

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
MESTRADO EM TECNOLOGIA

RODRIGO AVELLA RAMIREZ

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA
PRÁTICAS E DESAFIOS

SÃO PAULO
DEZEMBRO, 2007

RODRIGO AVELLA RAMIREZ

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PRÁTICAS E DESAFIOS

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Tecnologia no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado em Tecnologia: Gestão Desenvolvimento e Formação, sob orientação da Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi.

SÃO PAULO
DEZEMBRO, 2007

Avella Ramirez, Rodrigo
A949f A formação dos profissionais de ensino de língua
inglesa : práticas e desafios / Rodrigo Avella Ramirez.
-- São Paulo : CEETEPS, 2007.
129 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza, 2007.

1. Formação do formador docente. 2. Educação de adultos
I. Título.
CDU 377.8

Folha de assinaturas (aprovação)

AGRADECIMENTOS

Quero deixar meus agradecimentos a todos que contribuíram, das mais diversas formas, para a realização desta dissertação.

Em especial à professora e orientadora *teacher* Helena G. Peterossi, pelo norte que me deu ao longo deste projeto de mestrado. Todavia não menos especiais são as contribuições dadas por tantos outros que, seguramente, se encontrarão no quadro abaixo.

ABC DALIDAJKLMNOPQRSJESUSFATHEROVOS
TABSSOUIRISMOTHERBALAGIRLJOYFULAN
MAEGARETEACHERESMERIAPOLIARGEMAKI
OCEETEPSSTAFFHCGFEATCLEOPITYYESASIP
SANDRASISTERANDKARINAFRIENDBETINSST
AASOMEALUNOSTSLIKELUCIANAEDNAAI
CRISLEAFAMAURICIOSCOLEGASDATURMANIE
MESTRADO TEACHER TUTOR A HELENA OF COILU
R SEROSARIACULTURA ALLMYFAMILIAEOR
ITEACHERFURLANETTOECLEIDEAANDDTOAL
LTHEINSPIRINGAUTORESINDSWHOCONTRIB
UTEDTOTHEMAKINGOFTHISWORKANDABOVE
ALLINDEFEIFAIREVEMDEUSENDTOOEMMI
MESMOMYSELFSEMIOTICAACITOIMESMMVII

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

RESUMO

RAMIREZ, R. A. **A formação dos profissionais de ensino de língua inglesa: práticas e desafios**, 2007, 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2007.

As mudanças na sociedade deste início de século põem em evidência algumas características até então negligenciadas na formação do formador. A característica que enfoco neste trabalho é a da atuação profissional.

Considero a atuação profissional e o trabalho como fonte, em si, de saberes, posso, então, intuir que ensinar seja mobilizar saberes, utilizá-los, refletir sobre os resultados e reutilizá-los. Portanto, o problema de pesquisa proposto é se a atuação profissional constitui uma fonte de saberes. Como hipótese de pesquisa, parto do princípio de que se o profissional for sujeito de seu processo de formação, ele estará mais apto a auxiliar na formação daqueles que buscam seu auxílio.

Este trabalho aborda a questão da formação do formador, em particular, do professor de língua Inglesa em cursos livres para o ensino de adultos. Para tanto, baseia-se em pesquisa bibliográfica em literatura especializada e em levantamento exploratório realizado com um grupo de professores de uma instituição privada da cidade de São Paulo. Como referencial teórico busquei suporte em teorias que têm na interdisciplinaridade seu eixo formador e ressaltam a importância do papel das histórias de vida, que estimulam a reflexão e valorizam o saber docente proveniente da experiência. Conseqüentemente, adotei como metodologia de pesquisa neste trabalho a História de Vida.

A questão da formação do professor de língua inglesa é abordada dentro de um contexto histórico e social marcado pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e pela globalização que contribuíram para transformar o inglês em língua instrumental.

Palavras -chave: História de Vida, Formação Docente, Novas tecnologias, Aluno adulto.

ABSTRACT

RAMIREZ, R. A. **A formação dos profissionais de ensino de língua inglesa: práticas e desafios**, 2007, 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2007.

Changes in society in the first years of the new century highlighted some characteristics so far neglected in teacher development. In this work, the characteristic which I focus on is teacher's professional action.

Considering both professional action and work as sources of knowledge I may infer that teaching means resorting to knowledge, using it, reflecting upon results and re-using it. Therefore, the main issue addressed is whether teaching practice can be regarded as a source of knowledge. As a hypothesis, I put forward the premise that if a professional is treated as the subject of its own teacher development, this professional will be better equipped to aid those who seek his/ her help.

This work verses on the subject of teacher development, in specific, teachers of English as a second language in adult education. Therefore, it is based on bibliographical research and on a survey carried out with a group of teachers from a private language institution in the city of Sao Paulo.

As theoretical background I have sought support in theories that have in the interdisciplinary its backbone and elicit the relevance of storytelling .Storytelling fosters reflection and values teacher's knowledge which comes from experience. Owing to that fact, I have adopted Storytelling as a research method in this work.

The issue of teacher development in ESL (English as a Second Language) is dealt within a social and historic context whose main features are the frantic development of the information and communication technologies, as well as the globalization, which have contributed to turn English into a *lingua franca* used for specific purposes.

Key words: Story telling, Teacher development, New technologies, Adult learners.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 1: Professores quanto a tempo de casa	34
QUADRO 2: Planejamento semestral para professores iniciantes	35
QUADRO 3: Relação de professores com graduação universitária	37
QUADRO 4: Graduações por área	37
QUADRO 5: Profissionais com licenciatura	38
QUADRO 6: Profissionais com formação após a graduação	39
QUADRO 7: Período de realização dos cursos	39
QUADRO 8: Aprendizagem da língua inglesa	40
QUADRO 9: Classificação das experiências	41
QUADRO 10: Escala Global de níveis	87

Figuras

FIGURA 1: Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação	67
FIGURA 2: A cultura da escola- ciclo de aprendizagem profunda.....	113

SUMÁRIO

Uma trajetória de vida sob a ótica da inovação tecnológica: a percepção de um docente	08
O início da trajetória.....	18
A identidade do formador.....	25
O imperativo tecnológico	46
Tecnologias interativas, aprendizagens colaborativas.....	58
Complexidade sim, fragmentação não	64
Uma língua mundial.....	74
Currículo- aspectos e enfoques.....	81
O aprendiz adulto	91
Formação <i>em e para</i> o serviço.....	104
Uma instituição que aprende.....	109
Parceiros teóricos	123
Anexos.....	129

Uma trajetória de vida sob a ótica da inovação tecnológica: A percepção de um docente

A versão final desta dissertação é o resultado de um desafio metodológico a mim proposto pela banca durante o exame de qualificação. Este desafio consistiu em romper com o tradicional formato de dissertações de mestrado, pautado pela divisão em capítulos, e substituí-los por um único texto, que tem por fio condutor a minha História de Vida 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 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 esta formação neste início de século? Quais 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.

Ainda de acordo com a recomendação da banca examinadora, procurei discutir estes 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.

A prática de ensino, sob visão da narrativa, é vista como construída por professores ao contarem e viverem em suas salas de aula. Histórias de ensino são em parte histórias pessoais formatadas pelo conhecimento, valores, sentimentos, e propósitos do professor individual. São também histórias coletivas configuradas pelas tradições de escolarização no ambiente que o professor trabalha, o contexto social-cultural, histórico no qual as histórias de vida são vividas e os padrões de discurso que tornam possíveis formas particulares de contar histórias (ELBAZ-LUWISCH,2002,p.405).

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.

The practice of teaching, on the narrative view, is seen as constructed by teachers as they tell and live stories in their classrooms. Teaching stories are in part personal stories shaped by the knowledge, values, feelings and purposes of the individual teacher. They are also collective stories shaped by traditions of schooling in the setting where the teacher works, the social, cultural and historical context within the stories are lived out and the rules and patterns of discourse that make particular forms of storytelling possible.

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.

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. Enquanto professores e formador é extremamente incômodo fazer isso, pode ameaçar a nossa maneira de trabalhar, temos sempre uma estratégia de aprendizagem a propor às pessoas com que trabalhamos, vamos começar assim, vamos fazer isto ou aquilo, etc. se conseguirmos conhecer as estratégias de aprendizagem das pessoas com quem trabalhamos, podemos acompanhá-las melhor em vez de tentarmos impor-lhes a nossa psicopedagogia (JOSSO, 2004, p.3).

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, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p.25).

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 deste 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.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Do ponto de vista de uma teoria de formação, a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos gerados a partir dos procedimentos com as histórias de vida é, também, muito rica, mas muito mais individualizada (JOSSO, 2004, p.25).

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 para 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 e cultural.”Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p.39).

Da citação acima pode-se inferir 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” (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 sócio-cultural; 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).

Com o que foi descrito até o presente momento, evidencia-se o papel singular desempenhado pela experiência nas Histórias de Vida. Em decorrência, faz-se mister aprofundar seu conceito, Dewey diz que

A natureza da experiência (experience) só pode ser entendida quando se compreende que ela inclui um elemento activo e um elemento passivo, combinados de modo peculiar. No lado activo, experiência é tentar (trying) - sentido que se torna explícito pelo termo conexo experimentar (experiment). No lado passivo, experiência significa sentir (undergoing). Quando experimentamos alguma coisa, agimos de acordo com isso, fazemos alguma coisa com isso; ou seja, sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma coisa com o objecto e, em resposta, ele faz-nos alguma coisa: assim se estabelece a combinação peculiar. A conexão destas duas fases da experiência é a medida da utilidade ou valor da experiência. A mera actividade não constitui experiência. É dispersa, centrífuga, dissipativa. A experiência como tentativa envolve mudança. Mas a mudança é transição sem sentido a não ser que esteja conscientemente relacionada com a onda de retorno constituída pelas conseqüências que dela decorrem. Quando uma actividade é continuada num sentir de conseqüências, quando a mudança resultante da acção é reflectida numa mudança em nós, o mero fluxo é carregado de sentido. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 1959).

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

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

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

Pode-se ter uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos que se tornaram significativos, mas que não foram intencionalmente provocadas.

Pode-se fazer uma experiência, ou seja, situações e acontecimentos vivenciados, mas por nós mesmos provocados, intencionais.

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, 1986) podem ser analisadas em três níveis, a serem trabalhados em seqüência cronológica e retroativa:

Nível 1 – evidência do processo de formação;

Nível 2 - evidência do processo de conhecimento;

Nível 3 – 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.

Estas duas primeiras fases podem ditar o sucesso ou fracasso de todo o processo, pois, muitos participantes podem ter de início resistências, preconceitos, timidez, e por que não autodesconhecimento?

Não é raro que surjam perguntas tais 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 estes questionamentos Josso (2004) explica:

Nesta fase do trabalho, voltado 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. Essas posições põem em evidência os posicionamentos do sujeito na sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientam uma vida. Elas permitem, também, ter uma medida concreta do potencial de auto-orientação relacionado com a nossa capacidade de autonomização em relação às heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças (JOSSO, 2004, p.68).

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.

Esta busca pelo conhecimento de si, coloca em evidência o constante processo de retro-alimentação, 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, 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 devido ao 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, as estratégias usadas para aprender. Resulta daí, aquilo que Josso (2004) denomina de competências genéricas transversais a todas as aprendizagens.

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

A identificação dessas competências constitui um momento decisivo para as tomadas de consciência de si como aprendente. Elas são, com efeito, as competências fundadoras de uma autonomização na aprendizagem e, por isso mesmo, introduzem um novo paradigma nas concepções de aprendizagem. Já não se trata, como nas pedagogias novas de aprender a aprender, mas de aprender consigo a aprender. As narrativas de vida são abundantes de experiências no decurso das quais os autores aprenderam consigo a aprender, utilizando com mais ou menos eficácia essas competências (JOSSO, 2004, p.80).

Pode-se dizer que o principal objetivo neste nível três está justamente em reconhecer-se, aprender com os pontos fortes e fracos em cada uma destas competências. Naturalmente, tem-se 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 Malglaive (1995) que sou, tenho que as Histórias de Vida sejam uma metodologia de pesquisa condizente com meus objetivos, tanto de professor como de pesquisador.

Para aqueles que não podem se contentar com uma vida fragmentada, resultado de recortes sociais e temporais, a História de Vida representa uma tentativa de reagrupar, de ponta a ponta os fragmentos mais heterogêneos, de criar uma forma com aquilo que seja disforme ou multiforme, sentidos com aquilo que não o tenha. Não é, portanto uma abordagem fácil e nem acima de qualquer questionamento, é de alto risco e sem qualquer respaldo que a valide oficialmente. Mas se as práticas e reflexões educativas desejam se desinfantilizar e dar realmente conta dos fluxos e refluxos, rigores, asperidades e dramas vividos durante a vida adulta, elas não têm escolha. Devem se abrir a estes problemas; ao mesmo tempo existenciais e profissionais de vivenciar e ganhar a vida. Problemas que inquietam, e que inquietam as Histórias de Vida em formação (PINEAU, 1989, p.16).

Pour ceux qui ne peuvent se contenter d'une vie débitée em morceaux par les découpes sociales et les coupes du temps, l'Histoire de Vie represente um essai de se rabouter, de mettre bout à bout des matériaux hétérogènes, de créer une forme avec ce qui est difforme ou multiforme, du sens avec ce qui n'en a pas. Ce n'est donc pas une approche facile ni au-dessus de tout soupçon. Elle est à haut risque, qu'aucunne assurance officielle n'ose couvrir actuellement. Mais si les pratiques et les réflexions éducatives veulent se désinfantiliser et prendre réellement em compte les flux, reflux, âpretés, asperités et drames vécus de la vie adulte inachevées, elles n'ont pas le choix. Elles doivent s'ouvrir à ces problèmes, à la fois existentiels et professionnels de faire sa vie et de la gagner. Problèmes qui agitent, et qu'agitent les Histoires de Vie en formation.

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 e, 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 esta 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 em dizê-lo, sempre muito carinhosas também eram muito altivas e deixavam clara a dicotomia aluno-professor.

Os fatos que aqui serão relatos tomam por base minhas observações, experiências e percepções como professor ao longo de 11 anos de carreira nesta instituição. Portanto, iniciarei este relato com um breve apanhado sobre o início de minha carreira e do contexto em que tal fato se deu.

No ano de 2005 a instituição em que trabalho completou 70 anos de existência, e atualmente conta com 400 professores distribuídos por 17 filiais na capital do estado. Aproximadamente 35 % dos mais de 40000 alunos são adultos e profissionais inseridos no mercado de trabalho.

A seguinte citação de um dos mais influentes pensadores da cibercultura, o norte-americano Steven Johnson, relata o novo paradigma com que a instituição e seus professores tiveram que se deparar, ou melhor, vêm se deparando.

A mudança mais profunda prenunciada pela revolução digital não vai envolver adereços ou novos truques de programação. Não virá na forma de um navegador em três dimensões, do reconhecimento de voz ou da inteligência artificial. A mudança mais profunda vai estar ligada às nossas expectativas genéricas com relação à própria interface.

Chegaremos a conceber o design de interface como uma forma de arte, talvez a forma de arte do próximo século. E com essa transformação mais ampla virão centenas de efeitos concomitantes, que penetrarão pouco a pouco uma grande seção da vida cotidiana, alterando nossos apetites narrativos, nosso senso do espaço físico, nosso gosto musical, o planejamento de nossas cidades. Muitas dessas mudanças vão ser sutis ou graduais demais para que a maioria das pessoas as perceba, ou melhor, vamos perceber as mudanças, mas não sua relação com a interface, porque os vários elementos vão parecer pertencer a categorias diferentes, como diferentes alas de um supermercado. Mas a história da tecnocultura é a história dessas mesclas, os efeitos secundários improváveis de novas máquinas se espalhando para transformar a sociedade que os envolve (JOHNSON, 2001, p.155).

O processo de implementação na instituição das novas tecnologias vem sendo evolutivo e a cada etapa novos desafios vem sendo lançados ao professor. Pretendo relatar, de acordo com minha percepção enquanto docente, cada uma destas etapas em seus respectivos contextos assim como o impacto que causaram e os ensinamentos que permaneceram ao término de cada uma destas fases. Também, pretendo contemplar como a relação 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 níveis elementares, dos quais, mais da metade de adolescentes e/ ou crianças, que se dirigiam a mim como tio.

Devo dizer que fui muito bem recebido e obtive todo o apoio e suporte necessário para alguém que iniciava não só um novo emprego, mas uma nova carreira, inclusive algumas das minhas antigas colegas 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 que preencher algumas lacunas. Inscrevi-me em todos os cursos de formação que haviam disponíveis, tendo sido o primeiro o de Complementação Pedagógica na Universidade Mackenzie, este curso me habilitou a dar aulas no ensino fundamental e médio.

Contudo, neste período houve a promulgação da nova lei de diretrizes e bases (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 cujo Art. 92 revoga 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, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Este 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 grau.

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 no.12/98- CES/CNE aprovado em 29/01/98 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, quando só então 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:"Art. 3º - 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 mencionado parecer teve por base os artigos 78 e 79 da Lei nº 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º 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 lingüística 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 CELTA (Certificado para professores estrangeiros e iniciantes), e 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 que ter no mínimo três anos de casa, por isso realizei este 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 meu tutor. Porém, até este momento, tecnologia não estava na pauta de discussões, mal se falava em computador, nossas discussões pedagógicas em termos de material áudio visual versavam sobre deixar a fita de vídeo cassete, ou apenas cassete, no ponto certo antes do início da aula para não perdermos tempo e provocar a desatenção dos alunos.

O início do século, ou seja, 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 idéias levam certo tempo até serem implementadas, os boatos, no início muito fortes cederam ao esquecimento e a volta à rotina tradicional de retroprojeter e lousa.

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

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

O modelo de ensino reflexivo contempla tanto o conhecimento teórico adquirido quanto o conhecimento experimental, pois ambos influenciam as ações do professor, desde que se estabeleça um movimento constante entre prática e reflexão. O desenvolvimento da competência profissional é visto como um processo essencialmente dinâmico e recíproco, no qual o conhecimento, a prática e a reflexão, ao mesmo tempo, são influenciados e exercem influência na construção da identidade profissional (CASTELLAR, 2003, p.147).

Este projeto foi idealizado pelo professor Donald Freeman, da Universidade de Vermont, 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 tais como perfil de alunos; para mim foi interessante detectar os graus de resistência a novas idéias. Vários colegas julgavam errôneo mudar sua forma de atuar que há 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 à 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 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, neste 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 deste ano como multiplicador só que o projeto já estava no seu fim e muito desgastado, 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; nesta 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 desta instituição bem como do plano pedagógico dos professores que a partir de então passaram a lidar com este novo elemento na preparação de suas aulas. Como toda inovação, provocou reações controvertidas 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 após as mesmas, ou seja, a situação não estava a contento de nenhuma das partes envolvidas, só que os motivos do descontentamento 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 previu a incorporação de novos membros à estrutura educacional, conseqüentemente em uma mesma reunião, havia professores que estavam desde o início do projeto e 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, a resposta, unânime, foi que muito pouco ou quase nada com o agravante de estarem se sentindo ainda mais confusos do que estavam.

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 formação inicial e contínua. Tal fato implica uma série de idiosincrasias 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. Esta 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.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2006, p.11).

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. “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” (BOHN, 2006, p.124).

A crescente complexidade do mundo moderno começou a provocar novas reflexões, as quais diziam que o sujeito não seria tão autônomo e auto-suficiente, mas sim dependente e formado através de relações com o mundo, ou seja, interações com outros sujeitos. Surge então o sujeito sociológico.

G.H. Mead , C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito 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 (HALL, 2006, p.11).

A partir de então surgiram algumas 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 sócio-interacionismo define o sujeito como histórico e na qual a linguagem ocupa papel preponderante no processo de aprendizagem através da mediação semiótica.

A segunda metade do século XX presencia o surgimento de argumentos nos quais o sujeito já não possui uma única identidade, estável; ele possui várias identidades, fragmentadas, e por vezes, conflitantes. Mudanças estruturais fazem com que o modelo de sujeito sociológico, onde 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. “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” (HALL, 1987, p.13).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2006 p.13).

Esta concepção é de fácil transposição à condição da identidade do professor ao considerarem-se as diversas faixas etárias e níveis de alunos com que o professor interage, alunos estes que fazem uma leitura semiótica bastante complexa e apurada do professor e em decorrência legitimam, ou não, a sua pessoa. À esta leitura, deve-se somar a que é feita pelos colegas de trabalho, chefia, 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 ele 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 co-autores. Como diz Morin, somos *homo complexus*. Seres dialógicos, por excelência.

Com o sujeito pós-moderno tem-se uma nova abordagem para a educação e para a 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.

Tem-se então uma mudança em sentido oposto ao 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 observador aproximando-se do objeto, participando dele, sendo parte dele, recriando-o através de sua percepção. O objeto pronto, acabado, estruturado é substituído pelo movimento, pelo inacabado, por movimentos estruturantes. O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente (BOHN, 2006, p.125).

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 através da conversação e negociação. A obrigatoriedade das verdades prontas cede à polifonia. “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” (BOHN, 2006, p126).

Ao 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 re-significação, a partir de uma reflexão e análise dos saberes necessários à docência. Segundo Pimenta (2006), a importância que a qualificação profissional dos professores

adquiriu nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, nos leva a uma re-significação da didática.

Re-significar a pesquisa em didática sobre o ensino no contexto da contemporaneidade, onde se indaga qual o papel do conhecimento. E, conseqüentemente, qual o significado do trabalho do professor e dos alunos (da escola) com o conhecimento (PIMENTA, 2006, p.20.).

O trabalho docente consiste em ensinar como forma de contribuição à humanização dos alunos historicamente situados. Dada esta natureza, o professor deve possuir conhecimentos, habilidades atitudes e valores que lhe permitam construir os 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. “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p.35).

Para Pimenta (2006) 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 são fortemente influenciáveis na conduta e postura profissional. O problema está quando o professor recorre exclusivamente à estas 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. Este é o primeiro estágio na construção da identidade profissional pois

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

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.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2006, p.11).

A partir dos saberes da experiência os professores se julgam como profissionais, avaliam sua formação inicial e buscam soluções para solucionar os problemas que a prática coloca, inclui-se aí o recurso de saberes teóricos e pedagógicos.

Com relação ao conhecimento, Pimenta (2006) vale-se da visão de Edgar Morin (2003) sobre o conhecimento pertinente, para quem o conhecimento não é informação mas um estágio posterior que exige a articulação e a contextualização da mesma; é global pois prescinde de uma análise do todo e não de fragmentos desconexos e é complexo pois é constituído de vários elementos diferentes, é interdisciplinar.

Para Pimenta é este o conhecimento capaz de produzir progresso e desenvolvimento pois envolve 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.

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discutí-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo pra ele, conhecimento que

se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2006, p.145).

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 re-significação 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 re-significará. 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 re-significados também. “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/ prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22).

Semelhantemente ao que FAZENDA (2005) propõe com a tríade pesquisa-ação-formação; PIMENTA (2006) ressalta que o processo de re-significação 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.

O interesse pela questão da identidade levou-me a conduzir um levantamento exploratório com o objetivo de auferir alguns dados sobre o grupo de professores da filial em que leciono. Parti do princípio de que a crise na formação identitária do professor bem como do grupo de professores pode estar diretamente

relacionada ao índice de rotatividade. Durante o primeiro semestre do ano de 2007, a composição do quadro docente quanto a tempo de casa era a seguinte:

QUADRO 1 : professores quanto a tempo de casa

TEMPO DE CASA	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL (%)
1 ANO OU MENOS	7	27
ENTRE 1 E 5 ANOS	5	19
ENTRE 10 E 15 ANOS	6	23
ENTRE 15 E 20 ANOS	1	3,85
Total	26	100

A análise dos dados permite inferir algumas razões da heterogeneidade e da falta de uma identidade de grupo.

Primeiramente, quase um quarto do corpo docente foi admitido em 2007, o que significa que estes professores estão em fase de treinamento, não possuem uma história, ou melhor, uma experiência acumulada dentro da instituição e por isso não possuem parâmetros de comparação que lhes confirmam a competência necessária para avaliar técnicas ou metodologias de ensino adequadas, avaliação da produção do aluno, gerenciamento do programa e do currículo.

Naturalmente, estes professores estão sob a supervisão de um tutor e passam por um treinamento diferenciado, treinamento em serviço, que consiste em assistir aulas de colegas, ser assistido por colegas e pelo tutor, além de participar em sessões individuais de orientação para a elaboração de planos de aula, reflexão sobre aulas dadas e cotejamento de idéias. O quadro abaixo resume o processo pelo qual os professores recém-contratados devem passar em seu primeiro semestre.

QUADRO 2 : Planejamento semestral para professores iniciantes.

DATA	ATIVIDADE
Mês 1 - 1 ^a . quinzena	Reunião individual com o tutor.
Mês 1 – 2 ^a . Quinzena	Realizar duas observações de pares.
Mês 2 – 1 ^a . Semana	Devolutiva individual.
Mês 2 – 2 ^a . Semana	Observação de aula pelo tutor.
Mês 2 _ 2 ^a . Quinzena	Realizar duas observações de pares.
Mês 3 – 1 ^a . Semana	Reunião individual com o tutor.
Mês 3 – 2 ^a . Quinzena	2 ^a . Observação de aula pelo tutor.
Mês 4 – 1 ^a . Semana	2 ^a . Devolutiva individual.
Mês 4 – 1 ^a . Quinzena	Realizar duas observações de pares.
Mês 4 _ 1 ^a . Quinzena	3 ^a . Devolutiva individual.

Ao iniciar a carreira na Instituição todos os professores passam por um processo semelhante. O importante é ressaltar a quantidade de professores que estão nesta fase neste exato momento. Ter um quadro de professores composto por tantos “noviços” traz fortes implicações de ordem prática, tais como mudança na atribuição de níveis. O professor recém contratado, salvo exceções, tradicionalmente não ministra aulas para níveis avançados e não trabalha com uma gama de níveis muito heterogênea, assim pode se dedicar mais intensamente a um determinado nível ou faixa etária.

Em contrapartida, os professores mais experientes vêem-se na condição de assumir turmas das mais diversas faixas etárias e níveis. O professor experiente, em decorrência da sobrecarga de trabalho, acaba por relegar sua própria formação a um segundo plano. Palestras, cursos, leituras especializadas, são atividades que o professor se vê compelido a reduzir ou suspender, e até mesmo a sua prática reflexiva acaba por ceder à uma produção automática e mecânica.

Pode se dizer que aulas meramente expositivas se sobrepõem à aulas construtivas, pois o professor não possui condições para gerenciar um curso no qual os alunos participem criativamente na construção do conhecimento o que implicaria uma ativa atuação do professor como mediador .

Conseqüentemente, o professor entra em conflito, pois sabe que não está realizando seu trabalho de acordo com seus princípios didático-pedagógicos porque não dispõe de condições que lhe permitam fazê-lo. Assim passa a conduzir sua prática pedagógica baseando-se no casuísmo de suas experiências imediatas e passa a ter como único padrão educacional os treinamentos oferecidos e/ ou impostos pela instituição.

Sem nenhum demérito à filosofia de treinamento, é importante deixar claro que esta não pode ser a fonte exclusiva na qual o professor busque o seu saber, pois é sabido que o ciclo de aprendizagem e cognição envolve as fases de observação, análise, teorização, generalização e aplicação.

O professor, diante de seus alunos, é o representante direto da instituição, com e por ele a missão e os valores da escola são transmitidos aos alunos. Um professor cuja identidade está descentrada e deslocada, ou seja, um professor que não está seguro de si, de suas funções e atribuições, de suas responsabilidades e até mesmo de sua autoridade não conseguirá a legitimação do outro, ou seja, do aprendiz.

Outro fator de interesse foi o estudo da trajetória acadêmica dos professores, seja em formação inicial ou continuada. Para tanto, foi elaborado um questionário que todos os docentes responderam, um total de 26 questionários. Seguem os dados obtidos e sua análise.

Iniciou-se a pesquisa com o item formação inicial.

QUADRO 3: Relação de professores com graduação universitária.

	F	%
SIM	20	76,92
NÃO	4	15,38
EM ANDAMENTO	2	7,7
TOTAL	26	100

A análise dos dados demonstra que a grande maioria dos professores possui nível universitário, sobretudo ao considerar aqueles que ainda estão em andamento. Vale ressaltar que alguns professores possuem duas graduações. A seguir são detalhas as aéreas de formação dos entrevistados com formação inicial completa ou em andamento.

QUADRO 4: Graduações por área.

	F	%
LETRAS	9	45
PSICOLOGIA	1	5
DIREITO	2	10
COMUNICAÇÃO SOCIAL	4	20
ARTES PLÁSTICAS	1	5
CIÊNCIAS EXATAS	1	5
ADMINISTRAÇÃO/ ECONOMIA	1	5
SAÚDE	1	5
TOTAL	20	

Por outro lado, a análise dos dados demonstra que não há correspondência entre a área de graduação e a atividade exercida, menos da metade dos docentes

é graduada em Letras, mesmo sendo esta a área com maior representatividade no grupo (45%).

Além da formação inicial, buscou-se saber se o corpo docente possui licenciatura para o ensino da língua inglesa. Seguem os dados obtidos.

QUADRO 5: Profissionais com licenciatura

	F	%
a. SIM	8	30,77
b. NÃO	13	50
c. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	5	19,23
TOTAL	26	100

A análise dos dados mostra que, dos formados em letras (9), seis possuem licenciatura em língua Inglesa, um em língua Portuguesa, mas possui complementação pedagógica em Inglês. Dois professores não possuem licenciatura. As outras duas licenciaturas correspondem à artes plásticas e história.

Contudo o dado mais expressivo é o fato de metade do corpo docente não possuir licenciatura.

Tendo analisado a formação inicial, buscou-se averiguar a formação permanente do corpo docente.

QUADRO 6: Profissionais com formação após a graduação.

	F	%
Especialização/ extensão	6	23,07
Mestrado	2	7,7
Doutorado	0	0
Outros	20	76,93
Total de respostas TR (1)	28	107,7
Total de entrevistas TE (2)	26	100

$TR = \frac{107,7}{26} = 4,14$ número médio de respostas dadas por entrevistado.

TE = 26

A análise dos dados mostra que o item outros é o mais expressivo, dentre os cursos citados estão os cursos para professores (CELTA, DELTA, CEELT) todos da Universidade de Cambridge e oferecidos pela instituição. Os cursos versam sobre a questão do ensino de Inglês como língua estrangeira. Em média os professores realizaram um curso. Com relação à data de realização dos cursos realizados :

QUADRO 7: Período de realização dos cursos

	F	%
Anos 90	11	42,30
Entre 2000 e 2004	11	42,30
A partir de 2005	6	23,07
Total de respostas TR (1)	28	107,7
Total de entrevistas TE (2)	26	100

$TR = \frac{107,7}{26} = 4,14$ número médio de respostas dadas por entrevistado.

TE = 26

A análise dos dados permite observar que menos de um quarto do corpo docente realizou, ou vem realizando algum curso nos últimos dois anos. Considerando novamente o número de respostas por entrevistado, tem-se que mais de 40% não realiza nenhum curso há pelo menos 7 anos.

Para finalizar, verificou-se como ocorreu a maior parte do processo de aprendizagem da língua inglesa.

QUADRO 8: Aprendizagem da língua inglesa

	F	%
a. Casa	7	26,92
b. País	20	76,92
c. instituição	16	61,54
d. Outras escolas	5	19,23
e. Escola bilíngue	1	3,85
Total de respostas TR (1)	49	189,95
Total de entrevistas TE (2)	26	100

$\frac{TR}{TE} = \frac{189,95}{100} = 1,99$ número médio de respostas dadas por entrevistado.

TE = 100

A análise dos dados permite concluir que a maior parte do corpo docente, quase 77%, teve alguma experiência em países cuja língua materna é o Inglês, e uma quantidade expressiva, mais de 60%, foi aluno da instituição.

Dado o número de respostas por entrevistado fica evidente que vivência no exterior e na própria instituição são as formas preponderantes pelas quais o docente obteve contato com o idioma.

Como as respostas poderiam ser múltiplas, foi pedido para os entrevistados classificar, em ordem crescente e numérica, a relevância que os itens abordados tiveram para a sua aprendizagem. Seguem os dados obtidos.

QUADRO 9: Classificação das experiências

	1º	.5	2º	.4	3º	.3	4º	2	5º	.1	TOTAL
Casa	4	20	2	8	1	3	X	X	X	X	31
País	11	55	7	28	0	0	X	X	X	X	83
Instituição	8	40	7	28	2	6	X	X	X	X	74
Outras escolas	2	20	2	8	1	3	X	X	X	X	31
Escola bilíngue	1	5	0	0	0	0	X	X	X	X	5
Total de respostas	26		18		4		X	X	X	X	

A análise dos dados reafirma a importância dos itens analisados na questão anterior, vivência no país e a instrução recebida na instituição predominam na opinião dos docentes como as mais fortes influências durante o processo de aprendizagem da língua Inglesa.

Uma análise geral dos dados permite identificar algumas características sobre o corpo docente. Primeiramente, a de que existe uma ligação afetiva com a instituição, visto que muitos dos professores nela estudaram, tal fato, aparentemente inócuo, é de vital importância para se compreender algumas atitudes de comparação, tão freqüente entre os professores, com um tempo mítico; tempo em que eram alunos. Em alguns casos, esta foi a única experiência de educação formal e sistematizada de língua inglesa que tiveram se for considerado que menos de 50% do quadro de professores possui formação em

Letras e/ou licenciatura. Outro dado é o baixo índice de cursos após a graduação, a grande maioria é dependente da instituição para a realização de cursos de extensão.

Por outro lado, tem-se uma forte presença da vivência no exterior, o que leva a crer que os professores aprenderam a língua imersos em uma cultura e tenham uma bagagem cultural que possa ser utilizada em seus fazeres docentes.

Tendo descrito o perfil docente volto à 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, dentre elas a minha filial, cada qual recebeu um computador e projetor de *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 vídeo cassete no início dos anos 80, 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 deste 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. Se a filial possuía 14 salas de aula, por exemplo, sete seriam equipadas.

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 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”, pois foi nos dito, em outras palavras para esquecermos de tudo e prosseguir com este novo projeto de cunho tecnológico.

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

Em decorrência do acima descrito, a implantação deste 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, conservação e cuidados básicos de manutenção do equipamento. No primeiro mês do segundo semestre, em agosto, 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. Este material consistia em uma série de apresentações em *PowerPoint*, jogos, arquivos *flash* e já estavam integrados aos diferentes níveis. Aqui vale ressaltar como se sucederam os meses subseqüentes 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 desta 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/ terças e quintas, um professor utilizaria a sala na primeira aula e o outro na segunda; 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 durante o início do semestre letivo quando ainda não estão adaptados ao sistema da escola. Mas antes de aprofundar neste tema, especificarei outras situações, mais significativas neste estágio inicial.

As primeiras semanas de aula foram marcadas por um elevado nível de estresse por parte dos docentes quando o equipamento não funcionava a contento, a frustração de ter uma aula perdida e a vergonha passada diante dos alunos, quase sempre, mais bem tecnicamente 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 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, como operar o controle remoto, entre outros, um folheto explicativo, em forma de itens, 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 esta 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. Esta firma 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, buscar arquivos levava mais tempo que ligar uma transparência no retroprojetor, como controlar a disciplina em uma turma de adolescentes quando se passava a maior parte do tempo com technicalidades, novas questões disciplinares e didáticas 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 emitidas pelos professores, 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, em geral são três dias e se chama “Curso de Aperfeiçoamento”, 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 e 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 isto 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 em estabelecer um padrão uniforme quanto ao uso de um recurso didático, pois, o computador nada mais era do que isso. As conseqüências fizeram-se sentir em cada filial de acordo com a importância dada pela gerência local. No caso da filial, 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 à 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 para utilizar 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, 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 ter mais aula com um professor que não lhes preparasse slides em PowerPoint ou atividades com Internet e DVD.

Devo ressaltar que os níveis de estresse nesta época atingiram seu ápice devido à 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 que preparar duas aulas, uma prevendo o uso do material e todas as oportunidades que ele trazia e a outra sem qualquer dos recursos. Este foi a fator determinante para o desaceleramento natural, por parte dos professores pró-ativos, no uso dos recursos tecnológicos que viria a acontecer nos anos seguintes.

Citelli (2004), sintetiza os medos e anseios que nós professores tínhamos e creio ainda termos.

Percebe-se que o professor está ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da conseqüente urgência em encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares,entretanto, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo: Eros e tânatos,atração e repulsa, encantamento e medo. Ao mesmo passo, o docente

fala na urgência em aproveitar a massa de informações disponibilizadas pelos media e na falta de preparo para utilizá-la correta e eficazmente (CITELLI, 2004, p. 212).

Em geral, o que se pôde observar nesta fase foi o uso indiscriminado do recurso tecnológico, a ponto de no final do ano letivo de 2002, um coordenador vir a 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 áudio-visual. Lembro-me deste encontro, pois foi muito controvertido. Muitos de nós já estávamos envolvidos pela tecnologia e não conseguíamos conceber nossas aulas sem este elemento, sobretudo quando já vislumbrávamos que pelo tom da reunião, passaríamos da obrigatoriedade em usar do início de 2002 para a obrigatoriedade em não usar. A mensagem que ficou para os professores foi ambígua, se pecamos por abuso é por que 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, o *e-campus*.

A instituição não produz mais seus materiais didáticos como o fazia até meados dos anos 80, o que ela faz é adquirir livros de editoras internacionais tais como *Cambridge, Oxford, MacMillan e Heinemann*, em alguns casos adota-se um livro produzido na íntegra pela editora, em outros casos, devido ao seu poder de negociação, afinal são mais de 40000 alunos, atua em parceria e exige adaptações . Edições especialmente feitas para os nossos alunos são publicadas.

O início do século marcou uma forte predominância da editora *MacMillan* em relação às demais, tanto que nós, professores, ganhávamos todos os livros que pedíamos, bastava ligar e o livro nos era entregue. Esta editora havia abarcado todos os livros para o nível intermediário, no qual encontram-se a

maioria dos alunos. Como consequência deste momento a instituição fez um investimento massivo em parceria com a *MacMillan* que produziu um banco de dados eletrônico composto por exercícios de língua, gramática, compreensão auditiva, artigos de jornal, dicionário e jogos; todo este acervo pode ser acessado por Internet e veio a ser chamado *e-campus*, professores e alunos receberam um número de acesso e com este poderiam criar suas senhas de acesso gratuitamente.

O objetivo do *e-campus*, a princípio, era o de substituir os tradicionais livros de gramática e estimular a independência do aluno com relação ao seu próprio aprendizado. Dada tal filosofia inicial durante a implantação do *e-campus*, os professores, ao longo do ano de 2003, pouco comentaram ou até mesmo utilizaram este recurso. Acreditava-se em deixar o aluno à vontade para que este se descobrisse em relação ao *e-campus*.

No obstante, como era de se esperar, alguns problemas apareceram já nos primeiros meses de implantação do sistema, o primeiro foi com relação às crianças e aos 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, vale ressaltar que toda a parte de cadastramento está em português. A segunda dificuldade encontrada por estes alunos foi quanto à encontrar a informação dentro do *e-campus*; 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 neste ano,

a terceira e última característica desta fase de implementação foi a reclamação dos alunos quanto à demora para se abrir os exercícios, nesta época, grande parte dos usuários de Internet ainda possuía conexão discada.

Por último, é relevante mencionar um conceito que acompanhou esta 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. Este 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, 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 o *e-campus*.

Houve, visivelmente um incremento da frequência no MMC (*Multimedia Centre*), antiga biblioteca, os computadores estavam sempre ocupados e acreditava-se que os alunos estavam se exercitando com o *e-campus*. Porém, não era bem esta 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 do *e-campus*, fossem adolescentes ou até mesmo adultos. O MMC havia se transformado em um ponto de encontro com acesso à rede. Conseqüentemente, por uma ordem gerencial, os computadores, já bloqueados para *sites* de pornografia e *download* de músicas, foram então bloqueados para qualquer *site* a exclusão do portal da instituição.

Em paralelo a implantação do *e-campus*, 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 meu próprio *e-campus* pois já acumulava cursos inteiros em *PowerPoint* ou arquivos *Word*, o interessante foi verificar a evolução na técnica de preparação dos *slides* iniciais em 2002 para aqueles produzidos no 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 este material, cuja autoria era minha, por isso não havia qualquer problema de direitos autorais, pois o material elaborado pela instituição não pode ser enviado. Para mim, em termos pedagógicos e de dinâmica de aula, este 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 partir de 2004 comecei a refletir sobre como estava utilizando a tecnologia em minha prática pedagógica e concluí que:

A contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação (TIC), com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem {...}, mas não podemos esquecer que a tecnologia, em si mesma, não significa uma oferta pedagógica como tal. O que acontece é que sua validade educativa se sustenta no uso que os agentes educativos fazem dela (PABLOS, 2006, p.72).

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

Devo informar que o ano de 2004 foi um marco para a filial devido à 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 mudança ocorreu no mês de maio.

A maioria dos alunos ficou muito satisfeita, contudo a questão da instalação de equipamentos em todas as salas de aula foi novamente posta à tona. Um prédio novo deveria ter novas televisões e vídeos e, sobretudo, computador e projetor *data show* 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. Esta resposta não foi recebida com muita convicção, mas a esta 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 coloca Behrens (2006) sobre a importância dos projetos

A aprendizagem baseada em projetos demanda um ensino que provoque ações colaborativas num paradigma emergente, instrumentalizado pela tecnologia inovadora. Esse processo desafiador implica contemplar a produção do conhecimento dos alunos e do próprio professor (BEHRENS, 2006, p.107.).

A partir de então passei a adotar esta 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 conseqüentemente para seus alunos, o diferencial desta atividade está em que os professores terão de elaborar uma atividade sobre o texto. Pessoalmente, adaptei esta atividade e transferi a busca por artigos aos meus alunos, que teriam prazos quinzenais para me entregarem resumos destes mesmos artigos. Ao término de um período de dois meses, fizemos uma atividade comunicativa baseada na leitura destes artigos. Os alunos, já com seus textos resumidos e corrigidos, trouxeram este material para sala de

aula e , em mini grupos, discutiram sobre os temas abordados bem como 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, ou seja, buscar por resenhas críticas de filmes. Deste trabalho resultou o texto do aluno, o qual me foi entregue para avaliação. Além desta pesquisa, o aluno deveria selecionar uma cena de um dos filmes e mostrá-la em sala para a turma, preferencialmente com uma atividade que estimule 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 destas ações mais recentes, tanto em nível institucional como local, 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, 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 excelência acadêmica.

Para mim, os projetos significaram uma redução no preparo de material extra curricular e inclusive pude, com a devida autorização dos autores, reutilizar alguns projetos em outras turmas como material de reforço ou até mesmo como exemplo, no caso dos projetos exemplares, para alunos com dificuldade na

confeção 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 amadurecidos 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 mim pedir ajuda. Meu trabalho como facilitador e orientador tornou-se significativo para estes alunos.

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

Primeiramente, devo fazer a *mea culpa*, pois como idealizador do projeto, em alguns casos não deixei claras as regras quanto ao tema, duração, forma de apresentação e formação de grupos o que levaria à 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:

Falhas técnicas: os alunos, cujos trabalhos contavam com apoio de recursos tecnológicos, computador, DVD, Internet, passaram por situações de apuros quando do não funcionamento do recurso a ser utilizado, seja o arquivo que não abriu, o computador da escola que não leu a versão do programa feita no computador de casa, o DVD, instalado no computador, que também não leu a imagem ou até mesmo o som, a Internet que estava fora do ar... .

Falta do apresentador ou um dos componentes do grupo, no caso dos alunos adultos, vários me pediam para adiar a apresentação, pois estariam muito ocupados em seus empregos, o adiamento por vezes era de meses, o que resultava na não apresentação deste aluno. Devo mencionar que estes casos são exceções às regras, 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 X 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 interesse, por parte de alguns alunos em participar ativamente. Mesmo assim, continuei por acreditar nesta filosofia de trabalho dada a opinião da maioria dos alunos adultos. Porém, acreditava que ajustes e alterações deveriam ser feitos.

Por estar muito envolvido com o uso dos recursos tecnológicos, submeti um artigo para participar do ABCI (Associação Brasileira de Culturas Inglesa), congresso que ocorre a cada dois anos no qual todas as culturas inglesas do país se reúnem, realizado em Brasília 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 qual o valor agregado que os alunos atribuíam ao curso em decorrência do emprego deste recurso. A amostra compôs-se de mais de 400 alunos da filial e o estudo ocorreu entre os meses de Agosto e Outubro.

Dos resultados obtidos os mais interessantes foram a constatação de que mais de 95% dos alunos possuía computador com acesso à Internet, tanto em casa como no ambiente de trabalho; a boa conceituação quanto à impressão de valor agregado no uso de filmes de DVD, até mesmo pelo público adulto. O terceiro, e mais perturbador, resultado, foi a constatação da baixa utilização do uso do *e-campus*, praticamente metade da mostra havia sequer se cadastrado, a outra, com pouca frequência utilizava este recurso.

As questões levantadas foram elucidativas para descobrir soluções, pois esta filial possuía um perfil tecnológico relativamente importante, a comunidade criada pelos alunos da filial no *Orkut* estava em franca expansão, o porquê dos alunos, usuários frequente de Internet, não se interessavam pelo *e-campus* não estava claro.

Ao mesmo tempo, fui informado, pelo gerente de marketing, que a instituição também havia encomendado uma pesquisa para fazer um balanço

deste primeiro ano de uso do *e-campus*. Os resultados obtidos, em ambas pesquisas, não diferiram.

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

Vale ressaltar que na instituição, a aprendizagem deste 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 do *Help*, sistema tira-dúvidas em rede. Um grupo de professores, trabalha em rede e responde à dúvidas de alunos dentro de um período de 24 horas. Aparentemente, o sistema tem dado bons resultados, pois continua ativo.

Contudo, este ano foi marcado pela predominância do *e-campus* nas reuniões, a começar pelo curso que se faz todo início de semestre. Estava nítido o temor, por parte da gerência, do iminente fracasso do *e-campus* dado à 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. O *e-campus*, passaria de um recurso extra para um recurso intracurricular, ou seja, os professores foram instruídos a utilizar o recurso em todas as aulas em que estivessem com o equipamento e seriam observados quanto ao uso do mesmo quando fossem assistidos por algum membro do departamento acadêmico ou da gerência.

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 fone 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, 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 mesmos, que passaram a utilizá-lo com maior frequência. Várias sessões de treinamento de como utilizar o *e-campus* 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 lhes sobrava muito para fazer em casa. Conseqüentemente, um novo viés foi adotado, a partir de então, o professor não deveria apenas utilizar o recurso como um exercício dentro da seqüência de sua aula, mas elaborar toda uma seqüência pedagógica exclusiva para o uso do *e-campus*, era como uma aula dentro da aula. Tal idéia 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 a 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 demonstrada 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, 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, classificadas por professor, foram feitas públicas ao serem expostas no mural da sala dos professores e quotas foram estabelecidas, cada professor deveria elevar o percentual de sua turma em determinado índice percentual. Para tanto, 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 algum exercício fizessem. Vale ressaltar que esta prática ajudou os professores a verificar quais alunos não haviam efetuado o cadastramento e quais haviam esquecido suas senhas. Os novos índices estatísticos mostraram novo crescimento, o que foi muito bem recebido por todos já que parte do bônus salarial anual estava condicionada à melhoria dos números.

No 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, muitos ali ficam enquanto não iniciam suas aulas ou esperam por pais, etc. A chegada de uma classe encadeou uma competição por espaço e aumento de ruído no ambiente. Reclamações não tardaram em chegar, a ida ao espaço multimídia foi suspensa.

Simultaneamente o departamento acadêmico vinha com mais um viés para a utilização do *e-campus*. Desta vez, o professor deveria continuar a filosofia, aula dentro da aula, mas não executar o exercício, e sim deixar para que o aluno o fizesse, fora de sala de aula. 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 idéia, 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 deste ano foi a determinação e o empenho dos professores em continuar firmes na crença de que a tecnologia nos era útil, este era um caminho sem volta, estávamos mais preparados, atuantes e criativos, o material por nós preparados superava, em qualidade e aplicabilidade o do *e-campus* e até mesmo o do departamento acadêmico.

A troca de informações sob a forma de disquete, CD, e-mail, passou a ser uma constante no dia-a-dia do professor, o perfil deste profissional havia definitivamente mudado, independente 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, sobre a qual tínhamos acesso ilimitado. Entre os anos de anos de 1998 e 2002 passamos a ter cotas cada vez

menores, de mais de quinhentas cópias em 1998 para duzentas no último ano deste 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 as filiais passaram 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 têm condições de deixar o material com a antecedência necessária.

As conseqüências foram ambíguas, se por um lado ocorreu um aumento de material que passou a ser enviado aos alunos por correio eletrônico, em geral muito apreciado pelos mesmos, por outro lado, há maior gasto do professor com cartucho de impressora, uma vez que imprimir material pessoal nas impressoras da escola, mesmo que seja de 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, o prédio é 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 retro-projetores.

Cabe aqui dizer que os equipamentos de retro-projetor, vídeo e TV são os mesmos há mais de sete anos, os computadores também são os mesmos, dotados de Windows 98. A cada mês pelo menos uma sala ficava inoperante

devido a problemas de manutenção, para os alunos, a imagem que fica é a de falta de investimento.

Com relação ao uso do *e-campus*, a primeira parte deste ano seguiu a tendência do ano anterior no uso deste recurso. 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; este recurso, já existente, mas posto à nossa disposição apenas neste ano, permite que o professor veja quais exercícios o aluno fez, quando e qual o resultado obtido. Teve-se aí o instrumento mais coercitivo até então, para a utilização do *e-campus*, sobretudo com crianças e adolescentes, pois agora o professor pode confrontar o aluno e seus responsáveis quanto à realização ou não de tarefas, em relação ao aluno adulto é mais complicado, mas assim mesmo, o professor está dotado de um instrumento que facilita a sua argumentação, seja com o aluno, ou até mesmo a empresa que lhe custeia o curso.

As estatísticas deste semestre mostraram um aumento significativo, mas não constante no acesso do *e-campus*. O Departamento de Marketing passou então a desenvolver uma série de promoções em rede, tais como sorteios de DVD, ingressos para shows, livros para alunos que respondam à testes, que devem ser acessados pelo *e-campus*. Os resultados ainda não foram contabilizados, mas o apelo publicitário e o número de promoções são cada vez mais freqüentes.

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 ou on-line, ou simplesmente em arquivo eletrônico. Igualmente, todas as comunicações sobre reuniões ou treinamentos passaram a ser enviadas por e-mail.

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

O termo revisão paradigmática (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 no momento em que estamos, é decisivo e bastante desafiador, pois, a meu ver, não se trata exclusivamente de inovação tecnológica, mas também de inovação curricular.

Neste momento os questionamentos que me coloquei eram: esta 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?

Como coloca Johnson (2001) estávamos diante de uma revisão paradigmática e para entender os questionamentos acima elaborados, 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, 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 possui menos de cem anos, e quanto à sua extensão aos domínios da educação pode-se dizer que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial.

A interdisciplinaridade é tida como uma teoria, uma atitude ou postura frente ao 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 é um trabalho de equipe que requer negociação entre seus componentes.

A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc. (SANTOMÈ, 1988, p.65).

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 historicamente e geograficamente, é multidimensional, 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.

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las. Como perceber e conceber o Contexto, o Global, a relação todo/ partes, o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento (MORIN, 2005, p.35).

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

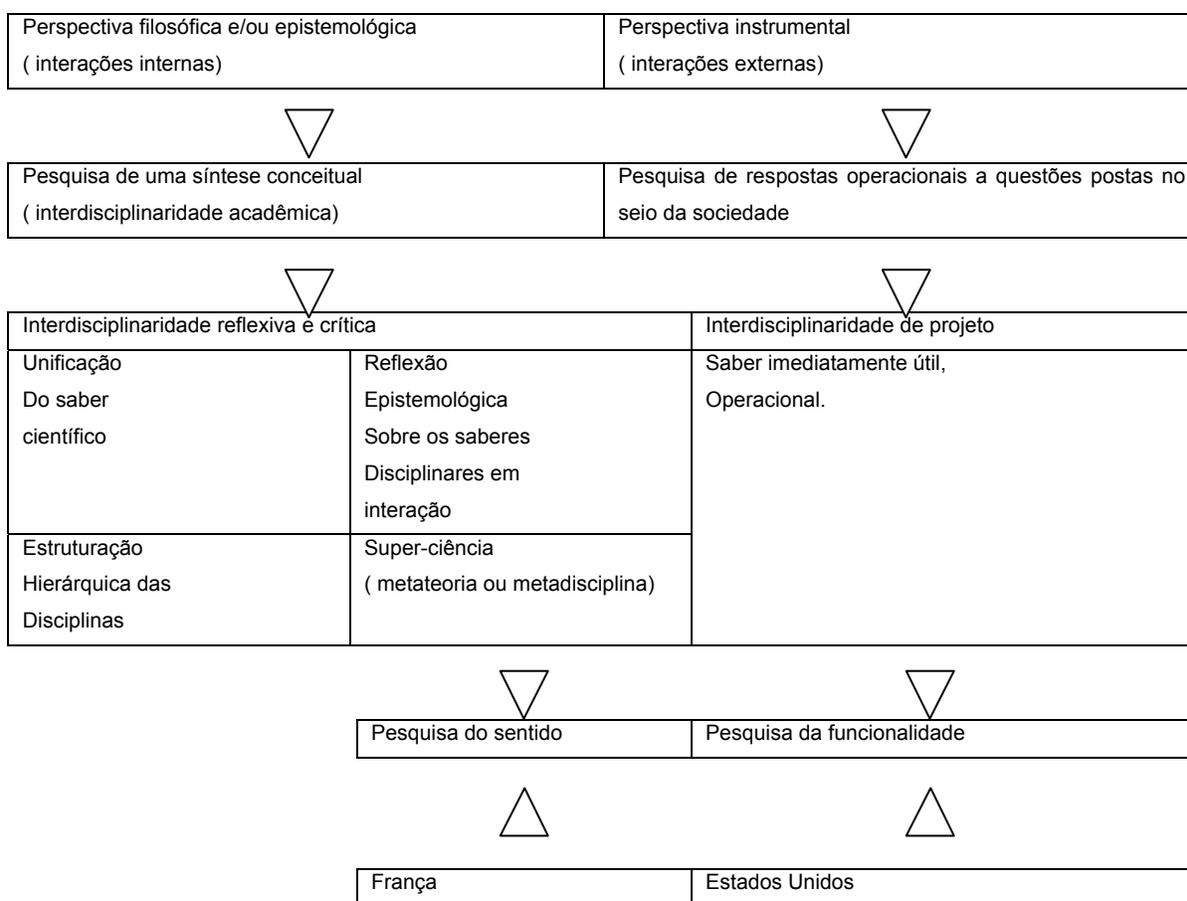
Segundo Lenoir (2005) o desenvolvimento da Interdisciplinaridade, de ideal ou construto acadêmico até a sua efetiva implementação, deu-se através de três eixos principais:

Primeiramente tem-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 colocaram o ser humano como peça central na tentativa de se apreender um mundo em constante mutação. Os movimentos dos anos 60, 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 européia, notadamente francesa e a 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. A figura abaixo ilustra as principais características de cada uma destas perspectivas.

FIGURA 1: Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação



Fonte: LENOIR, Y. (2005). Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em três culturas distintas

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 à hierarquização de disciplinas. A relação com o saber disciplinar é o cerne do processo interdisciplinar; uma herança do iluminismo onde educar é instruir, adquirir saber. Este saber deve ser questionado, problematizado.

A concepção norte-americana, é sem dúvida mais operacional pois, visa a socialização, tem um caráter funcionalista e o trabalho possui valor intrínseco. O foco não reside no saber mas no sujeito aprendiz e educar assume o ideal de instrumentalizar este sujeito e 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.

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

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. A interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica (LENOIR, 2005, p.15).

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 auto-conhecimento e o diálogo consigo mesmo, também foca no saber-fazer, pois estimula, através de reflexões, uma atualização do saber agir.

No quadro da formação docente, como se analisará mais adiante a abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade deve ser considerada 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 coloca 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/ integração como a integridade ideológica, a idiosincrasia de cada uma destas 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, passa a exigir uma nova forma de epistemologia e conseqüentemente 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 assumir 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 o professor a 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 a geração de idéias estereis, incapazes de se reproduzirem em outros contextos. Este é o caso das “receitas prontas”, rápidas, indolores e infalíveis, tão requisitadas pelos docentes.

A busca por grandes idéias, quando feita de forma disciplinar, nem sempre leva em consideração o processo sócio-histórico, cultural, político e até mesmo econômico que as gerou. Esta 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 recorreremos 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.

De toda a forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p.61).

O professor deve ter domínio de sua área de conhecimento para poder participar de processos de integração. A riqueza de um trabalho interdisciplinar também estará condicionada pelos níveis de conhecimento e experiência das pessoas especialistas que integram a equipe (SANTOMÉ, 1998,p.62).

Colocar desde o princípio a importância do saber teórico não significa que este não possa ser estimulado, acrescido, atualizado através de práticas interdisciplinares. Para o professor, em muitos casos é justamente a interdisciplinaridade que irá auxiliá-lo a desenvolver o saber teórico, o saber ensinar. A simples idéia de que existem estes dois saberes e que eles se entrelaçam já coloca o professor sob uma perspectiva interdisciplinar. A citação abaixo sintetiza como o sincretismo entre as três perspectivas anteriormente analisadas pode corroborar para a formação do formador.

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. Ensinar é agir conscientemente sobre o aluno intermediado por uma mensagem (conteúdo). Para que essa mensagem seja bem transmitida e entendida é necessário conhecimento sobre a pessoa a ensinar e das condições necessárias a aprendizagem (PETEROSI, 1994, p.112).

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 pesquisa / ação / formação é neste momento um campo emergente dos mais importantes nas investigações sobre educação. Histórias de Vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação mas também, práticas de formação. Elas não apenas possibilitam a teorização e a categorização das práticas empíricas mas, a articulação dialética das duas polaridades não excludentes, prática e teoria (FAZENDA, 2005, p.119).

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, exige do professor, uma capacidade de memória e análise profunda para que este acabe por encontrar sua estética e sua ética singular (FAZENDA, 2005, p.118).

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 através de observação empírica, reflexiva, mas de vivência, experiência sentida.

Este é sem dúvida um processo dialético relação indivíduo-contexto pois o professor passa a rever conceitos, questionar processos, a se questionar sobre tudo aquilo que tenha feito com o objetivo de que este professor encontre a sua marca pessoal (FAZENDA, 2005, p120).

Por outro lado, este processo precisa de acompanhamento pois acredito que possa gerar conflitos extremamente fortes e até mesmo incontrolláveis 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. Aí então, haverá uma pesquisa verdadeiramente interdisciplinar.

Para White (1991) o fato do ensino da língua ocorrer, em grande parte, em institutos de idiomas, é um fator contribuinte ao isolamento da área de Inglês como língua estrangeira (ILE) das abordagens educacionais. Estes 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) coloca 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 aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se inerente à questão da Interdisciplinaridade, uma vez que pode-se, ou até mesmo, deve-se recorrer a análise comparativa entre a língua materna e a língua alvo não somente em suas dimensões lingüísticas, 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 lingüística e cultural, o que se dirá do aluno, muitas vezes em contato com diferentes formas de expressão da língua inglesa devido ao seu trabalho, sua formação, 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", em grego, de onde conclui-se que política, cidade e cidadania provêm da mesma família lingüística.

Com a evolução das cidades, os indivíduos passaram a ter que 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 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, além de seus falantes nativos, para ser utilizada em relações internacionais entre não nativos desta língua. Naturalmente, existem implicações tanto para o ensino da língua como para a formação dos profissionais que a ensinam.

O Inglês é a língua oficial de sessenta países, conta com mais de meio bilhão de falantes (Graddol, 2006), 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. “O Inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos” (LEIFFA, 2006, p.364).

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.

Há muitas diferenças entre estudar uma língua estrangeira multinacional e uma língua estrangeira nacional, envolvendo aspectos como obrigatoriedade versus deslumbramento, colonialismo mental versus consciência crítica, motivação instrumental versus motivação integrativa, entre outras (LEIFFA, 2006, p.365).

Exemplos que ilustram a situação acima descrita são muitos. A busca pela língua Inglesa dá-se, em geral, por motivos instrumentais, uma imposição do mercado de trabalho. Por outro lado, outras línguas podem ter razões afetivas como fatores motivadores, tais como laços familiares ou 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 o melhor Inglês? Qual o mais correto? Que tipo de Inglês o professor tem? Estas têm se tornado perguntas freqüentes e que muitas vezes contribuem para a perda de identidade do professor.

Uma língua na qual dois terços de seus falantes não são nativos, não pode se dar ao luxo de ser purista ao extremo. Deve reconhecer as variações nacionais e até mesmo regionais tanto que, atualmente, ouve-se o termo Inglês brasileiro. “Uma língua multinacional, como o Inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade”(LEIFFA, 1006, p.368).

Quando se estuda uma língua estrangeira deve se prestar atenção aos focos de interesse, estes podem estar ou 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 sim incluir o estudo de falantes não-nativos, por exemplo o 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 à fala e a escrita, visa que os alunos não se tornem consumidores passivos de informação através de 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, porém o foco ainda 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 envolvem 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 Art. 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 art. 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 de Língua Estrangeira (PCNs). Os (PCNs) não propõem uma metodologia específica de ensino, mas fica claro a relevância e primazia da leitura. Ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, o documento afirma:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, aprendizagem de leitura em LE (língua estrangeira) pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM (língua materna). Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (PCNs , 1998, p.20).

Com uma política pública com este 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, consumidor ou cidadão responsável. Este indivíduo 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.

No obstante, algumas questões político-ideológicas não podem ser desconsideradas. “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 coesão social” (GRADDOL, 2006, p71).

Devido ao 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 lingüística 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 têm-se estudantes com habilidades e interesses dos mais diversos. Ao professor, cabe o desafio de lidar com estas 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 noventa, a língua Inglesa no ensino fundamental e médio. Para o professor, exige-se que: ou seja bilíngüe, ou que 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 lingüistas que se dedicam ao estudo específico destas relações e buscam formular uma lingüística de corpus específica. 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. Este 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 por em prática esta mudança.

A instituição de ensino em que leciono remonta em suas origens à uma tradição britânica que abarcava tanto a composição de seu conselho diretor como

o corpo docente. Até meados dos anos 80, níveis adiantados eram somente ministrados por professores nativos, britânicos. No 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 90 e o início do novo século só viram este 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, professores que tem 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, pois, já se fala em *Inglês Brasileiro*.

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 de 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 idéia inicial era a visão reducionista de currículo como sendo sinônimo de conteúdo programático, elenco de disciplinas ou ementa de um curso. Visão a qual, seguramente, grande parte de meus colegas de trabalho compartilham. No entanto, a leitura de alguns autores me fez entender 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) define ao contrastar 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” (WHITE, 1988, p.4).

Ambas definições me auxiliaram a perceber que o currículo engloba dimensões cognitivas, afetivas, políticas, sócio-econômicas e tecnológicas bem como a 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 lingüística aplicada, e os lingüistas 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 de ILE ocorrer em contextos isolados do sistema educacional oficial, notadamente em cursos livres de idiomas. Estes 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 devido a tanto, sujeitos a leis de mercado.

No 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 lingüística 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 por tanto 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 auto-realização do indivíduo e como instrumento de mudança social. Destas três visões sobre educação derivam três abordagens com relação ao currículo.

A primeira é associada ao behaviorismo e à ênfase ao planejamento de objetivos, à eficiência e à 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 seqüência linear e gradual de objetivos que levem o aprendiz a um fim já pré-determinado.

Esta abordagem curricular é fortemente criticada por ser considerada demasiadamente reducionista. Em relação ao papel central que ocupam os objetivos, pré-determinados, nesta abordagem, Taylor (1979) comenta “ 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” (WHITE, 1988, p.31)

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 seqüências 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 co-autor 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.

Esta abordagem coincidiu com várias descobertas feitas pela Lingüística aplicada sobre aquisição de linguagem (KASPER,1983), estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos (COHEN, 1984) e sobre os efeitos que diferentes modelos de interação em sala de aula podem ter sobre a aprendizagem (BYGATE, 1987).

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, avaliação, detalhadas a seguir:

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 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, devem ser dinâmicos. Devem também ser inteligíveis por parte de todos 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 pode ser apenas 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 contribuição 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 em romper com verdades absolutas, 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 tem-se a questão ideológica quanto 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, este modelo, com raízes oriundas da engenharia parte de uma pesquisa de base que irá 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 externo, 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 (WHITE, 1988,p.123).

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 lingüística

dos alunos de acordo com habilidades específicas. O quadro a seguir mostra a classificação geral dos níveis.

QUADRO 10: Escala Global de níveis.

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 factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, 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 de 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 abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de 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 actualidade, 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 projecto.
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 comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa 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 comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* Porto, Edições ASA, 2001

Como resultado prático, a indústria editorial já adaptou seus novos lançamentos e os livros já são confeccionados segundo os critérios estabelecidos no (QECR). A instituição faz uso deste referencial para a elaboração de seus conteúdos programáticos.

O segundo modelo é o de Resolução de Problemas que baseia-se 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 a 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.

A tendência a estabelecer as metas de ensino como objetivos de conduta e não como finalidades de processo, unida aos sistemas de avaliação baseados em provas de papel e caneta em que se pede ao aluno que repita dados, conceitos e definições previamente memorizados ou compreendidos, criou entre os professores e a comunidade educativa a ilusão de que é possível prever o que deve ter aprendido um bom estudante como resultado de uma experiência educativa (SANCHO, 2006, p.32).

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, empírica-racional, normativa e re-educativa. As estratégias coercitivas baseiam-se em poder e imposição, a não adesão às inovações impostas pode implicar em sanções.

“A estratégia empírica- racional baseia-se em dois pilares. O primeiro de que as pessoas são seres racionais e o segundo de que as pessoas seguirão seus interesses uma vez que estes lhes forem revelados” (WHITE,1988, p.128).

Em outras palavras, as inovações são postas racionalmente, com 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, são seres racionais e inteligentes que se engajam em processos de re-educação que envolvam mudanças normativas, isto é, de valores, atitudes bem como mudanças cognitivas.

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

Em termos práticos, adotar a estratégia normativa-re-educativa requererá duas coisas: consciência por parte dos membros de uma organização de que há uma situação-problema que demanda solução e a habilidade de recorrer a um conselheiro que trabalhará em conjunto. Em algumas situações o agente/ conselheiro já faz parte da instituição, em outros, é recrutado. Em qualquer um dos casos, a legitimidade deste profissional deve vir da organização. Tentativas de imposição quase sempre não resultam em sucesso (WHITE, 1988,p.131).

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 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.

On a practical level, adopting a normative- re-educative strategy will require two things: an awareness by members of an organization that there is an issue (or problem)) which calls for a solution; and the ability to call upon an outside adviser or change agent who can work together with members of the organization to achieve a solution. In some situations, the outsider is already a member of the organization by virtue of being imported as part of a development or aid programme. In others, the adviser can be recruited by seeking advice from a teacher's centre or similar body. In either case, the legitimacy of the adviser-change agent must derive from the organization itself. Attempts to impose legitimacy are almost certain to be unsuccessful.

O aprendiz adulto

Como professor de jovens e adultos e aluno de mestrado posso afirmar que o aluno adulto possui características específicas de aprendizagem. Na verdade, não se tem muita informação na literatura sobre como este grupo aprende simplesmente porque o fenômeno da volta dos adultos aos bancos escolares é muito recente. Conseqüentemente, 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 que ter em mente que o adulto possui características e, sobretudo, necessidades diferenciadas das do aprendiz infantil.

As crianças têm sido condicionadas a ter uma orientação disciplinar durante sua aprendizagem, no entanto os adultos tendem à solução de problemas como orientação para a aprendizagem. Esta diferença é sobretudo o resultado da diferença de perspectivas temporais. A perspectiva da criança é a de aprendizagem para o futuro. O adulto, por outro lado, engaja-se em um processo de aprendizagem em grande parte por estar vivenciado alguma situação –problema que necessita ser solucionada. Ele quer aplicar amanhã o que aprende hoje, por isso sua perspectiva é a da aplicação imediata (KNOWLES, 1978 *apud* CROSS,1991 p.189).

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.

Children have been conditioned to have a subject-centered orientation to most learning, whereas adults tend to have a problem-centered orientation to learning. This difference is primarily the result of the difference in time perspective. The child's time perspective toward learning is one of postponed application.

The adult, on the other hand, comes into an educational activity largely because he is experiencing some inadequacy in coping with current life problems. He wants to apply tomorrow what he learns today, so his time perspective is one of immediacy of application. Therefore, he enters into education with a problem-centered orientation to learning.

A Andragogia fundamenta-se em pressupostos que diferenciam o aprendiz adulto do aprendiz infantil, no qual baseia-se a pedagogia. Os pressupostos são o de que a medida que uma pessoa amadurece (1) seu auto-conceito muda e passa de indivíduo dependente para indivíduo auto-direcionado,(2) a experiência acumulada passa a ser um recurso para a aprendizagem, (3) Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão, (4) Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante, (5) Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto (CROSS, 1992, p.222).

Contudo, Knowles relata que 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, 1981,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 deve dar-se 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.

Andragogy is premised on at least four crucial assumptions about the characteristics of adult learners that are different from the assumptions about child learners, on which traditional pedagogy is premised. These assumptions are that, as a person matures, (1) his self-concept moves from one of being a dependent personality toward one of being a self-directing human being, (2) he accumulates a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning, (3) his readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of his social roles, and (4) his time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation toward learning shifts from one of subject centeredness to one of problem centeredness.

De qualquer forma, pode se dizer que a Andragogia tem, ao menos, auxiliado a despertar um maior interesse pelo aluno adulto.

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. Sem dúvida o professor noviço, grupo bastante representativo no ensino de línguas para adultos, pode beneficiar-se da experiência acumulada por professores mais experientes, especialistas, mas

os estudos em educação de adultos não poderão ir além do presente estágio de desenvolvimento se uma geração de educadores se contentar em simplesmente transmitir aquilo que aprendeu pela experiência. Este *modus operandi* resultaria em uma profissão estática porque as gerações futuras nada mais fariam que alcançar as anteriores em detrimento de quebrar as barreiras do conhecimento. Nesta profissão, teoria e prática devem estar em constante diálogo. A teoria sem a prática é vazia, a prática sem a teoria é cega (CROSS, 1992, p 110).

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.

The profession of adult education cannot advance beyond its present stage of development if one generation of adult educators simply passes on what it has learned through experience to the next generation. Such an approach results in a static, if not downright stagnant, profession, because each generation of professionals simply catches up with the preceding generation rather than forging new frontiers of knowledge. In an applied profession, theory and practice must be constantly interactive. Theory without practice is empty, and practice without theory is blind.

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 irá 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 (2006), adultos aprendem quando :

- Confrontam idéias e ações;
- Experimentam, acertam e erram;
- Ouvem experiências de outros;
- Recorrem à memória do que conhecem e vivem;
- Estudam teorias, questionam, clareiam posições;
- Escrevem sobre dado assunto;
- Dissecam o novo; subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- Exercitam e refletem sobre a prática;
- Pesquisam;
- Refletem sobre o próprio modo de aprender.

Segundo a autora, dentre as características da aprendizagem de adultos, quatro aspectos são 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 irão 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 necessidade, 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 devido às 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.

Malglave (1995) ainda acrescenta que o adulto é fruto de uma escola, em sua formação inicial, e vem com os vícios, que o autor chama de *habitus mentais*, de desejarem respostas prontas, problemas com soluções pré-estabelecidas e acabam por se colocar na posição de receptores do saber. No entanto o autor também menciona a importância do adulto como co-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 próprio*, ou seja, transforma a informação em conhecimento.

Alguns dados obtidos através de 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, nem todos a utilizam no dia-a-dia, mas aqueles que trabalham em empresas multinacionais fazem uso quase que diário da língua, sobretudo em conversas telefônicas e envio de mensagens e relatórios por correio eletrônico. Fica evidente a motivação instrumental que estes alunos adultos tem para o aprendizado da língua inglesa.

Valorizam o professor de inglês, mas deixam bastante claro a urgência que têm em aprender e a agonia e frustração por não conseguirem aprender no tempo desejado, em alguns casos transferem a responsabilidade da aprendizagem para o professor e mudam de escola, adentram um processo frenético que os leva simplesmente a perder ainda mais tempo, pois ficam meses fazendo o mesmo nível em várias instituições.

Este é, sem dúvida, um público bastante desafiador, pois ao mesmo tempo em que é exigente para com o professor não o é na mesma intensidade para

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. “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” (FREIRE, 2006, p.23).

Placco (2006) também define a profissão docente e ressalta alguns conceitos-chave para a formação de adultos, especificamente do adulto professor. O professor é

(...) aquele que esteja inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência, explícita e/ou potencial. Explícita no momento em que há manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por meio da memória, da metacognição ou exploração e apropriação de saberes (PLACCO; SOUZA, 2006, p.20)

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 pode se pensar, não deve se circunscrever apenas a aspectos técnicos, a prática formativa não se limita a fornecer recursos teóricos e técnicos aos professores, para pensar em formação de professores

(...) neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados- com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos- fazem escolhas , criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2007, p.14).

A busca por formação, por mais intencional que seja, engloba além da dimensão cognitiva, as dimensões afetiva, social, cultural, ética além da própria história de vida. Devido a tanto, os significados e sentidos atribuídos sofrem a influência decorrente destas dimensões os quais estão presentes no dia-a-dia do professor, no contato com os alunos, com colegas, no planejamento das aulas. Assim quer-se dizer que

(...) a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (PLACCO; SOUZA, 2006, p.24).

Deduz-se, então, que a condição de aprendiz envolve, 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 as atribuições feitas à profissão docente, sobretudo às suas responsabilidades nos resultados de aprendizagem dos alunos, dado que

(...) o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos (PLACCO; SOUZA, 2006, p.21).

A citação acima põe em evidência 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, isto é, a subjetividade é

(...) característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social (PLACCO,2006, p.43).

Significados e sentidos são conceitos intrinsecamente ligados à mediação semiótica, isto é, à interpretação de signos. Os significados estão presentes na sociedade, mas, os sentidos são individuais. Por isso para um mesmo significado, ou significante em termos saussureanos, podem existir diferentes interpretações.

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 são deparados.

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*. Sobre este conceito derivam as ações pedagógicas do professor, ações oriundas não apenas de saberes teóricos e pedagógicos mas de suas experiências de vida.

O conceito de professor interno levou a autora a desenvolver o termo *matrizes pedagógicas* que podem ser

(...) simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação (FURLANETTO, 2007, p.27).

O questionamento que o formador deve fazer é se estas matrizes podem ser modificadas. Ao partir-se do princípio de que “ os símbolos não são definitivos, mas estão em constante transformação” (GASPARELLO, 2006, p.8), tem-se a resposta, de grande valia para o processo de formação,

neste processo, talvez a linguagem simbólica possa ser uma ferramenta poderosa de transformação, auxiliando-nos a dar saltos qualitativos. Mais ainda, uma abordagem de sujeito que acredita que pela integração do pensamento, da sensação, do sentimento e da intuição, talvez nos tornemos mais inteiros, mais humanos. Uma concepção de

sujeito que descobre que estamos em constante processo de integração e de transformação de nós mesmos, por meio da dialética consciente-inconsciente, de uma luta com os diferentes arquétipos que carregamos (GASPARELLO,2006, p.16).

No caso específico do processo de formação do professor de inglês, tem-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 ou coletivo. Passa, então a auxiliar na análise dos significados e na síntese dos sentidos.

Basicamente um processo de aprender a pensar sobre o pensar, atividade que põe em evidência o papel da metacognição, que

é, em parte, a consciência que um indivíduo pode ter dos seus próprios processos cognitivos e a reflexão sobre o seu próprio funcionamento cognitivo. Ela comporta, pois, o fato de saber que se dispõe dos conhecimentos necessários para a resolução de um problema, a repartição adequada dos recursos limitados, como o tempo, a atenção e os esforços empregues para resolver um problema (HRIMECH, 1998, p 239).

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 o auxílio de um professor mais experiente que os oriente.

Nessa direção, o papel do mediador é de fundamental importância, na medida em que planeja e organiza condições para que este objetivo seja alcançado. Sabemos que a docência é um exercício complexo, com ambigüidades, dificuldades e desafios de toda ordem, na qual os adultos, professor-formador e professor-aprendiz estão isomorficamente envolvidos (PLACCO, 2006,p.62).

A prática de mediação dos conhecimentos exercida pelo professor para 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 auto-formação. Mizukami (2002) considera importante a participação do outro na construção do pensamento/ conhecimento individual e declara que a cognição é social.

Para Garcia (1999) qualquer estratégia que se pretenda reflexiva, deve proporcionar aos professores o desenvolvimento de competência metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar e questionar a sua própria trajetória docente.

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 lingüísticos 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.”Registrar, narrar, avaliar, auto-avaliar, escrever, desenhar, mapear, explicar são processos de significação, produção, socialização e apropriação de saberes e sentidos” (PLACCO, 2006, p.64).

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 em língua materna, sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Vale ressaltar que na instituição, a aprendizagem deste aluno adulto 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 nesta instituição. Começava a perceber com maior sagacidade e acuidade o ambiente em que me inseria e o quão 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 reside no fato da importância, para este curso, 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 quê quer se formar este 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 nas últimas décadas, proveniente do mercado de trabalho, o público adulto.

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. “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” (TARDIF, 2006, P.56).

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

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 visão apregoa 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, porém 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 devido ao aumento na expectativa de vida da população.

Um segundo ponto de análise ocorre com a maior parte da população empregada no setor terciário em detrimento da agricultura e indústria. Avalia-se que este 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 esta sociedade também denominada globalizada, não engloba a todos, existem os excluídos. A sociedade global todavia não globalizou, em equidade de condições, o acesso à informação.

Uma consequência prática são os fluxos migratórios de pessoas provenientes de zonas periféricas em busca de melhores condições de trabalho. No Brasil segundo Ponchmann (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.

Antes de tudo é importante esclarecer que o mundo do trabalho não deve ecoar a idéia de um universo fechado em si, autônomo em relação às demais esferas da vida social. Pelo contrário, refere-se a um conjunto de situações e interações que só podem ser examinadas à luz de um quadro social mais amplo, no qual, devem ser contemplados, por exemplo, a evolução científico-tecnológica e os embates político-ideológicos” (PRONI, 2006, p.23).

Ao se compreender a dinâmica destas 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 por ventura 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.

No obstante, o que se pode dizer quanto aos processos de formação dos formadores? CHAUI (2003) coloca de forma contundente como ocorre, nas universidades, a formação dos futuros profissionais de ensino.

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ,2003 P.7).

Segundo Chauí, o conceito de formação possui direta relação com o tempo. Formar um docente significa colocá-lo em contato com o passado de sua cultura, auxiliar na reflexão sobre as conseqüências que este 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 colocado como um problema ou uma dificuldade.

O que se tem claro é a posição central que o trabalho ocupa na sociedade atual.A questão da centralidade do trabalho precisa ser elaborada com cautela, para evitar parâmetros maniqueístas para o problema, ao contrapor as posições contrárias apenas no plano do discurso (MAAR,2006, p.26).

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 compõe e destes com a natureza. Destas interações, os sujeitos se produzem e por conseqüência, produzem a sociedade que os produz.

O sentido da centralidade do trabalho está em sua relação com a sociedade. Por mais que haja consciência das condições que, pela centralidade do trabalho na formação social vigente, alienam os homens do próprio processo de trabalho, subordinando-os

ao mesmo em vez de possibilitar que, por seu intermédio, se formem enquanto sujeitos; por mais que assim se delimitem com clareza as ações práticas capazes de promover a transformação pretendida nesta relação entre sociedade e trabalho como uma possibilidade objetiva; isso não basta. É preciso principalmente estabelecer os nexos desse objetivo com a realidade efetiva. Só assim será possível conferir materialidade à prática e não incorrer nos equívocos apontados acima. Nessa medida cabe decifrar como a questão do trabalho e sua centralidade estão presentes nas formas concretas e contraditórias da reprodução social vigente.

(MAAR, 2006, p.26).

O autor conclui que o sentido humanista e emancipatório inerentes 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 a caracterização de uma formação social. A formação social vigente segue esta 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 a evidente 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. De onde 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 gerí-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 os processos.

De fato, 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. Sob esse novo ponto de vista, as instituições podem ser simplesmente padrões de comportamento que persistem e se cristalizam no curso do tempo e aos quais as pessoas se ligam como um resultado de seu papel na formação da identidade, ou através de investimentos de energia ou interesses sociais. Assim, as atividades sociais ou padrões de comportamento são mais ou menos institucionalizados, isto é, envolvem graus maiores ou menores de formalização, infusão de valor e ligação emocional e, portanto de resistência à mudança e orientação para sua sobrevivência (SANTAELLA, 2005 1996, p.141).

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 (1990) cinco são as disciplinas fundamentais da aprendizagem organizacional.

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 realidade atual o que leva à uma tensão inata que, quando cultivada, pode expandir nossa capacidade de fazer escolhas melhores e de alcançar um maior número de resultados.

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.

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.

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 habilidade maior 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.

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 mais eficaz com as forças que moldam as conseqüências de suas ações.

O pensamento sistêmico baseia-se em um crescente corpo teórico sobre o comportamento de feedback e a complexidade- as tendências inatas de um sistema que levam ao crescimento ou à estabilidade ao longo do tempo. O pensamento sistêmico é uma poderosa prática para encontrar a força necessária para produzir uma mudança mais construtiva (SENGE, 2005, p.17).

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. Pode-se mudar as regras, mas não é tão simples dizer aos funcionários de uma escola para que mudem sua cultura.

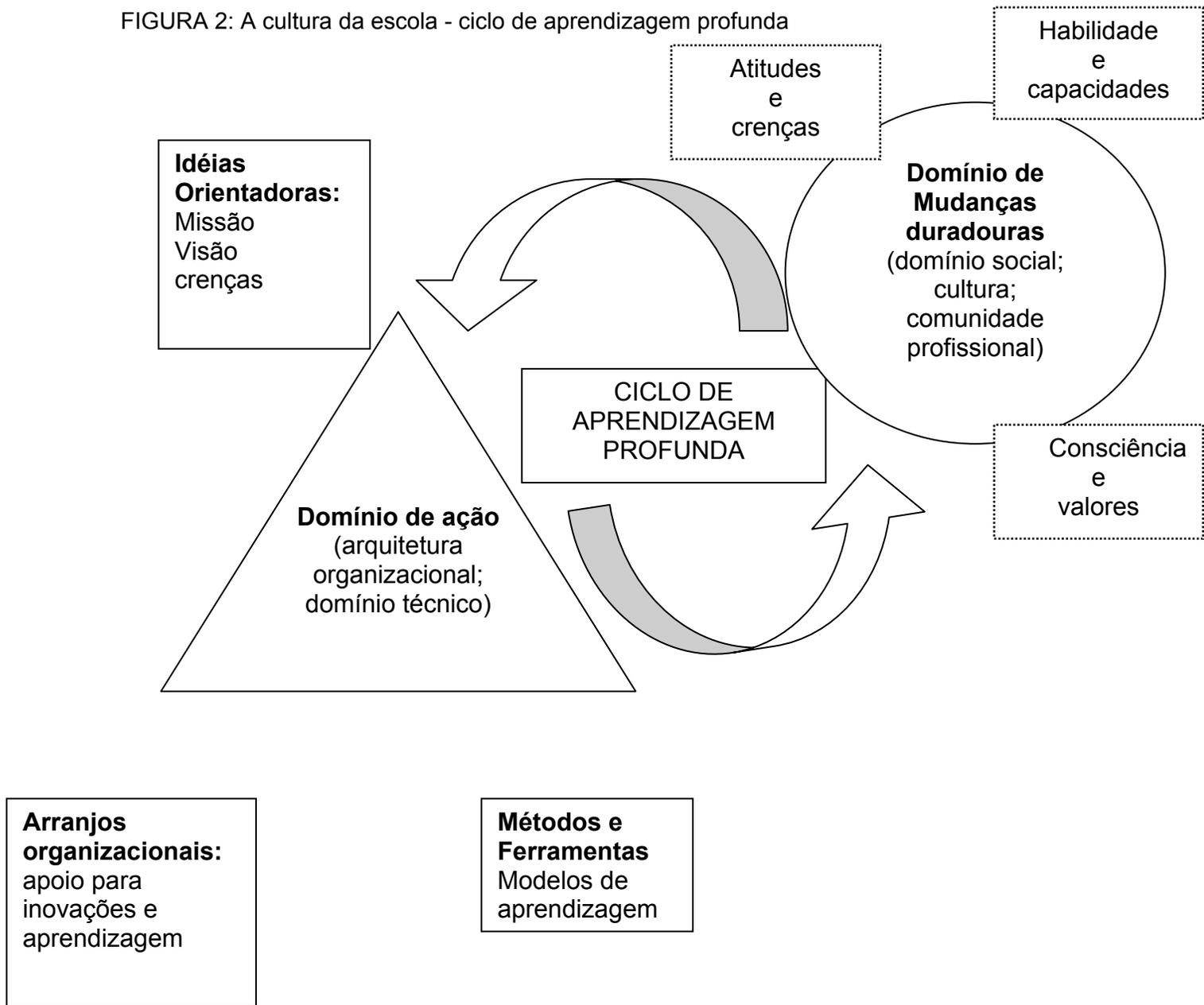
A cultura está profundamente arraigada nas pessoas, é incorporada em suas atitudes, valores e habilidades, que, por sua vez, partem de suas histórias pessoais, de sua

experiências de vida (incluindo sua experiência profissional) e das comunidades a que pertencem. Como, então, as pessoas podem influenciar a cultura de uma escola de um modo que seja sustentável?(SENGE , 2005, p.191).

Senge (2005) sugere que o domínio da ação de qualquer organização- as políticas, práticas, regras, regimentos internos e canais de autoridade podem 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 a seguir mostra 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, P. (2005) *Escolas que Aprendem*.

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:

Diálogo reflexivo: os membros conversam de forma aberta e reflexiva sobre seus problemas e desafios, suas práticas de ensino.

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 ação.

Foco coletivo na aprendizagem estudantil: uma comunidade profissional forte encoraja empreendimentos coletivos ao invés de esforços individuais isolados.

Abertura ao aperfeiçoamento: correr riscos e experimentar novas idéias é encorajado e esperado. É melhor errar por ter arriscado que não arriscar para não errar.

Confiança e respeito: comunidades profissionais saudáveis são locais seguros para examinar práticas, experimentar novas idéias e reconhecer erros. Os professores sentem que são respeitados por seu conhecimento.

Renovação da comunidade: Uma comunidade profissional presta atenção na comunidade e em seus membros através de cerimônias, símbolos e celebrações.

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 idéias 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 idéias 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 idéias 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 à 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. Alguns exemplos descrevo 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 a tradição da escola, a sua “Inglesidade” para cunhar o termo utilizado por Hall (1991), e o fato de muitos dos professores terem sido alunos, influenciam , e muito, a formação identitária e o sentimento de pertencimento à instituição.

A tradição e a missão fundacional de unir o ensino da língua à difusão cultural, de ordem anglo-saxônica, notadamente britânica. Em seus mais de setenta anos, este foi o grande diferencial, a escola era tida como um lugar onde podia se respirar a ”inglesidade”, através de manifestações culturais nas mais diversas formas artísticas, teatro, dança, cinema, música, literatura. Esta identidade entrou em conflito a partir dos anos oitenta, e mais fortemente, anos noventa, dado ao crescimento da mídia de origem norte-americana.

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

O fato de até pouco tempo, a maior parte de o 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 de comparação. A mensagem era clara, homogênea e aceita sem maiores problemas.

No que diz respeito à concorrência, até meados dos anos 90, 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? Para se preparar para um certificado da Universidade de Cambridge com todo o prestígio acadêmico que isto acarreta ou para ser bem sucedido em uma entrevista de emprego? Ela ensina a falar? É uma escola para crianças ou adultos?

Até então, estes questionamentos não eram freqüentes. 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. O mais recente exemplo é o festival cultural, edição 2007, cujo objetivo é a divulgação da cultura anglo-saxônica sob a ótica brasileira. Artistas brasileiros produziram peças, musicais, filmes baseando-se em autores ingleses.

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 presencia a chegada da lousa interativa, que marca a principal inovação tecnológica do ano. Os professores assistiram às 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 passam a ser equipadas com computador multimídia e projetor. Vale ressaltar que esta iniciativa foi ao encontro de uma forte reivindicação do corpo docente, e discente, a instalação de computadores em todas as salas.

Se de fato será uma revolução ou se seu efeito será inócuo, apenas o tempo poderá evidenciar. Notadamente, o que já se observa é a rápida assimilação sobre o uso dos recursos potenciais da lousa interativa e futuros treinamentos com o intuito de estimular a troca de experiências e conhecimento já estão previstos.

A preocupação contundente é saber como está se dando a integração deste recurso com o plano pedagógico do professor.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2006, p.63).

Atualmente, a própria política de treinamento no processo de seleção de professores passou a incluir o uso da informática e do *e-campus* em suas sessões. A pedido da gerência, participei da última sessão, em julho, e pude observar a eminente necessidade que a empresa possui de profissionais que saibam integrar a tecnologia em sua prática didática o quanto antes possível. Por questões de mercado, a empresa não dispõe mais, como dispunha antigamente, de muito tempo para capacitar este profissional, tanto em termos pedagógicos quanto tecnológicos.

É preciso ponderar que o tradicional centro de produção do saber, a escola, descentrou-se. Com essa afirmativa, não se quer assistir ao espetáculo das agregações mecânicas de recursos tecnológicos ou aderir ao aceno fácil, imitativo, da inevitável incorporação das linguagens dos meios de comunicação à escola. Trata-se, antes, de reiterar, no processo de formação permanente dos professores, um procedimento que reconheça, e tenha alguma condição de operar, as múltiplas possibilidades de fazer educação numa metodologia dialogicamente orientada para os cruzamentos entre várias instâncias sógnicas que se encontram na sala de aula (CITELLI, 2004, p. 229).

Paradoxalmente, percebo que existe certo preconceito em relação à Educação a Distância (EAD), conheço apenas um colega que esteja em curso ou que tenha cursado algum curso nesta modalidade. Já houve uma tentativa de treinamento em rede para professores iniciantes, pelas informações que coletei, foi muito criticado e não mais existe.

Acredito que muitos professores ainda possuem uma visão fragmentada de sua própria prática docente, alguns já sabem da necessidade de atualização, mas poucos sabem onde e como buscar esta atualização. 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 conseqüência 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 faz dos recursos tecnológicos em seu dia-a-dia, que utilidade possui em sua rotina de trabalho, diversão e para sua aprendizagem.

Observo também como o professor se posiciona diante dos recursos tecnológicos que dispõe, das habilidades tecnológicas a serem desenvolvidas e das necessidades que o cenário atual impõe à aprendizagem 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.

(...), os discursos pedagógicos, temendo trazer para o seu corpo as formas institucionalmente não-escolares, as recusa. Trata-as como adversárias por temê-las; o que move a negativa é a autodefesa e a preocupação com a concorrência discursiva que *recende* a deslealdade (CITELLI, 2004, p. 212).

No obstante, devido a algumas ações locais percebo que a instituição tem planos para intensificar o uso da tecnologia para fins de capacitação e desenvolvimento de professores. A gerência da filial, tem constantemente enviado artigos para seus docentes com o intuito de que sejam lidos para fins de aprimoramento lingüístico e, em alguns casos, aplicação pedagógica em sala de aula, inclusive uma *newsletter* foi produzida, um trabalho conjunto entre professores e gerência do qual eu participei. Este tipo de atividade sim é muito proveitosa.

O professor com acesso a tecnologias telemáticas pode se tornar um orientador/ gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/ mediador (MORAN, 2006, p.30).

O que se pode concluir destas ações mais recentes, tanto em nível institucional como local além de ações isoladas dos docentes é que o uso da tecnologia caminha para uma maior colaboração tanto entre os professores, como

entre professores e alunos, mas ainda há um longo caminho a percorrer nesta trilha.

As organizações que aprendem são formadas por pessoas que expandem, continuamente, a capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas. Essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender contínua e rapidamente é a única vantagem competitiva sustentável.

Dessa forma as empresas do futuro são aquelas que descobrirem como fazer com que as pessoas se comprometam e queiram aprender, desde o chão de fábrica até a alta gerência (MONTE ALTO; RICHE, 2001, P.37).

A instituição em que atuo reflete os valores acima descritos. Além de que, no ano de 2007, a filial em que trabalho passou a contar com um novo administrador. O tempo dirá como as medidas implementadas pelo novo gestor irão repercutir no dia-a dia do professor. Os prognósticos, até então, têm sido bastante otimistas .

O que indubitavelmente deve se ressaltar é o fato de que a instituição tem estado, ao longo de toda a sua trajetória histórica, em constante aperfeiçoamento e em busca de excelência em educação. Tenho muito orgulho de tê-la como parte integrante de minha História de Vida

A elaboração desta dissertação de mestrado, 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 estas características e analisá-las à luz dos desafios da globalização e da interdisciplinaridade, descritos ao longo desta dissertação

O ano de 2007 também se caracteriza por ser o ano em que terminei meu curso de mestrado e realizei a defesa de minha dissertação para a obtenção do título de mestre. A partir de 2008, assim espero, poderei ser chamado de mestre com a devida propriedade do termo. E a história continua...

PARCEIROS TEÓRICOS:

- 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.
- CASTELLAR, S.M.V. Formação continuada em língua inglesa. In CARVALHO, A.M.P. (Coord.) **Formação Continuada de Professores**. 1a. ed. São Paulo: Thomson, 2003
- CAVALCANTI,R.A. Andragogia: A Aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica**, v.6, Jul.1999. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document> . Acesso em: 6 out.2006.
- CHAUI, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista Brasileira de Educação, no. 24, set.-dez.2003.
- CITELLI, A. **Comunicação e Educação: A Linguagem em Movimento**. 3ª. 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. 300p

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Experiência e Pensamento. Cap.11.
Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/cap11.htm>
Acesso em : 10 Set. 2007

- ELBAZ-LUWISCH, F. Writing as inquiry: storying the teaching self-writing workshop. **Curriculum inquiry**, 32 (4). 2002. p.403-429.
- FAZENDA, I.C.A. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, I.C.A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In: PETERROSSI, H.; MENESES, J. (Orgs.) **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Thomson, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FURLANETTO, E.C. **Como nasce um professor?**. 3ª. 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. disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum> > acesso em: 7 set.2007
- GRADDOL, D. **English Next**. Reino Unido: British Council, 2006

- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HRIMECH, M. O desenvolvimento da especialização no adulto: papéis da motivação, da metacognição e da auto-regulação. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coords.) **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p.217-253
- JOHNSON, S. **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001
- JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. **O Direito de Aprender**. Portugal, v.2, p 1 -7, Out.2004. disponível em: < www.direitodeaprender.com.pt >. Acesso em : 20 set.2007
- LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. IN: LEFFA, V.(Org.). **O Professor de Língua 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, disponível em : <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 7 jun.2007.
- MACHADO, M.A.J.. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço**. 2005. 129f. Dissertação-Educação-Currículo, pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005

- MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.2, n.3, dezembro de 2006. Disponível em ; <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em : 07/07/07.
- MALGLAIVE, G. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto editora, 1995.
- MAAR, W.L. A Dialética da centralidade do trabalho. **Ciência e Cultura**, v.58,n 4, p.26-28, out. 2006.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, São Paulo,v.1,n.1, dez.-jul.2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acesso em: 10 jul.2007
- 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**. 10ª. 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.
- PABLOS, J..a Visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, J.M; HERNÁNDEZ, F.(Orgs). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.63-83
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

- **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação** – Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>>. Acesso em: 04 ago.2007
-
- 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. 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, 2006.
- PIMENTA,S.G. Trabalho e Formação de Professores: Saberes e Identidade. In: FAZENDA, I.C.A.(Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 11ª. ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- PINEAU, G. Les histoires de vie en formation. In: PINEAU,G.;JOBERT,G. (Org.). **Histoires de Vies**. Utilization 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

- RICHE,G.A;MONTE ALTO,R.As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “A quinta disciplina”. **Cadernos discentes COPPEAD**, Rio de Janeiro,n.9,p.36-55, 2001. Disponível em <http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 nov.2007.
- SAMARA, B.S.; BARROS, J.C. **Pesquisa de Marketing**. Conceitos e Metodologia. 3ª. Ed. São Paulo: Pearson, 2004
- 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.da 1ª. ed.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
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.7ª.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach**. Cambridge: CUP, 1991.
- WHITE, R.V. **The ELT Curriculum**, Design, Innovation and Management. Oxford: Blackwell, 1988.

ANEXO A: Questionário para professores.

1. Possui formação universitária?
SIM () NÃO () em andamento ()

Se sim, em que área? _____

2. Fez sua graduação em Instituição:
particular () pública ()

3. Possui licenciatura?

Sim. Plena ()
Sim. Complementação Pedagógica ()
não possuo.()

4. Fez algum dos cursos abaixo:

	SIM	NÃO	DATA(dd/mm/aa)
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Extensão			
Outros			

5. Onde ocorreu a maior parte do seu aprendizado da língua Inglesa ?
Marque com (X) as alternativas correspondentes

Em casa com a família ()
Vivendo em país de língua inglesa ()
Em escola bilíngüe ()
Na Cultura Inglesa ()
Em outras escolas ()

6. Caso tenha assinalado mais de uma alternativa, enumere as de 1 a 5. Sendo 1 a de maior relevância.

Em casa com a família ()
Vivendo em país de língua inglesa()
Em escola bilíngüe ()
Na Cultura Inglesa ()
Em outras escolas ()

Obrigado!