volta à rotina tradicional de retroprojeto e lousa.

Posso dizer que essa fase foi de consolidação acadêmica como professor; eu me considerava apto a discutir, em pé de igualdade, questões pedagógicas referentes ao ensino de línguas.

Devo ressaltar que ao longo daqueles anos, 1996-2001, a instituição desenvolveu um projeto chamado “Ensino Reflexivo”, cujo objetivo acadêmico era dotar o docente de uma maior capacidade reflexiva para o autoconhecimento e o exercício de sua prática pedagógica, de forma a contribuir para o aumento dos índices de retenção de alunos.

Esse projeto foi idealizado pelo professor Donald Freeman, da Universidade de Vermont, nos Estados Unidos, que vinha regularmente ao Brasil para formar multiplicadores que divulgariam os conceitos em todas as filiais da instituição.

Acabara de entrar na escola e tudo me era novo, por isso não tive nenhuma dificuldade em aceitar o proposto, mas já observava que os professores mais experientes debatiam, até mesmo retrucavam alguns conceitos dizendo que sua aplicabilidade não seria possível dadas as nossas condições, entre as quais o perfil dos alunos; para mim foi inte-

ressante detectar os graus de resistência a novas ideias. Vários colegas julgavam errôneo trocar sua forma de atuar, que havia tantos anos lhes era viável, por algo duvidoso e sem garantias de êxito.

A cada semestre, dois professores eram eleitos para serem os multiplicadores. Suas funções incluíam a participação em encontros com os idealizadores do projeto, discussão prévia do conteúdo a ser trabalhado com os professores quanto a pertinência, relevância e capacidade de absorção naquele dado momento das informações, elaboração da apresentação para os respectivos colegas de filial, coleta de informação sobre as sessões para posterior análise e discussão com a equipe do professor Freeman, bem como com a gerente da filial, autoridade direta sobre o professor, a quem deveríamos responder por questões administrativas e acadêmicas.

A escolha do multiplicador ficava a critério da gerente de filial e naturalmente os professores mais experientes foram os primeiros multiplicadores. No ano de 2001 fui convidado a ser multiplicador; nesse momento, já contava com cinco anos de casa, e o quadro de professores havia em muito mudado, o que me conferia um *status* de professor experiente diante daquele grupo. Passei o primeiro semestre daquele ano como multiplicador, só que o projeto já estava no seu fim e muito desgastado, e o objetivo empresarial não havia sido satisfatoriamente atingido se comparado ao investimento feito, sobretudo se considerarmos que todas as horas de reuniões foram pagas como hora extra; nessa época o sistema de banco de horas ainda não havia sido instituído.

O ano de 2001 marcou a entrada do computador e da internet na rotina de sala de aula da instituição, bem como do plano pedagógico dos professores, que a partir de então passaram a lidar com esse novo elemento na preparação de suas aulas. Como toda inovação, provocou reações controversas, ao despertar interesse, curiosidade, excitação, mas ao mesmo tempo desconfiança, medo e aversão.

O comentário corrente era o de que tínhamos muitas reuniões e pouco se concluía depois delas, ou seja, a situação não estava a contento de nenhuma das partes envolvidas; só que os motivos do des-

contentamento não eram semelhantes. Para os professores, estar em reuniões significava não estar em seus domicílios com a família ou ter de desmarcar lucrativas aulas particulares.

Por outro lado, para a instituição, o projeto não estava surtindo os efeitos desejados em todos os docentes, pois, ao longo dos seus cinco anos de existência, não se previu a incorporação de novos membros à estrutura educacional; conseqüentemente, em uma mesma reunião havia professores presentes desde o início do projeto e que estavam familiarizados, assim como professores recém-admitidos que mal sabiam como preencher o registro de aula. Um exemplo concreto ocorreu em uma das minhas últimas sessões, na qual abordei o tema das competências, tema que já havia causado muita discussão e debate entre os multiplicadores; ao término da sessão minha chefe e eu chamamos alguns professores novatos e lhes perguntamos o que haviam absorvido da sessão, e a resposta, unânime, foi muito pouco ou quase nada, com o agravante de estarem se sentindo ainda mais confusos do que antes.

Professores de língua estrangeira em cursos livre constituem um grupo bastante peculiar. Por não ser necessária a licenciatura, o professor pode sequer não possuir formação inicial; portanto, no ambiente de trabalho dar-se-ão concomitantemente suas formações inicial e contínua. Tal fato implica uma série de idiossincrasias que afetam o processo da formação identitária do formador.

A identidade do formador

Parece-me importante situar historicamente as noções de identidade pelas quais o ser humano tem passado, pois de suas concepções derivam as percepções sobre educação e educadores.

Tendo a Antiguidade clássica, de inspiração greco-romana, como início deste contínuo, pode-se dizer que a visão predominante era a do pensamento mitológico, no qual a causalidade era atribuída à mitologia, ao sobrenatural. Essa forma de pensamento estendeu-se à Idade Média.

A partir de questionamentos levantados por Galileu na Itália, Descartes na França, Newton, na Inglaterra, entre muitos outros, produziu-se uma ruptura com a forma até então dominante de se ver o mundo e o sujeito que nele está.

Surge a modernidade, marcada pelo domínio da razão sobre o mito e a religiosidade, e com ela um novo sujeito, o sujeito do iluminismo. Segundo Hall (2006), o sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação.

A ciência passa a basear-se na racionalidade, na observação, descrição e análise dos fenômenos. Procura-se explicar todo fenômeno, seja físico, biológico ou até mesmo social, com fatos concretos. Para Bohn (2006, p. 124), “estabelece-se a linearidade, a hierarquização dos fenômenos, e funda-se aquilo que a modernidade mais preza: o argumento científico, o domínio da razão, do cartesianismo”.

A crescente complexidade do mundo moderno começou a provocar novas reflexões, segundo as quais o sujeito não seria tão autônomo e autossuficiente, mas sim dependente e formado por relações com o mundo, ou seja, interações com outros sujeitos. Surge então o sujeito sociológico, que segundo Hall (2006) ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num

diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

A partir de então surgiram digressões sobre como o saber pode ser construído.

Tem-se o behaviorismo, com Skinner, para quem o sujeito é tido como receptáculo de estímulos oriundos do ambiente. Há o cognitivismo, que se manifesta em diversos autores, tais como Chomsky e a sua teoria de uma gramática universal baseada em um conjunto de habilidades inatas determinadas geneticamente. Tem-se Piaget, com o construtivismo, no qual o indivíduo interage com o ambiente na aprendizagem, e Vygotsky, cuja teoria do sociointeracionismo define o sujeito como histórico, ocupando a linguagem papel preponderante no processo de aprendizagem por meio da mediação semiótica.

A segunda metade do século XX presencia o surgimento de argumentos segundo os quais o sujeito já não possui uma única identidade, estável, mas várias, fragmentadas e, por vezes, conflitantes. Mudanças estruturais fazem com que o modelo de sujeito sociológico, em que há equilíbrio entre nosso mundo interior e o mundo exterior da cultura que nos influencia, esteja em colapso.

O processo de identificação está mais provisório, variável e problemático. Este momento produz o sujeito pós-moderno, em que, como descreve Hall (2006, p. 13), “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Essa concepção é de fácil transposição à condição da identidade do professor ao considerarem-se as diversas faixas etárias e níveis de alunos com que interage; de fato, tais alunos fazem uma leitura semiótica bastante complexa e apurada do professor e em decorrência dela legitimam, ou não, a sua pessoa. A essa leitura, deve-se somar a que é feita pelos colegas de trabalho, pela chefia, pelos pais e a que fazemos de nós mesmos e que por vezes é contraditória.

Uma vez que nossa identidade muda de acordo com a forma como somos interpelados ou representados, conclui-se que a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. O professor, consciente do fato de que é um ser político, poderá ter mais sentido de si diante daqueles que o rodeiam.

Parece-me que é realmente neste cenário que se encontra a educação. Os professores necessitam situar-se, saber em que realidade vivem, pois dela fazem parte e são coautores. Como diz Morin (2005), somos *homo complexus*. Seres dialógicos, por excelência.

Com o sujeito pós-moderno tem-se uma nova abordagem da educação e da ciência. Tendo como base a psicologia social e a filosofia fenomenológica de Husserl, surge uma proposta holística de construção do saber e de uma definição menos autoritária do que venha a ser verdade.

Ocorre então uma reviravolta no que se concebia por ciência moderna. Deixa-se de lado o distanciamento entre sujeito e objeto de observação, a verdade deixa de estar no objeto, o cientista deixa de determinar a verdade. Ao paradigma da ciência moderna opõe-se o fato de não haver mais certezas, mas sim convergências temporárias.

O professor deixa de ser o detentor da verdade, de ter as respostas, e passa a trabalhar o ato pedagógico baseado na linguagem dialógica. Isto é, apesar de haver um interlocutor, os significados são construídos por meio da conversação e da negociação. A obrigatoriedade das verdades prontas cede à polifonia. Segundo Bohn (2006, p. 126), “a obrigatoriedade é o refúgio dos fracos, dos que temem a diversidade, a interdisciplinaridade, o imprevisível, o ser participante, não repetidor, o pensar sistêmico complexo”.

Ao se considerar a identidade e a formação profissional, deve-se ver o professor como um mediador em processos de constituição da cidadania dos alunos e não apenas como um simples técnico que transmite informações. Resulta daí a importância dos processos formativos e, ainda mais, de sua ressignificação, a partir de reflexão e análise dos saberes necessários à docência. Segundo Pimenta (2006a), a importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu

nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, nos leva a uma ressignificação da didática.

O trabalho docente consiste em ensinar como forma de contribuição à humanização dos alunos historicamente situados. Dada essa natureza, o professor deve possuir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe permitam construir seus próprios saberes docentes a partir de sua prática. A construção dos saberes docentes está diretamente ligada à construção da identidade do docente.

A identidade não é adquirida nem é imutável, mas construída em consonância com um dado contexto sócio-histórico. A identidade profissional se constrói com reflexões críticas e revisões constantes das tradições, mas também com a reafirmação, a revalidação de práticas consagradas que permanecem significativas. De acordo com Freire (1996, p. 35), “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

Para Pimenta (2006a), a construção da identidade profissional passa pela mobilização de três instâncias ou estágios denominados saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Com relação à experiência, todo professor, ao iniciar sua atividade docente, traz consigo larga experiência acumulada sobre o ser professor, pelo simples fato de ter sido aluno. Os saberes de aluno estão muito presentes e influenciam fortemente a conduta e a postura profissional. O problema surge quando o professor recorre exclusivamente a essas experiências, de aluno, para solucionar problemas de professor.

O desafio, então, dos processos de formação é o de colaborar para que o docente passe a ver-se como professor, e Tardif (2006) acrescenta que não se pode compreender a questão da identidade dos professores sem contextualizá-la, entendê-la como construída ao longo de uma história de vida, tanto a profissional como a anterior a ela, ou seja, a de aluno.

A partir dos saberes da experiência os professores se julgam como profissionais, avaliam sua formação inicial e buscam soluções para so-

lucionar os problemas que a prática coloca. Inclui-se aí o recurso de saberes teóricos e pedagógicos.

Pimenta (2006a) vale-se da visão de Morin (2005) sobre o conhecimento pertinente, afirmando que o conhecimento não é informação, mas um estágio posterior que exige sua articulação e contextualização; é global, pois se baseia numa análise do todo e não de fragmentos desconexos; e é complexo, pois é constituído de vários elementos diferentes, sendo assim interdisciplinar.

Para Pimenta (2006a), é esse o conhecimento capaz de produzir progresso e desenvolvimento, pois implica reflexão e leva a novas formas de ser, de humanização.

Aos professores, portanto, cabe um papel de destaque no processo de mediação entre a abundância de informações a que se tem acesso hoje em dia e a construção do conhecimento pelos alunos dentro de uma perspectiva interdisciplinar, crítica e transformadora.

Penso que por mediação pedagógica deva-se entender o papel do docente, sua atitude em se colocar como facilitador que estabelece uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Conforme Masetto (2006), trata-se de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas.

Aprender a trabalhar o conhecimento sob este viés constitui um segundo passo no processo de construção da identidade do professor.

Como parte do processo de ressignificação da didática, a construção dos saberes pedagógicos deve partir das necessidades postas pela prática. Esta deve ser tanto o ponto de partida como o de chegada.

Apenas ao considerar a ação como referência da qual parte e à qual deve retornar, a didática se ressignificará. Posta como tal, a prática não exclui a teoria; pelo contrário, esta assume o percurso entre o ponto de partida e o de chegada. Os saberes pedagógicos são mobilizados para solucionar problemas que a própria prática propõe e sendo assim acabam sendo ressignificados também. Segundo Freire

(1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Semelhantemente ao que Fazenda (2005) propõe com a tríade pesquisa-ação-formação, Pimenta (2006b) ressalta que o processo de ressignificação da didática, ao estabelecer o eixo prática-teoria-prática, capacita o professor para pesquisar sua própria atividade docente. Este constitui o terceiro passo para a construção da identidade do professor.

Tendo descrito a questão da identidade docente, quero retomar a questão da implantação dos computadores em sala de aula, fato que ocorreu concomitantemente ao fim do projeto “Ensino Reflexivo”, no ano de 2001, e marcou a entrada definitiva do computador na sala de aula. Algumas filiais foram selecionadas, entre as quais a minha, e cada uma recebeu um computador e um projetor multimídia (*data show*) para que fossem instalados em uma sala de aula, que seria denominada a partir de então *e-class*. Quanto à percepção dos docentes, posso fazer uma alusão à chegada do videocassete no início dos anos 1980: as mesmas emoções e reações ressurgiram. Todos os professores estavam ansiosos pelo dia em que poderiam levar suas turmas, em esquema de rodízio, para fazerem uma aula na “sala do computador”; a questão era que não sabiam sequer o que fazer nela, ou com ela.

O primeiro semestre desse ano vivenciou assim a tímida entrada da *e-class*, mas o segundo experimentou a chegada massiva da tecnologia. A partir de então, todas as filiais, não apenas as piloto, receberam equipamentos para 50% de suas salas de aula.

Dentro do contexto acima descrito foi que, no segundo semestre de 2001, houve uma mudança de foco e os multiplicadores passaram a ser denominados *e-multiplicadores*, cuja função passaria a ser estritamente de ordem tecnológica, ou seja, de multiplicar as novidades que já estavam dentro de nossas salas de aula; nossas atribuições consistiam em auxiliar no manuseio e na integração da tecnologia à rotina de sala de aula. Como consequência, novas políticas de treinamento e novos tutores se seguiram.

Comecei então a perceber algo que até então minha limitada experiência pedagógica não me permitia notar. Havia muitos interesses e conflitos em questão, pois me perguntava se seria possível jogar fora todo um trabalho de anos, como o “Ensino Reflexivo”, uma vez que nos foi dito, em outras palavras, que esquecêsemos de tudo e prosseguissemos com esse novo projeto de cunho tecnológico.

Por mais que um ideal pedagógico seja controverso, muito me custou a entender como tantos profissionais altamente gabaritados, estrangeiros e brasileiros, envolvidos nesse projeto, podiam ter-se enganado. Ficou muito claro para nós professores que decisões acadêmicas e burocráticas podem ser antagônicas.

Em decorrência do acima descrito, a implantação desse projeto tecnológico foi bastante rápida e massiva, como se a chegada dos computadores fosse apagar da memória coletiva o malogro do finado projeto. Um treinamento inicial foi oferecido quanto ao manuseio, à conservação e aos cuidados básicos de manutenção do equipamento. No primeiro mês do segundo semestre, juntamente com outro colega e já na posição de *e-multiplicadores*, mostramos ao corpo docente o material que havia sido elaborado pelo departamento acadêmico e instalado em todas as máquinas. Esse material consistia em uma série de apresentações em PowerPoint, jogos e arquivos em *flash* já integrados aos diferentes níveis. Aqui vale ressaltar como se sucederam os meses subsequentes até o término do semestre letivo.

As primeiras semanas de aula, por si já bastante agitadas, tiveram a tecnologia como centro das atenções; tanto professores quanto alunos queriam fazer uso dessa nova ferramenta. A primeira nova situação a ser enfrentada foi o fato, como já mencionado, de apenas 50% das salas estarem equipadas, o que forçou a administração a implementar um sistema de rodízio, em vigor até abril de 2007, no qual cada professor passaria metade de suas aulas semanais com o equipamento. Para as aulas durante a semana, divididas em dois grupos, segundas e quartas e terças e quintas, um professor utilizaria a sala na primeira aula e o outro na se-

gunda; quanto às aulas de sábado, aulas duplas, a divisão foi feita de maneira que a cada sábado um professor ficasse com a “sala informatizada”.

Fácil é de se imaginar o transtorno que tal situação provocou, sobretudo para os alunos no início do semestre letivo, quando ainda não estão adaptados ao sistema da escola. Mas, antes de me aprofundar neste tema, especificarei outras situações, mais significativas nesse estágio inicial.

As primeiras semanas de aula foram marcadas por um elevado nível de estresse por parte dos docentes, pois, quando o equipamento não funcionava a contento, experimentava-se a frustração de ter uma aula perdida e a vergonha passada diante dos alunos, quase sempre tecnicamente mais bem familiarizados. O reflexo se fez sentir rapidamente: várias vezes tive a minha aula interrompida por algum colega que estava com problemas técnicos; o mural, então criado, para registro de defeitos técnicos estava abarrotado de observações; a situação estava quase fora de controle. Foi quando a gerência interferiu e proporcionou uma série de treinamentos com pessoal técnico e qualificado. O treinamento abordou questões básicas, como ligar e desligar corretamente o equipamento e operar o controle remoto; um folheto explicativo foi elaborado e afixado ao lado de cada computador.

É importante mencionar que uma firma terceirizada foi contratada para prestar assistência técnica. Os técnicos vinham uma ou duas vezes por semana e checavam problemas dos computadores, projetores ou da rede. Todavia, o serviço por essa firma prestado não estava a contento, os professores diziam que a firma não fazia o serviço, e a firma, em contrapartida, afirmava que os professores não eram atentos às instruções de uso. Essa empresa teve seu contrato cancelado em 2004 e foi substituída.

Em paralelo aos problemas técnicos, surgiram as questões pedagógico-tecnológicas. A princípio as mais básicas incluíam a posição física que deveria o professor ocupar, já que agora era necessário dividir um espaço, bastante limitado, com um equipamento. Para acessar o computador, o professor deveria ficar de costas para a classe, e buscar

arquivos levava mais tempo que dispor uma transparência no retro-projetor; como controlar a disciplina em uma turma de adolescentes quando se passava a maior parte do tempo com técnicas? Novas questões disciplinares e didáticas, então, passaram a permear as conversas na sala dos professores.

Um outro dado relevante e que só com o tempo poderia surgir foi o da análise crítica do material eletrônico. Após algumas dúvidas quanto à sua aplicabilidade, os professores começaram a contestar o uso de determinadas atividades. O interessante foi observar as reações dos docentes: alguns nada diziam por temor, outros muito reclamavam, mas nada sugeriam, outros sugeriam para que outros o fizessem e alguns começaram a fazer por conta própria.



O imperativo tecnológico

A volta às aulas é sempre precedida por uma série de *workshops* em que todos os professores de todas as filiais se reúnem. O ano de 2002 não foi exceção, mas o tema principal dos debates e das oficinas foi inovador, o uso do computador, além de que todos os professores foram convidados a fazer um curso de PowerPoint. Como disse anteriormente, as atitudes iniciais ajudaram a elaborar vários perfis de professores, alguns mais pró-ativos, outros mais reativos. No entanto, a instituição deixou bem clara a necessidade de dominar a tecnologia com o intuito de incitar motivação extrínseca. Os professores reativos diziam que não era justo terem de preparar material eletrônico, que este deveria vir pronto do departamento acadêmico; os pró-ativos, apesar de já estarem em franca produção de material eletrônico, também não viam com bons olhos que isso se tornasse prática corrente, pois as horas de preparação não eram computadas na carga horária.

Tinha-se então um impasse, e a instituição não lograva estabelecer um padrão uniforme quanto ao uso de um recurso didático, já que o computador nada mais era do que isso. As consequências fizeram-se sentir em cada filial de acordo com a importância dada pela gerência local. Nossa gerente na época havia sido muito engajada no projeto de “Ensino Reflexivo”, e não seria diferente desta vez. Tivemos várias sessões extras para treinamento e discussão do uso do material, sugestões e críticas quanto ao conteúdo foram ouvidas e encaminhadas às instâncias superiores e os professores foram encorajados a elaborar materiais eletrônicos e a utilizá-los em suas aulas. Lembro-me de uma situação em que fui observado e foi-me explicitamente pedido que usasse o computador em aula, pois a gerência local tinha a tarefa de mandar relatórios para a sede e apontar se o material estava sendo utilizado ou não.

Tal atitude de incentivo, a princípio louvável, acarretou uma série de problemas em médio prazo, pois a decisão de preparar ou não materiais e, sobretudo, compartilhá-los não ficou claramente exposta, e com isso a uniformização das aulas ficou ainda mais difícil, além de se ter criado uma polarização entre os professores que preparavam aulas *high-tech* e os tradicionalistas que utilizavam transparências amareladas pelo tempo. O problema tornou-se mais sério nos semestres seguintes; já no segundo semestre de 2002, os alunos que haviam tido aquele professor *high-tech* não queriam mais ter aula com um professor que não lhes preparasse *slides* em PowerPoint ou atividades com internet e DVD.

Devo ressaltar que os níveis de estresse nessa época atingiram seu ápice, em razão da sobrecarga de trabalho. Neste ponto, todos os professores eram unânimes em afirmar que nesta era tecnológica se viam obrigados a preparar o dobro de aulas, uma utilizando o equipamento e outra não; isto se deveu ao fato de não termos o computador em todas as aulas e por eventuais falhas técnicas. Eu mesmo tinha, por vezes, duas turmas de mesmo nível, mas em dias diferentes, e dependendo de como o calendário me favorecesse em dado momento teria de preparar duas aulas, uma prevendo o uso do material e todas as oportunidades que ele trazia e a outra sem qualquer dos recursos. Esse foi o fator determinante para a desaceleração natural, por parte dos professores pró-ativos, no uso dos recursos tecnológicos que viria a acontecer nos anos seguintes.

Citelli (1999) sintetiza os medos e anseios que nós professores tínhamos e creio ainda termos, ao afirmar que o professor está ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da consequente urgência de encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares, mas, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo.

Em geral, o que se pôde observar nessa fase foi o uso indiscriminado do recurso tecnológico, a ponto de no final do ano letivo de 2002 um coordenador vir à filial realizar um *workshop* com o intuito

de que os professores soubessem o que era, novamente, dar uma aula “desplugada”, ou seja, da forma mais tradicional, sem nenhum recurso audiovisual. Lembro-me desse encontro, pois foi muito controvertido. Muitos de nós já estávamos envolvidos pela tecnologia e não conseguimos conceber nossas aulas sem esse elemento, sobretudo quando já vislumbrávamos que pelo tom da reunião passaríamos da obrigatoriedade de usar a tecnologia do início de 2002 para a obrigatoriedade de não usá-la. A mensagem que ficou para os professores foi ambígua; se pecamos por abuso é porque pelo menos tentamos. Na vida, após a fase do deleite com o novo, seguem naturalmente a acomodação e o uso crítico e moderado, todos sabíamos disto. Contudo a tecnologia e sua aplicação eram processos irreversíveis, algo estava por vir, e realmente veio, em 2003, a plataforma virtual de aprendizagem.

A instituição já não produz seus materiais didáticos como o fazia até meados dos anos 1980; o que ela faz é adquirir livros de editoras internacionais, como Cambridge, Oxford, MacMillan e Heinemann; em alguns casos adota-se um livro produzido na íntegra pela editora, em outros, graças ao poder de negociação da instituição, com seus mais de 40.000 alunos, atua-se em parceria e exigem-se adaptações.

O início do século marcou uma forte predominância de determinada editora em relação às demais, tanto que nós, professores, ganhávamos todos os livros que pedíamos. Como consequência desse momento, a instituição fez um investimento massivo em parceria com a editora, que produziu um banco de dados eletrônico composto por exercícios de língua, gramática, compreensão auditiva, artigos de jornal, dicionário e jogos; todo esse acervo podia ser acessado pela internet, professores e alunos receberam gratuitamente um número de acesso e com ele podiam criar suas senhas.

O objetivo dessa plataforma, a princípio, era substituir os tradicionais livros de gramática e estimular a independência do aluno com relação ao seu próprio aprendizado. Dada tal filosofia inicial, os professores, ao longo do ano de 2003, pouco comentaram ou até mesmo

utilizaram esse recurso. Acreditava-se que o melhor era deixar o aluno à vontade, para que este se descobrisse e desenvolvesse autonomia de uso da plataforma.

Não obstante, como era de se esperar, alguns problemas apareceram já nos primeiros meses de implantação do sistema. O primeiro teve relação com as crianças e os alunos de nível básico, ainda muito dependentes do professor em seus processos de aprendizagem. A primeira e mais básica dificuldade foi quanto à realização do próprio cadastramento: alunos simplesmente não sabiam como fazê-lo; com isso os professores passaram a fazer em sala, quando em *e-class*, o cadastramento de um ou dois alunos com o intuito de mostrar o procedimento de cadastro, embora todas as instruções de cadastramento estejam em português. A segunda dificuldade encontrada por esses alunos foi encontrar a informação dentro da plataforma; os professores haviam recebido uma lista que continha a integração dos exercícios em rede com o programa do curso, os quais seriam passados aos alunos de acordo com o desenrolar do programa; a princípio supôs-se que não haveria dificuldade, pois a senha do aluno o leva diretamente para os exercícios pertinentes ao seu estágio, mas ainda assim fez-se necessário mostrar o caminho a ser seguido para se chegar aos exercícios. Ainda nesse ano, a terceira e última característica da fase de implementação foi a reclamação dos alunos quanto à demora para se abrirem os exercícios; nessa época, grande parte dos usuários de internet ainda possuía conexão discada.

Por último, é relevante mencionar um conceito que acompanhou a fase de instalação. Vários alunos, pais de alunos e até mesmo professores passaram a associar o fato de estudar na instituição com a necessidade de se ter um computador; como argumentar com um aluno que não tem computador, ou ainda computador com conexão à internet? Esse fator, aparentemente delimitador e ameaçador, foi solucionado de duas formas; a primeira foi decorrente de mudanças na própria sociedade, que fazem com que os computadores estejam mais acessíveis e de melhor qualidade, a segunda, de ordem administrativa,

levou a instituição a implantar em suas bibliotecas uma média de 16 computadores conectados à internet por unidade, gratuitamente à disposição dos alunos, a qualquer dia e horário em que a escola estivesse em funcionamento. Desta forma não haveria mais desculpas para a não utilização da plataforma virtual.

Houve, visivelmente, um incremento da frequência ao *centro multimídia* (CM), antiga biblioteca, os computadores estavam sempre ocupados e acreditava-se que os alunos estavam se exercitando. Porém, não era bem essa a situação. Uma vez conectados à internet, os alunos podiam acessar seus e-mails e participar de salas de bate-papo, em português; poucas vezes via-se um aluno entretido com exercícios da plataforma, fossem adolescentes ou até mesmo adultos. O CM havia-se transformado em um ponto de encontro com acesso à rede. Consequentemente, por uma ordem gerencial, os computadores, já bloqueados para *sites* de pornografia e *download* de músicas, foram então bloqueados para qualquer *site*, à exclusão do portal da instituição.

Em paralelo à implantação da plataforma virtual, não se pode esquecer que nós, os professores, continuávamos com as *e-classes* e com nossa rotina de sala de aula. A esta altura, grande parte dos professores já estava familiarizada com o equipamento; vários, acredito que a metade do corpo docente, já preparava seus materiais em PowerPoint, cada vez com maior grau de sofisticação.

Pessoalmente, eu havia criado minha própria base de dados, pois já acumulava cursos inteiros em PowerPoint ou arquivos Word. O interessante foi verificar a evolução na técnica de preparação dos *slides*: de 2002 até o final de 2003, houve um salto muito grande em qualidade de apresentação. A partir de então, e o mais interessante, a pedido dos próprios alunos, comecei a formar grupos no Hotmail e a enviar esse material, cuja autoria era minha, escapando a qualquer problema de direitos autorais, uma vez que o material elaborado pela instituição não pode ser compartilhado. Para mim, em termos pedagógicos e de dinâmica de aula, esse momento foi um divisor de águas; ao começar a

utilizar o correio eletrônico como instrumento de comunicação passei a refletir sobre mudanças paradigmáticas e novas oportunidades em minha prática pedagógica. Abria-se um novo horizonte em termos de participação, interação e colaboração entre mim e meus alunos para a construção do conhecimento. Tais reflexões me levariam a adotar diferentes posturas a partir do ano seguinte.

A esta altura eu já era conhecido, tanto pelos alunos quanto pelo *staff*, como o “professor-computador”, pois estava sempre em frente ao computador envolvido com o preparo de aulas ou envio de mensagens, e ao mesmo tempo constantemente pedia a meus colegas que me cedessem suas *e-class* quando do meu rodízio de sala ou na decorrência de estar em uma *e-class* com defeito.

Meu principal objetivo era agradar aos alunos, mas ao mesmo tempo buscava satisfazer meu ego; afinal, eu era o “professor-computador”. Se por um lado eu lograva agradar os alunos com aulas mais dinâmicas, visualmente ricas pelo uso de fotos baixadas pela internet ou videoclipes, por outro não percebia o estresse a que estava me submetendo, o que diretamente afetava minha produtividade. Passava horas no fim de semana preparando apresentações, seguidas de constantes visitas à fotocopidora para passar o material em transparência, além de horas enviando *e-mails* e lendo mensagens de alunos que não receberam os arquivos pelo fato de suas caixas postais estarem muitas vezes cheias.

Devo informar que o ano de 2004 foi um marco para a filial em razão da mudança de nossas instalações; passamos a um novo prédio, que contaria com estacionamento, pago, e com maiores salas de aula e espaço multimídia, além de um espaço cultural.

A maioria dos alunos ficou muito satisfeita, contudo a questão da instalação de equipamentos em todas as salas de aula veio novamente à tona. Um prédio novo deveria ter novas televisões e vídeos e, sobretudo, computador e projetor em todas as salas.

A resposta dada pela administração, a ser comunicada pelos professores, era a de que o curso é programado para ter metade de sua

carga horária com recursos eletrônicos. Essa resposta não foi recebida com muita convicção, mas a essa altura todos estavam seduzidos pelo novo edifício e, portanto, aceitaram o *status quo*.

Comecei a perceber que a simples utilização dos recursos tecnológicos não é garantia de ensino eficiente e que tal situação seria insustentável. A partir de reflexões sobre como otimizar o uso da tecnologia decidi pela opção de trabalhar com projetos realizados pelos alunos e que integrassem a tecnologia em sua elaboração. Como observa Behrens (2006), a aprendizagem baseada em projetos demanda um ensino que provoque ações colaborativas num paradigma emergente, instrumentalizado pela tecnologia inovadora.

A partir de então passei a adotar essa prática em quase todas as minhas turmas, e pude observar fatos muito interessantes ao longo de 2004 ao adotar o uso de trabalho com projetos.

Mais recentemente, os professores foram instruídos a, em conjunto, buscar artigos na internet e repassá-los entre si e consequentemente para seus alunos, tendo de elaborar uma atividade sobre o texto. Pessoalmente, adaptei essa atividade e transferi a busca por artigos aos meus alunos, que teriam prazos quinzenais para me entregarem resumos desses mesmos artigos. Ao término de um período de dois meses, fizemos uma atividade comunicativa baseada na leitura desse material. Os alunos trouxeram seus textos resumidos e corrigidos e, em mini-grupos, discutiram sobre os temas abordados, bem como sobre novos itens lexicais aprendidos com a leitura dos textos.

Com outra turma de alunos, cujo enfoque do curso é a conversação, fiz um trabalho com DVDs e internet. Os alunos selecionaram dois filmes e fizeram uma análise comparativa; para tanto, recorreram à pesquisa bibliográfica na internet, buscando resenhas críticas de filmes. Desse trabalho resultou o texto do aluno, o qual me foi entregue para avaliação. Além dessa pesquisa, o aluno deveria selecionar uma cena de um dos filmes e mostrá-la em sala para a turma, preferencialmente com uma atividade que estimulasse a compreensão auditiva ou

a aquisição de novos itens lexicais. Para aqueles alunos que diziam não ter tempo, sugeri um trabalho de pronúncia e entonação que consiste em o aluno, em casa, escolher uma cena de filme e repetir a fala várias vezes, para então, em sala de aula, apresentar um discurso cuja entonação seja coerente com o contexto original do filme.

O que se pode concluir dessas ações mais recentes, tanto em nível institucional como enquanto ações isoladas dos docentes, o uso da tecnologia caminha para uma maior participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Ao contribuir, supõe-se que o aluno se sinta responsável pelo próprio aprendizado e não atribua apenas ao docente a incumbência de ensiná-lo; cabe ao professor, por sua vez, estar preparado para lidar com a tecnologia funcional e implementar ações pedagógicas que levem em conta a interface tecnologia-ser humano na busca tanto de sua capacitação profissional como da excelência acadêmica.

Para mim, os projetos significaram uma redução no preparo de material extracurricular e inclusive pude, com a devida autorização dos autores, reutilizar alguns projetos em outras turmas como material de reforço ou até mesmo como exemplo para alunos com dificuldade na confecção de suas tarefas. Em termos pedagógicos, tive a oportunidade de detectar talentos: pessoas muito tímidas quando sentadas no meio do grupo, mas que ao estarem no centro das atenções se revelaram eloquentes e fluentes na língua inglesa, além de muito amadurecidas, dado o conteúdo de suas apresentações. Com relação àqueles que não se revelaram talentosos, o ganho pedagógico também ocorreu, pois pude comprovar algumas suspeitas, e, o mais interessante, os próprios alunos perceberam que estavam com dificuldades e, em alguns casos, vieram até a mim pedir ajuda. Meu trabalho como facilitador e orientador tornou-se significativo para esses alunos.

Mas, infelizmente, não foram poucos os fatores que se constituíram contra o sucesso do trabalho por projetos.

Primeiramente, devo fazer um mea-culpa, pois, como idealizador do projeto, em alguns casos não deixei claras as regras quanto a tema,

duração, forma de apresentação e formação de grupos, o que levaria a uma falta de critérios coerentes no ato de avaliação dos resultados, sobretudo com os alunos que não haviam obtido uma produção satisfatória em termos de qualidade de apresentação.

Com o tempo, naturalmente, passei a administrar com mais precisão a formatação e formulação dos projetos e, conseqüentemente, os resultados estiveram muito mais a contento, tanto meu quanto dos próprios alunos, pois estes não gostam de passar pela sensação de estarem perdendo tempo de aula com uma apresentação irrelevante.

Por outro lado, outros fatores interferiram contra o bom andamento dos projetos; um deles foi o adiamento de algumas apresentações. Os dois principais motivos foram:

- a) falhas técnicas: os alunos, cujos trabalhos contavam com o apoio de recursos tecnológicos, computador, DVD, internet, passaram por situações de apuros quando do não funcionamento do recurso a ser utilizado, seja porque o arquivo não abriu, o computador da escola não leu a versão do programa feita no computador de casa, o DVD também não leu a imagem ou até mesmo o som, a internet que estava fora do ar...;
- b) falta do apresentador ou de um dos componentes do grupo: no caso dos alunos adultos, vários me pediam para adiar a apresentação, pois estariam muito ocupados em seus empregos, mas o adiamento por vezes era de meses, o que resultava na não apresentação. Devo mencionar que esses casos são exceções à regra; em geral, a maioria demonstrou forte comprometimento com o projeto.

Outro fator a depor contra os projetos foi de ordem logística e decorrente do descrito acima. Para as apresentações, fazia-se necessário que eu cedesse determinado tempo da aula; portanto, eu havia reestruturado minhas aulas a fim de deixar os últimos 20/30 minutos livres. Com o remanejamento das datas, eu me via em situações de ter

três grupos escalados para um mesmo dia. Obviamente, priorizei as apresentações, caso contrário os alunos se frustrariam, uma vez que seus projetos não pudessem ser apresentados.

Devo dizer que o trabalho com projetos pôs em evidência o paradoxo entre participação ativa do aluno e seu comprometimento. Ao mesmo tempo que os projetos despertavam interesse e atribuíam ao curso um caráter mais dinâmico, ficou nítida a dificuldade e, até mesmo, a falta de empenho, por parte de alguns alunos, em participar ativamente. Mesmo assim, continuei a acreditar nessa filosofia de trabalho, dada a opinião da maioria dos alunos adultos. Porém, achava que ajustes e alterações deveriam ser feitos.

Por estar muito envolvido com o uso dos recursos tecnológicos, submeti um artigo para participar de um congresso em novembro de 2004. Meu trabalho baseou-se em um estudo estatístico quantitativo. O principal objetivo era, passados dois anos da introdução do computador em sala de aula, verificar que valor agregado que os alunos atribuíam ao curso em decorrência do emprego desse recurso. A amostra compôs-se de mais de 400 alunos e o estudo ocorreu entre os meses de agosto e outubro daquele ano.

Dos resultados obtidos, os mais interessantes foram, primeiro, a constatação de que mais de 95% dos alunos possuía computador com acesso à internet, tanto em casa como no ambiente de trabalho; segundo, a boa conceituação do valor agregado pelo uso de filmes em DVD, até mesmo pelo público adulto; terceiro, e mais perturbador, a constatação da baixa utilização do uso da plataforma: praticamente metade da amostra nem sequer se havia cadastrado, enquanto os outros usavam esse recurso com pouca frequência.

As questões levantadas foram elucidativas para descobrir soluções, pois a filial em que eu trabalhava possuía um perfil tecnológico relativamente importante, a comunidade criada pelos alunos no Orkut estava em franca expansão e a razão de os alunos, usuários frequentes de internet, não se interessarem pelo *e-campus* não estava clara.

Ao mesmo tempo, fui informado pelo gerente de marketing de que a instituição também havia encomendado uma pesquisa para fazer um balanço do primeiro ano de uso da plataforma. Os resultados obtidos, em ambas as pesquisas, não diferiram.

O investimento feito pela instituição havia sido muito grande para que se aceitasse o insucesso, o que levaria à adoção de estratégias mais agressivas que seriam implementadas a partir do ano seguinte.

Vale ressaltar que na instituição a aprendizagem do aluno adulto vinha sendo cada vez mais fortemente mediada pelo uso de recursos tecnológicos.

Ao término do ano de 2004, iniciei um processo de reflexão sobre os rumos que o uso da tecnologia poderia acarretar para meu trabalho de mediação pedagógica.

Tecnologias interativas, aprendizagem colaborativa

Em 2005 deu-se a implantação de um sistema tira-dúvidas em rede. Um grupo de professores trabalha em rede e responde a dúvidas de alunos dentro de um período de 24 horas. Aparentemente, o sistema tem dado bons resultados, pois continua ativo.

Contudo, aquele ano foi marcado pela predominância da plataforma nas reuniões, a começar pelo curso que se faz todo início de semestre. Estava nítido o temor, por parte da gerência, do iminente fracasso da ferramenta, dada a sua impopularidade ou até mesmo desconhecimento por parte dos alunos. Várias técnicas foram adotadas então.

Primeiramente, a hipótese que se formulou foi a de que, se os professores utilizassem o recurso em sala de aula, os alunos poderiam vir a se interessar e acessar em casa ou no trabalho. A plataforma passaria de um recurso extra para um recurso intracurricular. Os professores foram instruídos a utilizar a plataforma em todas as aulas em que estivessem com o equipamento, e seriam observados quanto a seu uso por algum membro do departamento acadêmico ou pela gestora da unidade.

Naturalmente, os próprios professores passaram a encontrar informações úteis, mas nem sempre a melhor alternativa para a sua aula. Por exemplo, os exercícios de compreensão auditiva não emitiam som claro quando em sala de aula, apenas com fones de ouvido; os exercícios de língua foram planejados para serem feitos por uma pessoa que olhe o monitor e não para serem projetados em uma ampla sala de aula, e por isso as letras são bastante diminutas. Pode-se dizer que os professores tinham em suas mãos um problema, já que se viam obrigados a utilizar um recurso que não era agradável aos alunos. Todavia, conseguiu-se elevar, consideravelmente, o interesse dos estudantes, que passaram a usar

a plataforma com maior frequência. Várias sessões de treinamento de como utilizar o recurso tecnológico em sala de aula foram realizadas.

Contudo, um novo problema surgiu: se o professor realizava em sala os exercícios, constatou-se que aos alunos não sobrava muito para fazer em casa. Consequentemente, uma nova diretriz foi adotada; a partir de então, o professor não deveria apenas utilizar o recurso como um exercício dentro de sua aula, mas elaborar toda uma sequência pedagógica exclusiva para o uso da plataforma. Era como uma aula dentro da aula. Tal ideia provocou reações adversas entre os docentes, que se viam obrigados a preparar ainda mais material.

Alguns professores fomos convidados a preparar uma aula e mostrar para o grupo da filial, mas sem nenhuma orientação quanto à técnica a ser adotada. Um membro do departamento acadêmico esteve presente e fez comentários ao término da aula-piloto, que teve a duração de trinta minutos e utilizou alguns professores como alunos enquanto outros observavam a demonstração. A aula foi dada e comentada, o que deixou bastante clara a divergência de opiniões entre nós professores e o departamento acadêmico, pois aquela aula havia sido meticulosamente preparada para uma sessão de treinamento, e aplicá-la em nosso dia a dia seria uma história bastante diferente. A impressão tida pelo coordenador acadêmico era a de que a filial era resistente à mudanças, e os professores tinham a clara opinião de que o coordenador estava alienado com relação à rotina de sala de aula.

Os números ainda não haviam melhorado; estatísticas, classificando docentes, foram feitas públicas ao serem expostas no mural da sala dos professores e quotas foram estabelecidas para cada professor. A gerência, com uma visão mais prática, resolveu permitir que os professores levassem, durante suas aulas, os alunos ao laboratório para que estes se cadastrassem e fizessem algum exercício. Vale ressaltar que essa prática ajudou os professores a verificarem quais alunos não haviam efetuado o cadastramento e quais haviam esquecido suas senhas. Os novos índices estatísticos mostraram crescimento, o que foi

muito bem recebido por todos, já que parte do bônus salarial anual estava condicionada à melhoria dos números.

Não obstante, novas adversidades viriam perturbar o bom andamento do processo. O espaço no qual os computadores estão instalados é de uso público de todos os alunos da escola. A chegada de uma classe iniciou uma competição por espaço e o aumento de ruído no ambiente. Reclamações não tardaram em chegar, a ida ao espaço multimídia foi suspensa.

Simultaneamente, o departamento acadêmico trazia mais uma diretriz para a utilização da plataforma. Dessa vez, o professor deveria continuar a filosofia da aula dentro da aula, mas não executar o exercício, e sim deixar que o aluno o fizesse, em outro momento. A comprovação da realização, ou não, do exercício dar-se-ia pela tarefa que o aluno viria a trazer, fosse um resumo, uma redação ou uma resenha crítica. A ideia, teoricamente viável, foi, na prática, inócua, pois os professores não tinham instrumentos logísticos para controlar tamanho volume de lições, e muitos alunos simplesmente nada faziam.

O fenômeno mais interessante que pude observar ao longo daquele ano foi a determinação e o empenho dos professores em continuar firmes na crença de que a tecnologia nos era útil, era um caminho sem volta, e assim estávamos mais preparados, atuantes e criativos, o material por nós preparados superando, em qualidade e aplicabilidade, o da plataforma.

A troca de informações sob a forma de disquete, CD e e-mail passou a ser uma constante no dia a dia do professor. O perfil desse profissional havia definitivamente mudado; independentemente de idade ou tempo de experiência, todos se adaptaram à nova realidade e tentaram aprender com ela.

A questão das fotocópias é um dos temas mais pertinentes para se explicar o impulso tido pela tecnologia nestes últimos anos. Desde meu início de atividade docente até os dias de hoje a política de fotocópias vem passando por reestruturações que acabaram por levar à sua extinção na filial no ano de 2005.

Nos meus primeiros anos de trabalho, entre 1996 e 1997, havia uma máquina na sala dos professores, exclusiva, à qual tínhamos acesse-

so ilimitado. Entre os anos de 1998 e 2002 passamos a ter cotas cada vez menores, de mais de quinhentas cópias em 1998 para duzentas no último ano desse período; nos anos de 2003 e 2004 perdemos a máquina em nossa sala e passamos a ter de utilizar a máquina da secretaria e, em 2005, a escola passou a não trabalhar mais com máquina copiadora: os professores passariam, então, a deixar o material a ser copiado na secretária, que fez acordo com uma copiadora.

Em termos práticos, os professores saíram em desvantagem, pois era necessário entregar o material com certa antecedência para ser aprovado pela gerência; muitas vezes os professores preparavam suas aulas no mesmo dia e não tinham, assim, condições de deixar o material com a antecedência necessária.

As consequências foram ambíguas. Se por um lado ocorreu um aumento de material enviado por correio eletrônico, em geral muito apreciado pelos alunos, por outro lado há maior gasto do professor com cartuchos de impressora, uma vez que imprimir material pessoal nas impressoras da escola, mesmo que seja para aula, é estritamente proibido.

O resultado de uma pesquisa de satisfação feita com os alunos foi divulgado no início de 2006 e mostrou duas fortes tendências de opinião. Uma com relação à instalação de ar condicionado, já que o prédio era novo e, após dois verões, mais de 80% dos alunos respondeu ser de extrema necessidade a instalação de um sistema de refrigeração. A segunda requisição mais fortemente sentida na pesquisa foi a tecnológica, não apenas a instalação de computadores em todas as salas de aula, como também a modernização dos equipamentos de vídeo e projetores.

Cabe aqui dizer que os equipamentos de projeção, vídeo e tevê eram os mesmos havia mais de sete anos, bem como os computadores. A cada mês pelo menos uma sala ficava inoperante por problemas de manutenção; para os alunos, a imagem era a de falta de investimento.

Com relação ao uso da plataforma, a primeira parte daquele ano seguiu a tendência do anterior. Contudo, um grande aliado tecnológico veio ao auxílio do professor. A partir de março, os professores, com

suas senhas de acesso, poderiam visualizar a produção de seus alunos; esse recurso, já existente, mas posto à nossa disposição apenas naquele momento, permite que o professor veja quais exercícios o aluno fez, quando e com que resultado. Obteve-se aí o instrumento mais coercitivo até então para a utilização da plataforma, sobretudo com crianças e adolescentes, pois agora o professor podia confrontar o aluno e seus responsáveis quanto à realização ou não de tarefas; em relação ao aluno adulto isso é mais complicado, mas assim mesmo o professor está dotado de um instrumento que facilita a sua argumentação, seja perante o aluno, seja mesmo ante a empresa que lhe custeia o curso.

As estatísticas daquele semestre mostraram um aumento significativo, mas não constante, no acesso à plataforma. O departamento de marketing passou então a desenvolver uma série de promoções em rede, tais como sorteios de DVDs, ingressos para *shows*, livros para alunos que respondessem a testes na plataforma.

A rotina do professor também se viu alterada, pois quase todo o trabalho administrativo — digitação de notas, preenchimento de diários de sala, lista de telefonemas, pendências acadêmicas — passou a ser feita *on-line* ou em arquivo eletrônico. Igualmente, todas as comunicações sobre reuniões ou treinamentos passaram a ser enviadas por e-mail.

A expressão revisão paradigmática, de Johnson (2001), parece-me mais do que nunca apropriado para descrever o momento por que passavam, e ainda passam, os alunos, os professores e a instituição. Falar em mudanças nesse momento é decisivo e bastante desafiador, pois, a meu ver, não se trata exclusivamente de inovação tecnológica, mas também de inovação curricular.

Naquele momento, os questionamentos que me coloquei eram: está o professor apto a atuar dentro de uma perspectiva tecnológica e global? Consegue o professor de inglês visualizar as dimensões interdisciplinares de sua atividade profissional?

A interdisciplinaridade poderia ser uma alternativa para o ensino de inglês face aos desafios propostos por um mundo globalizado.

Complexidade sim, fragmentação não

Feita a leitura de vários autores, pude observar que definir interdisciplinaridade não é tarefa das mais fáceis.

Segundo Lenoir (2005), a noção de interdisciplinaridade é polissêmica, tendo atravessado fronteiras e sendo utilizada em todo o planeta. Cada país, segundo sua história e cultura educacional, atribui um sentido à interdisciplinaridade. Em termos históricos, o conceito possui menos de cem anos, e quanto à sua extensão aos domínios da educação pode-se dizer que ocorreu somente após a Segunda Guerra Mundial.

A interdisciplinaridade é tida como uma teoria, uma atitude ou postura perante o conhecimento que surge como solução a possíveis erros cometidos pela ciência compartimentada, que não promove a comunicação entre as diversas disciplinas.

O que parece ser tão simples não o é, pois trata-se de um trabalho de equipe que requer negociação entre seus componentes.

Edgar Morin (2005) ressalta a importância de uma revisão paradigmática pela qual a educação deve passar para que o conhecimento possa ser organizado de forma a ser pertinente. Para Morin, o conhecimento pertinente está contextualizado histórica e geograficamente, é multi-dimensional, leva em conta aspectos sociais, econômicos, religiosos; é global, e com isso evita as disjunções reducionistas de uma visão disciplinar fragmentária; e, por fim, é complexo, o que para Morin significa ser construído em conjunto, pois tudo está inter-relacionado.

Em decorrência de tradições culturais diversas, a interdisciplinaridade apresenta diferentes perspectivas.

Segundo Lenoir (2005), o desenvolvimento da interdisciplinaridade, de ideal ou construto acadêmico até a sua efetiva implemen-

tação, deu-se mediante três eixos principais. Primeiramente dá-se um questionamento das certezas que a ciência, por influência da corrente positivista, havia mantido até então, mas que concepções teóricas como o marxismo e o estruturalismo vieram a questionar. Cabe ressaltar também o papel vital que a teoria geral de sistemas desempenhou ao introduzir a análise do global, da integralidade.

O segundo eixo é composto pelos questionamentos sociais, que puseram o ser humano como peça central na tentativa de se apreender um mundo em constante mutação. Os movimentos dos anos 1960, sobretudo o feminismo, são um exemplo.

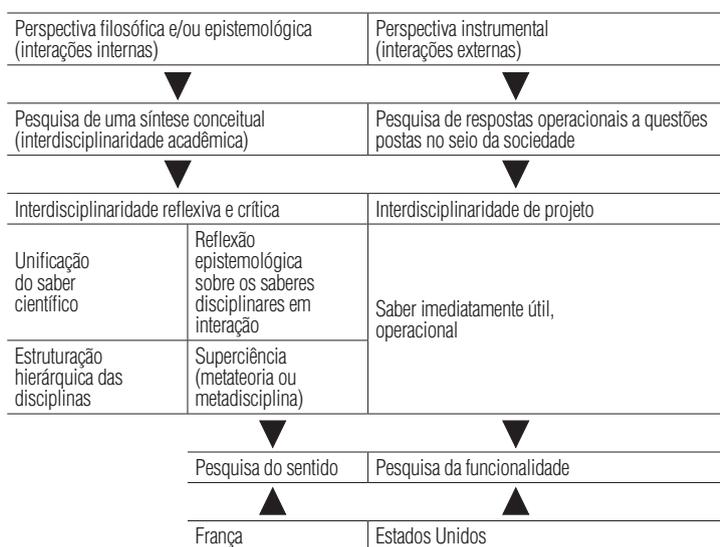
O terceiro e último eixo está diretamente ligado aos efeitos da globalização econômica.

Lenoir aponta duas perspectivas distintas, uma de origem europeia, notadamente francesa, e outra de origem anglo-saxônica, notadamente estadunidense. São lógicas distintas face à interdisciplinaridade, mas o autor defende a tese de que não sejam mutuamente exclusivas.

Com relação à perspectiva francesa, vale ressaltar que atualmente a tendência a uma reflexão epistemológica sobre os saberes disciplinares em interação é a mais divulgada no meio acadêmico, em detrimento da hierarquização de disciplinas. A relação com o saber disciplinar é o cerne do processo interdisciplinar, uma herança do iluminismo, em que educar é instruir, adquirir saber. Esse saber deve ser questionado, problematizado.

A concepção norte-americana é sem dúvida mais operacional, pois visa a socialização, tem um caráter funcionalista e nela o trabalho possui valor intrínseco. O foco não reside no saber, mas no sujeito aprendiz, e educar assume o ideal de instrumentalizar esse sujeito; com isso surge um ensino de concepção vocacionalista, que visa levar o sujeito a ter capacidade de saber agir sobre o mundo. Contudo, vale ressaltar que o saber-ser não foi esquecido e nos Estados Unidos a interdisciplinaridade assume o compromisso de integrar o saber-ser e o saber-fazer.

A figura 1 ilustra as principais características de cada uma dessas perspectivas.

Figura 1 – Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação.

Fonte: Lenoir (2005).

Lenoir cita ainda uma terceira lógica na abordagem da interdisciplinaridade, a lógica brasileira.

Segundo o autor, a lógica brasileira não questiona nem o saber nem os processos de aprendizagem. Influenciada pela fenomenologia, foca na experiência, na história de vida do ser humano e em como esta é percebida em sua subjetividade por seu próprio autor, como este a desvenda, a idealiza, formula conceitos, metáforas internas (Fazenda, 2005), conceito-chave em sua teoria. A abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade foca o saber-ser ao estimular o autoconhecimento e o diálogo consigo mesmo; também foca o saber-fazer, pois estimula, por meio de reflexões, uma atualização do saber-agir.

No quadro da formação docente, como se analisará mais adiante, a abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade deve ser consi-

derada porque obriga o professor a melhor se conhecer e a entender melhor sua prática docente.

Em essência, Lenoir não hierarquiza as três abordagens e não se posiciona a favor de uma em detrimento das demais. Tal atitude seria, em essência, contraditória, pois a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser gregária. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as interfaces políticas, econômicas, culturais e tecnológicas se aceleram e intensificam, e, em certos casos, se massificam, manter simultaneamente tanto a união ou integração como a integridade ideológica, a idiosincrasia de cada uma dessas abordagens, é a solução mais condizente e benéfica para a educação.

Tendo descrito o conceito e três interpretações da interdisciplinaridade para a educação, o foco passa a ser a interdisciplinaridade e a formação docente, em particular do profissional de ensino de Inglês para adultos.

A educação, entendida como ciências da educação, é interdisciplinar, passando a exigir uma nova forma de epistemologia e consequentemente de formação. Segundo Fazenda (1998), a formação de professores procura considerar o docente como um pesquisador de sua própria prática, um filósofo em atos, que contempla não apenas o imediatismo presente ao buscar soluções para seus problemas, mas que pesquisa, investiga o passado em busca de respostas e fundamentação que possibilitem a compreensão global do presente.

Para que assuma um perfil de professor/pesquisador, exige-se do docente uma postura inquisitiva — *homo quaerens* —, pela qual o saber-perguntar assume papel de destaque. Saber perguntar a outros e a si próprio propiciará ao professor ter elementos para uma análise reflexiva mais apurada da complexidade de um fenômeno. O *homo complexus* é sem dúvida *homo quaerens*.

O enfoque sobre a prática sem uma análise sócio-histórica pode conduzir à geração de ideias estereis, incapazes de se reproduzir em outros contextos. Esse é o caso das “receitas prontas”, rápidas, indolores e infalíveis, tão requisitadas pelos docentes.

A busca por grandes ideias, quando feita de forma disciplinar, nem sempre leva em consideração o processo sócio-histórico, cultural, político e até mesmo econômico que as gerou. Essa busca assume características épicas, pois quase sempre não se estabelecem critérios e metas, apenas se espera encontrar o grande tesouro que a todos salvará. Não seria mais simples analisar o dia a dia, o percurso que recorremos para chegar onde estamos? O professor que não está imbuído da perspectiva interdisciplinar ignora a percepção de sua realidade, dos elementos que a constituem ou constituíram, e passa a viver de ilusões, grandezas, elaborações oníricas de um mundo ideal, mas sempre inatingível. Conforme Nóvoa (1992), “uma boa educação carece de boas rotinas”. Por que não utilizá-las?

A priori, uma abordagem interdisciplinar também não exclui a importância da disciplina tomada individualmente. O saber integrado e complexo necessita de saberes disciplinares bem estruturados. Para ser interdisciplinar é preciso ser primeiramente disciplinar.

O professor deve ter domínio de sua área de conhecimento para poder participar de processos de integração. Para Santomé (1998), a riqueza de um trabalho interdisciplinar também estará condicionada pelos níveis de conhecimento e experiência das pessoas especialistas que integram a equipe.

Estabelecer desde o princípio a importância do saber teórico não significa que este não possa ser estimulado, acrescido, atualizado mediante práticas interdisciplinares. Para o professor, em muitos casos é justamente a interdisciplinaridade que vai auxiliá-lo a desenvolver o saber teórico, o saber-ensinar. A simples ideia de que existem esses dois saberes e de que eles se entrelaçam já coloca o professor sob uma perspectiva interdisciplinar. Segundo Peterossi (1994), o professor deve conhecer as bases, as técnicas e as condições de exercício de sua profissão para realmente poder contribuir com o processo de aprendizagem. Uma formação completa envolveria a aquisição de conhecimentos teóricos, experiência e preparação pedagógica.

A interdisciplinaridade possui, entre outras, uma dimensão heurística, pois pode levar o professor a descobertas, a se descobrir. Para tanto, ressalta-se o papel das histórias de vida, ao permitirem deixar evidente a conexão entre ações cotidianas e pesquisas, e entre estas e a formação.

A interdisciplinaridade traz à luz formas diferentes de se chegar ao conhecimento; uma delas seria pela análise da ação: no caso do professor, de sua ação no processo educativo. Por isso, de acordo com Fazenda (2005), exige-se do professor uma capacidade de memória e análise profunda para que este acabe por encontrar sua estética e sua ética singulares.

Nesta perspectiva, a autora defende a figura do professor-pesquisador de sua prática. Pesquisador este que possui a característica particular de ter acesso ao conhecimento não apenas por meio de observação empírica, reflexiva, mas de vivência, experiência sentida.

Para Fazenda (2005), este é sem dúvida um processo dialético da relação indivíduo-contexto, pois o professor passa a rever conceitos, a questionar processos, a se questionar sobre tudo aquilo que tenha feito, com o objetivo de encontrar a sua marca pessoal.

Por outro lado, este processo precisa de acompanhamento, pois acredito que possa gerar conflitos extremamente fortes e até mesmo incontroláveis por parte do professor. De fato, pode-se dizer que este processo de pesquisa interdisciplinar precisa ser levado em conjunto com coordenadores, tutores, outros professores, analistas, outros profissionais. Ai, então, haverá uma pesquisa verdadeiramente interdisciplinar.

Para White (1988), o fato de o ensino da língua ocorrer, em grande parte, em institutos de idiomas é um fator contribuinte ao isolamento da área de Inglês como língua estrangeira das abordagens educacionais. Esses institutos não estão sujeitos à avaliação do Ministério da Educação, ficam à margem do sistema e de suas ideologias e visões educacionais. Por serem geralmente instituições particulares, sujeitam-se às leis de mercado.

A abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2005) põe em evidência a dimensão atitudinal.

Estarão todos os docentes preparados para a interdisciplinaridade? Como fazê-lo? Quem está preparado para orientar?

A questão da formação identitária do professor pode contribuir para oferecer algumas respostas. Como o professor se vê, como lida com os saberes teóricos e pedagógicos, como sua identidade profissional e pessoal é legitimada pelo seu entorno (alunos, escola, vida pessoal).

Às características mencionadas, somam-se outros desafios. No caso específico do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, a questão da interdisciplinaridade é inerente, uma vez que se pode, ou até mesmo se deve recorrer à análise comparativa entre a língua materna e a língua-alvo não somente em suas dimensões linguísticas, mas sobretudo nas dimensões culturais que cada língua representa simbolicamente. Tem-se aí um grande e desafiador campo de estudo e trabalho para o profissional do ensino de idiomas, ainda mais no ensino da língua inglesa, multinacional por excelência.

Os professores de Inglês se debatem entre as mais diversas referências a que são expostos durante o planejamento de suas aulas: britânicas, norte-americanas, indianas, canadenses, etc. O professor chega a confundir-se diante de tanta variedade linguística e cultural, o que se dirá do aluno, muitas vezes em contato com diferentes formas de expressão da língua inglesa em razão do seu trabalho, da sua formação, das suas atividades de entretenimento e viagens.

Pode parecer fácil, mas na prática não são poucas as variáveis a serem consideradas. Combinar elementos aparentemente distintos mas que na verdade se complementam é um desafio presente no dia a dia de professores e alunos.

Como ser interdisciplinar em um mundo globalizado? Que efeitos traz a globalização para o professor, para o aluno adulto e para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Uma língua mundial

Ensinar é um ato político e é pertinente mencionar que a política, que surgiu com o aparecimento das cidades, possui o mesmo radical *polis*, cidade em grego, de onde conclui-se que política, cidade e cidadania provêm da mesma família linguística.

Com a evolução das cidades, os indivíduos passaram a ter de estabelecer regras de convivência para poder viver em coletividade. Pode-se, então, dizer que viver é conviver, e a necessidade de conviver com o outro aumenta na medida em que as relações entre os povos se intensificam.

Em tempos atuais, denominados por alguns de pós-modernos, por outros de sociedade da informação ou sociedade globalizada, é cada vez mais nítido o papel de *língua franca* que a língua inglesa parece ter adquirido, em escala mundial. Por *língua franca* entende-se uma língua aprendida para ser utilizada em relações internacionais entre não nativos dessa língua. Naturalmente, existem implicações tanto para o ensino da língua como para a formação dos profissionais que a ensinam.

Segundo Graddol (2006), o inglês é a língua oficial de sessenta países, conta com mais de meio bilhão de falantes, bem atrás do mandarim, que conta com o dobro de falantes nativos. Porém, o inglês é a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo existem dois não nativos. Segundo Leiffa (2006, p. 364), “o inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos”.

Resulta daí o fato de a língua inglesa ser uma língua multinacional, ou melhor, uma língua estrangeira multinacional, diferente de outras, como o próprio chinês, que é considerado uma língua estrangeira nacional. Algumas diferenças podem ser apontadas, sobretudo no que diz respeito aos aspectos que levam uma pessoa a aprender uma língua estrangeira multinacional.

Exemplos que ilustram a situação acima descrita são muitos. A busca pela língua inglesa dá-se, em geral, por motivos instrumentais, sendo uma imposição do mercado de trabalho. Por outro lado, outras línguas podem ter razões afetivas como fatores motivadores, tais como laços familiares ou a admiração pela cultura de um povo que fala certa língua.

A língua Inglesa, por ser falada em tantos países, não está atrelada a uma única cultura, tornou-se uma língua internacional. O resultado é inevitável: há uma perda de identidade. Qual é o melhor inglês? Qual é o mais correto? Que tipo de inglês o professor tem? Estas têm-se tornado perguntas frequentes e que muitas vezes contribuem para a perda de identidade do professor.

Uma língua que possui dois terços de seus falantes não nativos não pode se dar ao luxo de ser purista ao extremo. Deve reconhecer as variações nacionais e até mesmo regionais, tanto que, atualmente, já se ouve o termo inglês brasileiro. De acordo com Leiffa (2006, p. 368), “uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade”.

Quando se estuda uma língua estrangeira, deve-se prestar atenção aos focos de interesse; estes podem estar no país onde a língua é falada ou no país onde é estudada. A escolha de um determinado foco, ou até mesmo de mais de um, tem implicações metodológicas para o seu ensino e obviamente para a formação do professor. No caso do inglês, uma língua multinacional, a motivação instrumental não permite que se ensine a língua atrelada a uma única cultura. Segundo Leiffa (2006), três estratégias devem ser adotadas: o ensino da variedade local da língua multinacional, o ensino da língua multinacional para fins específicos, o ensino da língua para produção.

O ensino da variedade local não deve priorizar apenas os falantes nativos, mas também incluir o estudo de falantes não nativos, por exemplo no uso de um filme falado em inglês mas com atores cuja língua materna é outra.

O ensino da língua multinacional para fins específicos tem por objetivo que os alunos dominem a língua para situações específicas

em suas rotinas diárias e que fique bem claro que não se aprende uma língua estrangeira para falar com uma pessoa de mesma nacionalidade.

O ensino para a produção, ou seja, com ênfase na fala e na escrita, visa que os alunos não se tornem consumidores passivos de informação mediante leitura ou audição, mas que possam interagir. Ao considerar que mais de 70% das publicações e congressos científicos são realizados em inglês, este enfoque assume importância vital.

No Brasil, desde a última LDB, muito se falou sobre o ensino de língua estrangeira, mas o foco continua a ser a leitura. Ao contrário de outros países da América Latina, como a Colômbia e o Chile, cujos governos estabeleceram políticas públicas de educação para o inglês que implicam o domínio das quatro habilidades da língua — fala, escrita, compreensão oral e leitura —, no Brasil o foco continua a ser a leitura.

A LDB promulgada em 1996, que torna o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, em seu artigo 26, § 5º, dispõe que na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Quanto ao ensino médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Para complementar a nova LDB, foram publicados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira. Os PCNs não propõem uma metodologia específica de ensino, mas fica clara a relevância e a primazia da leitura.

Com uma política pública com esse enfoque, os cursos livres de idiomas continuam com a responsabilidade exclusiva de ensinar a “falar” a língua estrangeira.

No mundo globalizado surge um novo modelo de educação, baseado no indivíduo que participa ativamente em sociedade, seja como trabalhador, seja como consumidor ou cidadão responsável. Esse indiví-

duo precisa estar mais informado e preparado para mudar cada vez mais rapidamente. Como consequência, o papel da escola e do professor também se altera. Às habilidades básicas de letramento em língua materna e matemática, somam-se as funções de letramento tecnológico e em inglês, que deixa de desempenhar o papel de língua estrangeira.

Não obstante, algumas questões político-ideológicas não podem ser desconsideradas. Segundo Graddol (2006), formar uma força de trabalho com conhecimento, criatividade e pensamento crítico-reflexivo pode ser bom para a economia mas pode também representar uma ameaça à estabilidade política e à coesão social.

Pelo fato de o inglês ser atualmente a língua internacional de viagens, negócios, publicações científicas e entretenimento, tem-se observado, sobretudo em cursos de idiomas, como é grande a diversidade de níveis de competência linguística entre os alunos em sala de aula.

Por mais que se tente agrupar os alunos segundo critérios de idade e nível de proficiência, cada vez mais juntam-se estudantes com habilidades e interesses dos mais diversos. Ao professor, cabe o desafio de lidar com essas diferenças, para as quais nem sempre se está preparado.

Não existe uma única e correta forma de se ensinar inglês, ou qualquer outro idioma. Porém, a ascensão da língua inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para o seu ensino; algumas já estão em andamento, outras em fase de implementação e outras ainda não passam de construtos acadêmicos. Certo é que todas têm, ou terão, forte implicação no trabalho e na formação do docente.

Para Graddol (2006), são três as principais mudanças paradigmáticas em curso no mundo globalizado.

A primeira diz respeito ao uso da língua inglesa como um meio para se ensinar outros conteúdos, o que pode ser verificado, sobretudo, no ensino superior. Países como a Finlândia já implementam, desde a metade dos anos 1990, a língua inglesa no ensino fundamental e médio. Para o professor, exige-se que seja bilíngue ou tenha além da formação em inglês uma outra licenciatura.

A segunda mudança é o ensino de Inglês sob o enfoque do inglês como língua franca (ILF). Nesta perspectiva, os sujeitos de aprendizagem passam a ser falantes não nativos da língua, e o estudo da interação entre esses falantes assume papel central no processo de ensino-aprendizagem. O foco desta abordagem não reside tanto na precisão gramatical, mas na inteligibilidade e nos recursos estratégicos utilizados tanto pelo emissor como pelo receptor para que a comunicação entre ambos se efetive. Já existem grupos de linguistas que se dedicam ao estudo específico dessas relações. Esta mudança será favorável para o reconhecimento do professor não nativo, já que este passa a ser o modelo a ser estudado.

A terceira mudança paradigmática consiste em focar a aprendizagem infantil. Esse projeto tem por objetivo tornar o aluno proficiente o suficiente para poder cursar a graduação em inglês. Como já foi mencionado, a implementação depende de uma política pública de fomento ao ensino da língua. No momento, no Brasil, apenas algumas escolas de elite conseguem pôr em prática essa mudança.

A instituição de ensino em que leciono remonta em suas origens a uma tradição britânica que abarcava tanto a composição de seu conselho diretor como o corpo docente. Até meados dos anos 1980, níveis adiantados eram somente ministrados por professores nativos, britânicos. Não obstante, com o forte impulso que o ensino de inglês tomou a partir da metade desta década, a situação no que diz respeito ao corpo docente começou a mudar. Os anos 1990 e o início do novo século só viram esse ritmo de expansão se acelerar e, atualmente, professores brasileiros ministram aulas em todos os níveis, bem como nativos de diversos países anglófonos fazem parte do quadro docente. Convive-se com o multiculturalismo, graças a professores que têm experiências de vida em diversos países.

Vale ressaltar que o próprio material didático passou a receber influências; livros norte-americanos foram adotados, e os editados na Inglaterra trazem exemplos da língua inglesa falada em todas as partes do mundo, inclusive no Brasil.

Mas ainda hoje é comum o professor ter de responder à célebre pergunta: o seu inglês é americano ou britânico?

As mudanças até aqui descritas deixam bastante evidente que não se trata apenas de falar em inovação tecnológica, mas também em inovação curricular.



Currículo: aspectos e enfoques

Ao descrever e ler a minha trajetória profissional em forma de história de vida, procurei refletir sobre o conceito de currículo. O que seria? Como minha trajetória se insere em um determinado currículo? Como a formação docente, as inovações tecnológicas e não tecnológicas se inserem, se coadunam com o currículo?

Devo confessar que minha ideia inicial era a visão reducionista de currículo como sendo sinônimo de conteúdo programático, elenco de disciplinas ou ementa de um curso, visão que, seguramente, grande parte de meus colegas de trabalho compartilham. No entanto, a leitura de alguns autores me fez entendê-la como não sendo suficiente e incitou-me a refletir e a buscar respostas para as questões acima formuladas.

O que seria currículo? Segundo Marinho (2006), o currículo deve ser entendido como a tradução do projeto político-pedagógico da escola. Esta tradução ocorre em conteúdos, formas e estratégias e outros elementos que conferem à instituição sua identidade, sua razão de ser.

White (1988, p. 4) define, ao comparar currículo e conteúdo programático: “Conteúdo programático refere-se ao conteúdo específico de uma matéria ou assunto, enquanto currículo refere-se à totalidade de conteúdos a serem ensinados e os objetivos a serem alcançados dentro de uma escola ou sistema educacional”.

Ambas as definições me ajudaram a perceber que o currículo engloba dimensões cognitivas, afetivas, políticas, socioeconômicas e tecnológicas, bem como a da formação do professor. Com mais de uma década de docência, me pareceu estranho e perturbador o fato de o conceito de currículo me ser superficial. Como professor de Inglês, busquei embasamento em teorias sobre o currículo para o ensino de línguas com o objetivo de entender em que tipo de currículo se insere minha trajetória profissional. Encontrei algumas explicações.

Primeiramente vale ressaltar que o ensino de línguas, e mais especificamente do Inglês como língua estrangeira (ILE), desenvolveu-se a partir da linguística aplicada, e os linguistas foram tomados como referência acadêmica em detrimento dos educadores.

Um outro fator que me pareceu relevante em contribuir para o isolamento do ILE, em relação à educação e conseqüentemente dos estudos sobre currículo, foi o fato de historicamente a prática do ILE ocorrer em contextos isolados do sistema educacional oficial, notadamente em cursos livres de idiomas. Esses centros, particulares, não se sujeitam às normas da LDB, e por isso ficam à margem de toda e qualquer política oficial de formação que o Estado venha a implementar. Obviamente, a própria existência de cursos livres de inglês denota um problema no sistema oficial de educação quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, os cursos livres são, em sua grande maioria, pagos e, portanto, sujeitos a leis de mercado.

Não obstante, recentemente, tem-se observado uma maior preocupação da área de ILE em buscar na área educacional fundamentação teórica e respostas a problemas que a linguística aplicada não pode dar, sobretudo em relação à implementação de inovações em conteúdo e metodologia. Claro está que o conceito de currículo engloba todo um sistema de valores e ideologias. Conclui-se disto que todo currículo expressa uma ideologia que o fundamenta e portanto uma visão de educação da qual o professor deve estar consciente.

Para White (1988), a educação, quanto a sua natureza e propósito, apresenta-se como transmissão de uma herança cultural, como crescimento e autorrealização do indivíduo e como instrumento de mudança social. Dessas três visões sobre a educação derivam três abordagens com relação ao currículo.

A primeira é associada ao behaviorismo e à ênfase no planejamento de objetivos, na eficiência e na racionalidade. O estabelecimento de objetivos extremamente claros e passíveis de averiguação e mensuração é uma característica marcante e traz reflexos para a elaboração do

currículo, que é construído de forma a incluir uma sequência linear e gradual de objetivos que levem o aprendiz a um fim predeterminado.

Esta abordagem curricular é fortemente criticada por ser considerada demasiadamente reducionista. Em relação ao papel central que ocupam os objetivos, predeterminados, nesta abordagem, Taylor (1979 apud White, 1988, p. 31) comenta que “objetivos não podem ter um significado real, exato e verdadeiro porque o significado das palavras depende da forma como estas são usadas, e esta seguramente varia”.

Na segunda abordagem, o professor inicia com uma análise do contexto, passa então a analisar o interesse dos alunos, de onde seleciona materiais e estabelece sequências de trabalho, para daí estabelecer objetivos específicos. O foco desta abordagem curricular é o processo e não um resultado previamente estabelecido. O aluno assume o papel de coautor do processo de construção de conhecimento e tem no professor um guia, que o orienta tendo por base princípios norteadores e não objetivos herméticos que não consideram as idiossincrasias dos sujeitos historicamente situados.

A terceira abordagem tem como ponto de partida a situação local, ou seja, a própria escola, com suas necessidades e características específicas como ponto de partida para a elaboração curricular. Proposta por Skilbeck (1984), esta abordagem segue as seguintes etapas: análise da situação, definição de objetivos, desenvolvimento de um programa, implementação do programa e avaliação.

A primeira etapa, análise da situação, deve trazer respostas para as seguintes perguntas: quais são os nossos problemas e necessidades curriculares? Como solucioná-los? Qual é o clima organizacional? Qual é o nível de preparação e abertura do corpo docente e dos alunos?

A segunda etapa, definição de objetivos, deve considerá-los como passíveis de serem modificados ao longo do curso, ou seja, dinâmicos. Tem de considerá-los também como devendo ser inteligíveis por parte de todos os envolvidos (escola, professores, alunos, pais e empresas).

A terceira etapa consiste no desenvolvimento do programa, que aqui não se entende por apenas conteúdo programático. De forma que

esta fase envolve, além da gradação de atividades, questões sobre materiais de apoio, equipamentos, padrões de interação em sala de aula, bem como lidar com alunos com habilidades distintas.

A quarta etapa é crítica, pois requer muita flexibilidade caso sejam necessárias modificações. O sucesso ou não desta etapa de implementação só pode ser verificado na etapa subsequente.

A quinta e última etapa é a da avaliação, que assume dois vieses, um de avaliação da produção atingida pelos alunos e outro do próprio currículo implementado.

Parece-me que este último modelo engloba os dois anteriores ao utilizar contribuições de ambos. É o mais complexo e, portanto, de maior dificuldade de elaboração, implementação e avaliação. No entanto, é o mais apto a produzir inovações curriculares e a desafiar o docente, por exigir deste um posicionamento crítico oriundo de reflexão e autoconhecimento. Uma prática docente que se desenvolva em um ambiente curricular como o descrito acima possui condições de gerar inovação educacional.

O termo inovação, já de longa data utilizado no meio empresarial, tem sido recorrente nas discussões sobre educação e currículo. Segundo Bohn (2006), por inovação em educação entende-se a capacidade do professor de romper com verdades absolutas e míticas e transgredir currículos; justamente por fundamentar-se na linguagem dialógica, a inovação não admite dogmatismos. O professor inovador deve também estar em constante aprendizagem, do contrário torna-se autoritário e prescritivo.

Assim como existem diferentes ideologias por trás do desenvolvimento de currículo, também existe a questão ideológica, relacionada ao modelo de inovação a ser adotado. Dois modelos, que representam, cada um, uma linha ideológica, merecem destaque.

O primeiro é o modelo de pesquisa e desenvolvimento e difusão. Com raízes na engenharia, parte de uma pesquisa de base que vai resultar em um protótipo que, após pilotado e testado, será produzido em larga escala e finalmente difundido no mercado consumidor. Neste modelo a inovação não ocorre na escola, o agente inovador é exter-

no, geralmente associado a uma agência de difusão central, é percebido como pertencente a um outro mundo, distinto daqueles ao qual pertencem os professores, encarregados da inovação em si.

No universo do ensino de línguas não faltam exemplos. O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa, com sede em Estrasburgo, estabelece objetivos e gradua os níveis de competência linguística dos alunos de acordo com habilidades específicas.

Como resultado prático, a indústria editorial adaptou seus livros aos critérios estabelecidos no QECR. As instituições de ensino fazem uso desse referencial para a elaboração de seus conteúdos programáticos.

O quadro 1 mostra a classificação geral dos níveis.

Quadro 1 – Escala global de níveis de competência linguística.

| | | |
|----------------------------|----|---|
| Utilizador proficiente | C2 | É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. |
| | C1 | É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. |
| Utilizador independente | B2 | É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de se comunicar com certo grau de espontaneidade e à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. |
| | B1 | É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. |

| | | |
|----------------------|----|--|
| Utilizador elementar | A2 | É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. |
| | A1 | É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode-se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. |

Fonte: Conselho da Europa (2001).

O segundo modelo é o de resolução de problemas, que se baseia no princípio de que o professor assuma maiores responsabilidades, sobretudo a de ser um investigador de suas atividades, de sua prática. Tem por objetivos modificar e melhorar a prática curricular e por isso está diretamente ligado à inovação.

Neste modelo, o agente inovador, caso seja externo, não deve ser prescritivo, mas sim um instigador para que a inovação seja percebida como necessária pelos envolvidos (professores, alunos).

Este modelo de estratégia está intrinsecamente ligado à abordagem situacional de elaboração de currículo previamente analisada.

Para Sancho (2006), os educadores devem abandonar a premissa de que podem prever o que um bom estudante aprenderá como resultado de uma experiência educativa.

Como aplicar as inovações é outro tópico que merece atenção. Pelo relato de minha narrativa profissional pode-se observar não apenas momentos e modelos de inovação, mas também as estratégias empregadas. Estas podem ser de três tipos: coercitivas, empírico-racional, normativa e re-educativa. As estratégias coercitivas baseiam-se em poder e imposição; a não adesão às inovações impostas pode implicar sanções.

Segundo White (1998), a estratégia empírico-racional baseia-se em dois pilares: que as pessoas são seres racionais e que seguirão seus interesses uma vez que estes lhes forem revelados.

Em outras palavras, as inovações são adotadas racionalmente, como um benefício concreto em resposta à pergunta: o que é que eu ganho com isso? Não obstante, ao se tratar de educação, existem algumas peculiaridades. Trata-se de pessoas e não de processos de produção. Por isso, professores são resistentes e não absorvem algumas inovações tecnológicas, e até mesmo de procedimentos.

A estratégia normativa re-educativa parte do pressuposto de que as pessoas não são passivas, mas seres racionais e inteligentes que se engajam em processos de re-educação que envolvam mudanças normativas, isto é, de valores e atitudes, bem como mudanças cognitivas.

Para tanto, os professores devem ser envolvidos no planejamento e na implementação das mudanças. As inovações não são apenas técnicas; uma análise global da instituição escolar pode identificar problemas de relacionamento e disputa por poder e *status* que nada têm que ver com equipamentos ou livro didático. Outro fator a se considerar é que as intervenções ocorrem em conjunto, em um esforço colaborativo.

Ao contribuir, supõe-se que o aluno se sinta responsável pelo próprio aprendizado e não atribua apenas ao docente a incumbência de ensiná-lo; por sua vez, ao professor cabe estar preparado para lidar com a tecnologia funcional e implementar ações pedagógicas que levem em conta a interface tecnologia-ser humano, na busca tanto de sua capacitação profissional como da excelência acadêmica.

Os eventos até agora narrados conduziram-me a uma reflexão sobre o aluno adulto, que passou a ser motivo de maior atenção e investigação. Seus desejos, necessidades e disposição para a aprendizagem não são necessariamente os mesmos de uma criança ou adolescente. O público adulto, tanto o professor como o aluno, possui características peculiares que o diferenciam.



O aprendiz adulto

Como professor de jovens e adultos e por ter sido aluno de mestrado, posso afirmar que o aluno adulto possui características específicas de aprendizagem. Na verdade, não há muita informação na literatura sobre como esse grupo aprende, simplesmente porque o fenômeno da volta dos adultos aos bancos escolares é muito recente. Consequentemente, muito do que se aplica aos adultos provem da pedagogia geral. Em absoluto pode-se dizer que esta não seja fonte de saberes teóricos para o docente; porém, há de se ter em mente que o adulto possui características e, sobretudo, necessidades diferenciadas das do aprendiz infantil.

Ao falar-se de aprendizagem de adultos, é inevitável falar em andragogia, isto é, a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, definição elaborada nos anos 1970 que se credita ao educador norte-americano Malcolm Knowles.

Contudo, Knowles relata que a andragogia não é somente para adultos: “Eu acredito que a andragogia significa mais do que apenas ajudar adultos a aprender; eu acredito que ela auxilie os seres humanos a aprender, e por isso tem implicações tanto na educação de adultos como na de crianças e jovens” (Cross, 1992, p. 223).

Alguns cientistas sociais questionam o *status* de teoria educacional conferido por Knowles à andragogia por falta de verificação empírica. Outros autores sugerem que o contraste não se deve dar entre adultos e crianças, mas sim entre ensino e aprendizagem, e argumentam que o diferencial para a educação dos adultos é o de que estes devam assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Segundo Cross (1992), a teoria tem sido subutilizada para a compreensão da aprendizagem de adultos. O pragmatismo de que se reveste a educação para adultos parece evidente e de fácil assimilação, porém a falta de referencial teórico passou a preocupar vários pesquisadores.

Segundo a mesma autora, a construção de teorias para o ensino e aprendizagem de adultos tem sido difícil por alguns motivos. Primeiramente, tem-se a marcante condição de orientação para o mercado no ensino de adultos. Uma simples dica de um empresário de sucesso pode encontrar mais receptividade e ser percebida como útil do que uma teoria produzida por professores universitários. Outro motivo cerceador seria a orientação multidisciplinar que o ensino de adultos possui. A teoria vai fundamentar-se em qual ciência? Psicologia, sociologia, antropologia, ou em todas?

Entretanto, tem-se aí, como já mencionado, o desafio da interdisciplinaridade. Vários autores parecem estar de acordo com o fato de que não é possível criar uma única teoria sobre educação para adultos, e sim vários modelos, muitos dos quais utilizam-se das mais recentes descobertas na área da psicologia do desenvolvimento e da medicina, sobretudo quanto aos efeitos do envelhecimento sobre os sentidos.

De acordo com Placco e Souza (2006), adultos aprendem quando:

- a) confrontam ideias e ações;
- b) experimentam, acertam e erram;
- c) ouvem experiências de outros;
- d) recorrem à memória do que conhecem e vivem;
- e) estudam teorias, questionam, clareiam posições;
- f) escrevem sobre dado assunto;
- g) dissecam o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- h) exercitam e refletem sobre a prática;
- i) pesquisam;
- j) refletem sobre o próprio modo de aprender.

Segundo a autora, entre as características da aprendizagem de adultos, quatro aspectos são mais relevantes: o experimental, o significativo, o proposital e o deliberativo.

A experiência constitui-se no ponto de partida e de chegada da aprendizagem. Os adultos possuem vivências e experiências anteriores que vão influenciar a formação de novos conceitos.

O significativo está relacionado ao sentido que a aprendizagem deve ter para o aluno; vale dizer que os significados não são apenas de ordem cognitiva, mas também de ordem afetiva.

O proposital, no caso específico do aluno adulto, assume vital importância, pois trata-se da resposta a uma necessidade, a uma carência. Como já foi mencionado neste trabalho, no caso da aprendizagem de língua inglesa fica claro o papel da motivação instrumental.

O deliberativo ocorre em razão das escolhas que o aluno faz entre aquilo que quer ou não aprender. No caso do aluno adulto, este aspecto pode ser determinante e condicionante dos demais. A deliberação envolve a tomada consciente de decisões para mobilizar recursos pessoais, sociais, internos e externos, e com isso atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Malglaiive (1995) ainda acrescenta que o adulto é fruto de uma escola, em sua formação inicial, e dela vem com os vícios, que o autor chama de *hábitos mentais*, de desejar respostas prontas, problemas com soluções preestabelecidas, acabando por se colocar na posição de receptor do saber. Assim, o autor também menciona a importância do adulto como gestor da produção do saber.

O cliente da formação seria aquele que recebe o saber, mas o articula a ponto de adaptá-lo às suas necessidades, *motu proprio*, ou seja, transforma a informação em conhecimento.

Dados obtidos mediante estudos exploratórios e quantitativos feitos pela própria instituição permitem identificar o perfil do aluno adulto. A instituição possui mais de 35% de seu quadro de alunos composto por adultos; o critério para diferenciar o adulto da criança/adolescente foi não apenas a idade superior a 18 anos, mas principalmente o fato de já fazer parte da população economicamente ativa. Por que esse aluno está na escola? Quais são seus objetivos? O que ele espera do professor? Está satisfeito com o que está recebendo?

Os dados disponíveis demonstram que a maioria precisa da língua para manter-se empregada e para futuras promoções, que nem todos a utilizam no dia a dia, mas que aqueles que trabalham em empresas multinacionais fazem uso quase diário da língua, sobretudo em conversas telefônicas e no envio de mensagens e relatórios por correio eletrônico. Fica evidente a motivação instrumental que esses alunos adultos têm para o aprendizado da língua inglesa.

Eles valorizam o professor de inglês, mas deixam bastante clara a urgência que têm de aprender e a agonia e a frustração por não conseguirem fazê-lo no tempo desejado; em alguns casos transferem a responsabilidade da aprendizagem para o professor e mudam de escola, entrando num processo frenético que os leva simplesmente a perder ainda mais tempo, pois ficam meses cursando o mesmo nível em várias instituições.

Esse é, sem dúvida, um público bastante desafiador, pois ao mesmo tempo em que é exigente com o professor não o é na mesma intensidade consigo mesmo. Porém, sabe valorizar o professor que assume uma postura profissional e que, em conjunto, busca a solução de problemas.

Sou professor e também aprendo. Segundo Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Preocupava-me, particularmente, a formação do professor de inglês como língua estrangeira para alunos adultos.

A formação do profissional de ensino, ao contrário do que se pode pensar, não se deve circunscrever apenas a aspectos técnicos; a prática formativa não se limita a fornecer recursos teóricos e técnicos aos professores.

A busca por formação, por mais intencional que seja, engloba, além da dimensão cognitiva, as dimensões afetiva, social, cultural e ética, além da própria história de vida. Em razão disso, os significados e sentidos atribuídos sofrem a influência decorrente dessas dimensões, presentes no dia a dia do professor, no contato com os alunos, com colegas, no planejamento das aulas.

Deduz-se, então, que a condição de aprendiz implica, entrelaçadas entre si, a subjetividade, a memória, a metacognição e a história de vida, pessoal e profissional. A formação constitui-se em formação identitária.

A formação identitária assume grande importância ao se pensar nas atribuições dadas à profissão docente, sobretudo nas suas responsabilidades em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos. Evidencia-se, portanto, a questão da subjetividade; o termo não é de fácil compreensão, sobretudo por ter sido apropriado pelo senso comum. No entanto, uma linha explicativa a ser adotada é a da subjetividade que se engendra no ambiente social, com o qual mantém relações dialógicas.

Nos espaços de formação, a subjetividade revela-se a todo instante. Professores formadores e aprendizes com diferentes histórias de vida atribuirão diferentes sentidos aos signos com que se deparam.

Furlanetto (2007), em pesquisas sobre a linguagem simbólica e a formação de professores, analisa as trajetórias de vida e introduz o conceito de *professor interno*. Desse conceito derivam as ações pedagógicas do professor, oriundas não apenas de saberes teóricos e pedagógicos, mas de suas experiências de vida.

O questionamento que o formador deve fazer é se essas ações idiossincráticas podem ser modificadas. Ao partir do princípio de que os símbolos não são definitivos, mas estão em constante transformação, Gasparello (2006) propõe uma resposta, de grande valia para o processo de formação, numa abordagem de sujeito segundo a qual pela integração do pensamento, da sensação, do sentimento e da intuição talvez nos tornemos mais inteiros, mais humanos.

No caso específico do processo de formação do professor de inglês, encontram-se comumente professores com os mais diversos estágios de experiência profissional, formação inicial, saberes teóricos e pedagógicos.

O formador traz, subjacente à função de mediador, a responsabilidade de orientar a sistematização do processo de formação, quer seja individual, quer coletivo. Passa, então, a auxiliar na análise dos significados e na síntese dos sentidos.

Ao considerar-se a experiência como fonte de saberes, ter a condição e a capacidade de voltar-se para a própria atividade docente, recorrer à sua história de vida, e conseqüentemente à memória, torna-se um exercício necessário.

A questão é que alguns professores, sobretudo os iniciantes, podem não ter os saberes metacognitivos ainda bem desenvolvidos e, portanto, necessitam do auxílio de um professor mais experiente que os oriente.

A prática de mediação dos conhecimentos exercida pelo professor com seus alunos está diretamente ligada à sua própria prática metacognitiva. Para Perrenoud (2000), a metacognição significa formar-se, no sentido de aprender, transformar-se a partir de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação. Mizukami (2005-2006) considera importante a participação do outro na construção do pensamento/ conhecimento individual e declara que a cognição é social.

No ensino de uma língua estrangeira, a utilização de estratégias metacognitivas é constante; conhecer-se é o primeiro passo que um professor pode tomar para a partir de então orientar os alunos: rever o próprio percurso como aprendiz da língua, os recursos utilizados, os obstáculos didáticos e linguísticos enfrentados, os sucessos, os motivos pelos quais determinadas escolhas foram feitas.

Em suma, reflexões que permitam ao adulto aprender a aprender sobre si. Tem-se aí a importância que assumem as histórias de vida como forma de resgate de tão valiosas informações, que podem ser transformadas em poderoso instrumento de conhecimento. Segundo Placco e Souza (2006), registrar, narrar, avaliar, autoavaliar, escrever, desenhar, mapear, explicar são processos de significação, produção, socialização e apropriação de saberes e sentidos.

A aprendizagem de uma segunda língua é uma atividade metacognitiva por excelência. Seria utópico, sobretudo com adultos, carregados de memórias e vivências, não considerar a influência destas, ocorridas no uso da língua materna, sobre a aprendizagem da língua

estrangeira. Vale ressaltar que a aprendizagem desse aluno adulto na instituição em que leciono tem sido cada vez mais fortemente mediada pelo uso de recursos tecnológicos.

Ao término de 2005, eu já contava com onze anos de experiência como professor, dez vividos na instituição. Começava a perceber com maior sagacidade e acuidade o ambiente em que me inseria e o quanto influente para a formação do professor é a sua trajetória profissional e o seu ambiente de trabalho.

O ano de 2006 marcou meu ingresso no programa de mestrado do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Após esses anos de docência, já era tempo de buscar orientação para a sistematização dos conhecimentos acumulados, para a ampliação de horizontes e perspectivas de enriquecimento profissional.

Meu interesse pelo mestrado profissional residia no fato da importância, para este curso, que a minha prática profissional assume como referencial e fonte de análises, pois é no mundo do trabalho que posso encontrar as respostas ao questionamento: formar para quê?

Formação em e para o serviço

Sou professor sim, por formação, mas ainda mais porque estou diariamente envolvido com o processo educativo. Falar em formação do formador implica questionar para que se quer formar esse profissional. A resposta está na formação para o trabalho. No caso do professor, o *locus* de seu trabalho é a sala de aula; porém, esta também não escapa indelevelmente das influências de uma sociedade globalizada, marcada pelo imperativo tecnológico e que tem recebido o público adulto nas últimas décadas, proveniente do mercado de trabalho.

Ao se considerar o trabalho/atuação profissional como fonte, em si, de saberes, pode-se intuir que ensinar seja mobilizar saberes, utilizá-los, refletir sobre os resultados e reutilizá-los. Os saberes para o trabalho são transformados pelo trabalho, no trabalho. Segundo Tardif (2006), em termos sociológicos pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

Conforme afirma Pochmann (2006, p. 22), “o trabalho tem sido visto, século após século, como atividade inalienável do ser humano”.

Praticamente desde a Grécia Antiga, o trabalho é visto sob duas perspectivas, paradoxais, note-se. Uma visão é edificante e vê no trabalho a forma de emancipação e realização do indivíduo em uma sociedade, a outra apreço o trabalho como a luta pela subsistência.

O período histórico atual, chamado por alguns de sociedade pós-industrial, traz para o trabalho algumas perspectivas. Muitas das análises tomam por base a realidade dos países desenvolvidos, mas adaptações à realidade de países emergentes, como o Brasil, podem ser feitas.

Uma primeira análise permite focar na questão do tempo de inserção e permanência no mercado de trabalho. Entra-se mais tarde, em

muitos casos após a conclusão do ensino superior, e também postergou-se a saída pelo aumento da expectativa de vida da população.

Um segundo ponto de análise é o fato de a maior parte da população estar empregada no setor terciário, em detrimento da agricultura e da indústria. Avalia-se que esse setor comportará 90% das ocupações.

A terceira mudança é diretamente decorrente das duas anteriores. A educação passa a ser fundamental, tanto na formação inicial como naquela que deverá dar-se ao longo da carreira profissional. Uma educação voltada não só para a formação do sujeito trabalhador, mas também para o sujeito cidadão.

Em contrapartida, existem fatores ligados ao lado pejorativo do conceito de trabalho, sobretudo no que diz respeito à democratização dos saberes do trabalho.

A sociedade pós-industrial, de certa maneira, restringe e controla a democratização da informação, pois, embora também denominada globalizada, não engloba a todos, verificando-se a existência dos excluídos. A sociedade global não globalizou, em equidade de condições, o acesso à informação.

Uma consequência prática disso são os fluxos migratórios de pessoas provenientes de zonas periféricas em busca de melhores condições de trabalho. No Brasil, segundo Pochmann (2006), a emigração anual estimada é de aproximadamente 150 mil jovens formados. Tal evidência leva a uma reflexão sobre o mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Para Proni (2006), o mundo do trabalho no capitalismo constitui-se basicamente de duas relações. Primeiramente a relação de exploração, dada pela dominação do capital sobre o trabalho, a qual configura uma formação social. A segunda, uma relação de concorrência estabelecida pela disputa do capital por controle de mercados.

Ao se compreender a dinâmica dessas relações, entende-se o processo de acumulação de capital e daí, sim, como este modifica estruturas econômicas e promove a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais que porventura transformem as sociedades.

As dinâmicas que vêm regendo estas mudanças e que atingem o profissional docente de língua inglesa são bastante evidentes. Como já

foi mencionado, a grande motivação dos alunos para o aprendizado da língua é hoje de ordem instrumental.

Não obstante, o que se pode dizer quanto aos processos de formação dos formadores? Chauí (2003) aponta de forma contundente como ocorre, nas universidades, a formação dos futuros profissionais de ensino. O conceito de formação possui direta relação com o tempo. Formar um docente significa pô-lo em contato com o passado de sua cultura e auxiliar na reflexão sobre as consequências que esse passado possui no presente. Portanto, a formação só ocorre quando há reflexão e crítica, ou seja, quando apreendemos e somos capazes de conceitualizar aquilo que nos é indicado como um problema ou uma dificuldade.

O que se tem claro é a posição central que o trabalho ocupa na sociedade atual. De acordo com Maar (2006), a questão da centralidade do trabalho precisa ser elaborada com cautela, para evitar o uso de parâmetros maniqueístas perante o problema, ao contrapor as posições contrárias apenas no plano do discurso.

Para Maar (2006), a centralidade do trabalho deve ser analisada tendo em vista as formas de produção da sociedade, a interação entre aqueles que a compõem e destes com a natureza. Dessas interações, os sujeitos se produzem e, por consequência, produzem a sociedade que os produz.

O autor conclui que o sentido humanista e emancipatório inerente à concepção de centralidade do trabalho não se efetiva na sociedade do trabalho, pois esta aliena o sujeito em suas interações com o outro e com a natureza.

Como Proni (2006), Maar (2006) também defende a relação entre capital, trabalho e formação social, mas ressalta a tendência de dominação do capital sobre o trabalho que leva à caracterização de uma formação social. A formação social vigente segue essa tendência.

O Brasil tem suas origens de trabalho assentadas sobre o modo de produção escravagista. Alguns reflexos desse sistema, sobretudo quanto à desvalorização do trabalho e do trabalhador, estão presentes em nossa sociedade nos dias atuais. No que diz respeito aos professores, é eviden-

te a condição de desvalorização da profissão docente. “Prova atual dessa situação é, sem dúvida, a péssima remuneração que há no Brasil para os professores e seu trabalho formativo e educacional, que não é considerado trabalho, mas vocação, dedicação” (Maar, 2006, p. 28).

É importante analisar a questão do trabalho em suas dimensões sócio-históricas e político-ideológicas, pois delas derivam as concepções de trabalho vigentes no dia a dia do professor e que condicionam sua formação. O próprio uso que se faz com e da tecnologia não escapa indelével destas questões. Assim, pode-se dizer que cada ambiente de trabalho é único e demanda uma combinação exclusiva de teorias, ferramentas e métodos de aprendizagem que melhor lhe convenham, ou seja, instituições também aprendem.

Uma instituição que aprende

Como professor, sou representante direto da instituição perante meus alunos. Comigo e pelas atitudes que tomo é que os valores e missão institucional são transmitidos aos alunos. Existe na literatura especializada de administração e negócios uma extensa narrativa sobre o significado da palavra instituição, como constituí-la, mantê-la ou geri-la de forma eficiente e eficaz. Em tempos pós-modernos, uma forte tendência que se verifica é a passagem da ênfase dada às estruturas para a dada aos processos. Para Santaella (2005), tornou-se cada vez mais claro que as instituições estão sempre no curso de formação, negociação e declínio, e que esse processo é em si mesmo da maior significância como um foco de análise.

Durante os últimos anos, pessoas em muitas empresas foram chamadas a agir com maior autonomia, tirar suas próprias conclusões, liderar além de seguir, questionar problemas difíceis de forma segura, arriscar o fracasso para que possam construir capacidades para sucessos futuros. Essas são as capacidades que as organizações aprendentes exigem.

Segundo Senge (2005), cinco são as disciplinas fundamentais da aprendizagem organizacional.

- a) Domínio pessoal: consiste na prática de articular uma imagem coerente de nossa visão pessoal — os resultados que mais desejamos criar em nossas vidas — com uma avaliação realista de sua situação atual, o que leva a uma tensão inata que, quando cultivada, pode expandir nossa capacidade de fazer escolhas melhores e de alcançar um maior número de resultados.
- b) Visão compartilhada: consiste no estabelecimento de um foco mútuo. Pessoas com um propósito comum (como professores, administradores e pessoal da escola) podem aprender a nutrir um

senso de comprometimento com um grupo ou organização, desenvolvendo meios de se chegar a um fim estabelecido em comum acordo. Uma escola ou comunidade que pretenda viver aprendendo necessita de um processo de visão compartilhada comum.

- c) Modelos mentais: consiste no desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções — nossas e de outros. Como a maioria dos modelos mentais em educação muitas vezes são tácitos, poderosos, conflitantes e “inquestionáveis”, além de permanecerem ocultos, um dos atos críticos para uma escola aprendente é desenvolver a capacidade de falar de forma segura e produtiva sobre assuntos desconfortáveis.
- d) Aprendizagem em equipe: consiste na interação de grupo; as pessoas aprendem a mobilizar suas energias e ações para alcançar objetivos comuns e produzir uma inteligência e uma habilidade maiores do que a soma dos talentos dos membros individuais. A aprendizagem em equipe pode ser fomentada dentro da sala de aula, entre pais e professores, entre membros da comunidade e em grupos-piloto que busquem uma mudança escolar bem-sucedida.
- e) Pensamento sistêmico: consiste no elo de ligação de todas as disciplinas anteriores. Nesta disciplina as pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança e, assim, são mais capazes de lidar de forma eficaz com as forças que moldam as consequências de suas ações.

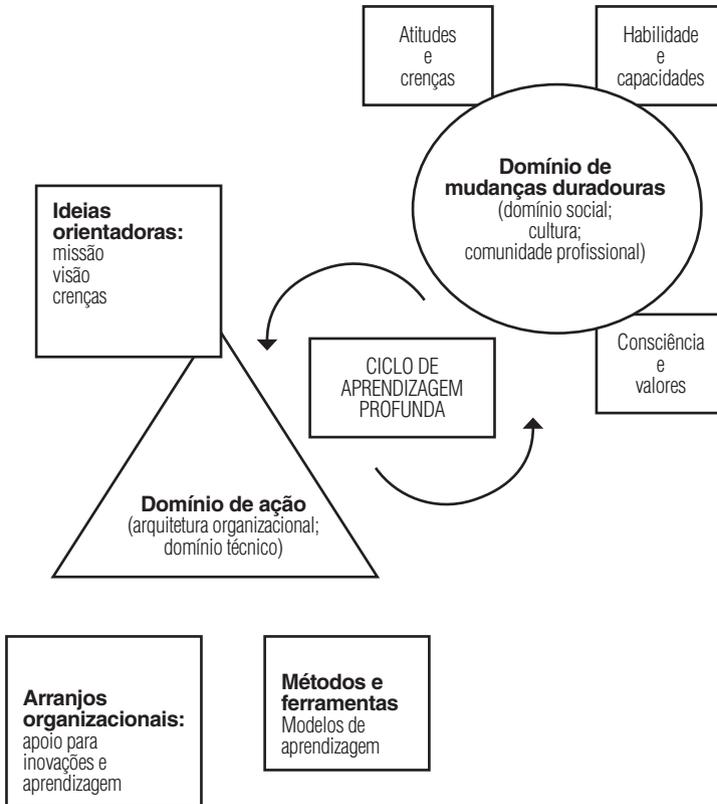
Essas considerações permitem inferir que a cultura de uma escola é seu aspecto mais duradouro. Regras explícitas, suas políticas e procedimentos são tangíveis e, portanto, mais facilmente adaptáveis. Podem-se mudar as regras, mas não é tão simples dizer aos funcionários de uma escola que mudem sua cultura.

Senge (2005) sugere que o domínio da ação de qualquer organização — políticas, práticas, regras, regimentos internos e canais de

autoridade — pode ocorrer em torno da aprendizagem. Quando isso acontece, desencadeia-se um ciclo de aprendizagem profunda nas pessoas da organização. Ao serem expostas a novos tipos de experiências, as pessoas passam a ter um olhar diferente.

A figura 2 mostra como elementos culturais e estruturais são interdependentes e produzem, então, um ciclo de aprendizagem.

Figura 2 – A cultura da escola — ciclo de aprendizagem profunda.



Fonte: Senge (2005).

O círculo à direita sugere que a cultura de uma escola não é estática, mas sim um processo contínuo, em que atitudes, valores e habilidades reforçam umas às outras continuamente. Segundo Senge (2005), esse tipo de comunidade escolar é marcado por:

- a) diálogo reflexivo: os membros conversam de forma aberta e reflexiva sobre seus problemas e desafios e suas práticas de ensino;
- b) unidade de propósito: os membros desenvolvem um senso coletivo de responsabilidade por todos os estudantes e um sentido comum de propósito e valores; a unidade serve como base para a ação;
- c) foco coletivo na aprendizagem estudantil: uma comunidade profissional forte encoraja empreendimentos coletivos, em vez de esforços individuais isolados;
- d) abertura ao aperfeiçoamento: correr riscos e experimentar novas ideias é encorajado e esperado; é melhor errar por ter arriscado que não arriscar para não errar;
- e) confiança e respeito: comunidades profissionais saudáveis são locais seguros para examinar práticas, experimentar novas ideias e reconhecer erros; os professores sentem que são respeitados por seu conhecimento;
- f) renovação da comunidade: uma comunidade profissional dá atenção à comunidade e a seus membros por meio de cerimônias, símbolos e celebrações;
- g) liderança apoiadora e informada: uma comunidade profissional forte não surge do nada, exige uma atenção deliberada de líderes em todo o sistema.

Se o domínio da cultura é influenciado pela ação direta, é necessário um veículo para a ação. O triângulo à esquerda, rotulado domínio de ação, representa os esforços tangíveis para se criar uma cultura de aprendizagem.

As *ideias orientadoras* são afirmações explícitas dos princípios e valores que a organização deveria defender e seu propósito de direção.

Conforme observa Senge (2005), para serem úteis, as ideias orientadoras devem ser articuladas em uma linguagem simples e direta, de maneira que as pessoas entendam.

Os *arranjos organizacionais* são os meios pelos quais um sistema escolar disponibiliza recurso, ou seja, as condições mínimas para que ideias sejam postas em prática. Essas condições podem ser de alocação de tempo e espaço, estruturação de turmas ou um sistema de comunicação entre os membros.

Novos métodos e ferramentas para ensinar e criar ambientes aprendentes devem basear-se em conhecimentos e teorias sobre o ensino e a aprendizagem. De outra forma, serão aplicados de forma arbitrária, sem um entendimento total de seu impacto. Uma ferramenta pode funcionar em uma situação e fracassar em outra, sem as pessoas saberem o porquê; os conceitos gerais são essenciais e necessitam estar claros para todos.

Assim, torna-se lógico falar em processos de institucionalização em contraste com a instituição. A institucionalização, como processo, engloba não apenas a dimensão estrutural, mas também as dimensões culturais e sociais intrínsecas, de onde se conclui que tenha um aspecto inovador. Dou alguns exemplos a seguir.

Os próprios motivos que nos atraem a determinado local de trabalho nem sempre são majoritariamente de ordem financeira. No que diz respeito à instituição em que atuo, a tradição da escola, a sua “inglêsidade”, para usar o termo cunhado por Hall (2006), e o fato de muitos dos professores terem sido alunos influenciam, e muito, a formação identitária e o sentimento de pertencimento à instituição.

Sua tradição e sua missão fundacional estão baseadas em unir o ensino da língua à difusão cultural, de ordem anglo-saxônica, notadamente britânica. A escola era tida como um lugar onde se podia respirar a “inglêsidade”, por meio de manifestações culturais nas mais diversas formas artísticas, como teatro, dança, cinema, música, literatura. Essa identidade entrou em conflito a partir dos anos 1980, e, mais fortemente, nos anos 1990, dado o crescimento da mídia de origem norte-americana.

Os reflexos foram nítidos, na adoção de livros norte-americanos, uso de material audiovisual americano, contratação de professores com experiência, vivência e formação norte-americana. Ao mesmo tempo, os alunos indagavam por que uma escola tão “inglesa” estava se americanizando. A instituição viu-se diante de um conflito identitário até então desconhecido.

O fato de até há pouco tempo a maior parte do corpo docente ter sido aluno da escola também é vital para o entendimento da formação identitária da instituição. Os recém-contratados professores acabavam por reproduzir aquilo que conheciam como alunos, ou seja, tinham como modelos seus antigos professores. Muitos docentes não possuíam graduação universitária, a fonte de informação era a instituição, a assimilação de seus valores e normas era menos contestada, pois não se tinha referência para comparação. A mensagem era clara, homogênea e aceita sem maiores problemas.

No que diz respeito à concorrência, até meados dos anos 1990 a instituição gozava de posição mercadológica estável. Contudo, com o aumento da competição ao longo da década, viu-se impelida a realizar mudanças, algumas já descritas.

O que é a instituição? Uma escola britânica, americana, brasileira, internacional? Que tipo de inglês se ensina? Visa preparar para um certificado da Universidade de Cambridge, com todo o prestígio acadêmico que isso acarreta, ou para o sucesso numa entrevista de emprego? Ensina a falar? É uma escola para crianças ou adultos?

Até o final da década de 1980, esses questionamentos não eram frequentes. No entanto, a partir da última década do século passado e dos primeiros anos deste passaram a ser. A instituição viu-se obrigada a um reposicionamento estratégico.

Atualmente tenta-se unir a origem e a tradição com a modernidade e a cultura nacional.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) passaram também a ter um papel-chave para a formação da identidade institucional nestes primeiros anos de século 21.

O ano de 2007, por exemplo, presenciou a chegada da lousa interativa, que marcou a principal inovação tecnológica do ano. Os professores assistiram a demonstrações e obtiveram a oportunidade de testar o equipamento em sessões de treinamento realizadas na própria escola.

A lousa interativa funciona conectada a um programa de computador. Portanto, todas as salas passaram a ser equipadas com computador multimídia e projetor. Vale ressaltar que essa iniciativa foi ao encontro de uma forte reivindicação dos corpos docente e discente, a da instalação de computadores em todas as salas.

A partir daí, a própria política de treinamento no processo de seleção de professores passou a incluir o uso da informática em suas sessões. É sempre forte a necessidade de profissionais que saibam integrar a tecnologia em sua prática didática o quanto antes. Por questões de mercado, a empresa já não dispõe, como antigamente, de muito tempo para capacitar esse profissional, tanto em termos pedagógicos quanto tecnológicos.

Acredito que muitos professores ainda possuem uma visão fragmentada de sua própria prática docente, e que, embora alguns já reconheçam a necessidade de atualização, poucos sabem onde e como buscá-la. Munidos de conceitos antiquados e estereotipados, acabam por não perceber o contexto que os cerca, ou seja, os alunos e seus perfis cognitivos. Fala-se em estilos de aprendizagem, mas não se aceita como viável uma forma desconhecida de estudo que determinado aluno venha a ter. A consequência natural é o atrito entre professores e alunos, que passam por indisciplinados.

Na posição de professor-mestrando, passei a observar atentamente o uso que o aluno adulto fazia dos recursos tecnológicos em seu dia a dia, que utilidade possuíam em sua rotina de trabalho, diversão e aprendizagem.

Observei também como o professor se posiciona diante dos recursos tecnológicos de que dispõe, das habilidades tecnológicas a serem desenvolvidas e das necessidades que o cenário atual impõe à aprendi-

zagem do aluno adulto. Por exemplo, não adianta pedir que o aluno leia literatura clássica, pelo menos por enquanto; cabe ao professor usar a tecnologia e fazer com que o aluno passe a utilizá-la para conhecer mais sobre literatura. Alguns professores já o perceberam, outros não.

Não obstante, ações locais mostram o empenho da instituição para intensificar o uso da tecnologia para fins de capacitação e desenvolvimento de professores. Entre elas, posso destacar o desenvolvimento de uma *newsletter*, um trabalho conjunto entre professores e gerência de unidade do qual participei. Esse tipo de atividade, sim, é muito proveitosa.

O que se pode concluir das ações, tanto em nível institucional como local, além das iniciativas isoladas dos docentes, é que o uso da tecnologia caminha para uma maior colaboração tanto entre professores como entre professores e alunos, mas ainda há um longo caminho a percorrer nesta trilha.

A elaboração deste texto, tendo como fio condutor a história de vida, auxiliou-me na busca de respostas ao problema proposto no início deste trabalho.

Posso afirmar que a formação do professor necessita do suporte proveniente da prática docente e que o professor é antes de tudo um ser humano que, na composição de sua identidade, possui amalgamados seus medos, desejos e virtudes, que se manifestam simbolicamente em cada um de nós. A concepção de um programa de formação docente deve considerar essas características e analisá-las à luz dos desafios da globalização e da interdisciplinaridade, descritos ao longo deste trabalho.



Qual é o final desta história?

Com a realização deste livro, percebi que a história não tem fim, mas se desenrola em uma semiose infinita, sempre produzindo significados a serem interpretados à luz de seu momento histórico. Por isso, levo o tema da formação docente comigo, mas, a partir de agora, com o intuito de incluir as narrativas de colegas de profissão interessados no diálogo como forma geradora de conhecimento e de valorização da pessoa/profissional/professor.



PARCEIROS TEÓRICOS

BEHRENS, M. A. *Paradigmas da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p.123-141.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez. 2003.

CITELLI, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3. ed. São Paulo: Senac, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA, 2001.

CROSS, P. K. *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. São Francisco: Jossey Bass, 1992.

DEWEY, J. Experiência e pensamento. Tradução de Helder Silvério. In: *Democracia e educação*. [20--]. cap. 11. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/cap11.htm>>. Acesso em: 10 set. 2007.

DOMINICÉ, Pierre. La biographie éducative: un itinéraire de recherche. *Education permanente*, Paris, n. 72/73, 1984.

ELBAZ-LUWISCH, F. Writing as inquiry: storying the teaching self-writing workshop. *Curriculum inquiry*, v. 32, n. 4, p.403-429, 2002.

FAZENDA, I. C. A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In: PETEROSI, H.; MENESES, J. (Orgs.) *Revisitando o saber e o fazer docente*. São Paulo: Thomson, 2005.

FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor?* 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GASPARELLO, V. M. Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da psicologia analítica. *Revista E-Curriculum*, v. 2, n. 3, dez. 2006.

GRADDOL, D. *English next*. Reino Unido: British Council, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, S. *Cultura da interface*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

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

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 353-376.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três culturas distintas. *Revista E-Curriculum*, PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MAAR, W. L. A dialética da centralidade do trabalho. *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 4, p. 26-28, out. 2006.

MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

MARINHO, S. P. P. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. *Revista E-curriculum*, PUC-SP, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-curriculum*, PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005/jul. 2006.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 1, p. 15-33.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETEROSSO, H. G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2006a.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

PINEAU, G. Les histoires de vie en formation. In: PINEAU, G.; JOBERT, G. (Org.) *Histoires de vie: utilisation pour la formation*. Paris: L'Harmattan, 1989. p. 13-16.

PLACCO, V. T.; SOUZA, V. N. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

POCHMANN, M. O trabalho em três tempos. *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 4, p. 29-31, out. 2006.

PRONI, M. W. Duas teses sobre o trabalho no capitalismo. *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 4, p. 23-25, out. 2006.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.)

Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. 2. reimp. São Paulo: Thompson, 2005.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SENGE, P. *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SKILBECK, M. *School-based curriculum development*. London: Harper and Row, 1984.

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

WHITE, R. V. *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Blackwell, 1988.





Histórias de vida
na formação do professor

Rodrigo Avella Ramirez





