

## A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês

### Reflection in english teacher education: efl teacher educators' perspectives

Ivone Santana\*

Telma Gimenez\*\*

\* Discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista - PIBIC/CNPq - UEL.

e-mail: <studentivone@yahoo.com.br>

\*\* Doutora em Linguistics and Modern English Language – Lancaster University, LU, Grã-Bretanha. Docente do Mestrado em Estudos da Linguagem e do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

e-mail: <telmag@rantac.net>

#### Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo identificar o modo como formadoras de professores de inglês implementam a abordagem reflexiva. Uma análise exploratória dos dados de um grupo focal com quatro formadoras de professores de inglês revelou quatro preocupações interligadas: 1) a sistematização da reflexão e suas contribuições para a formação; 2) o papel da observação na formação inicial; 3) a relação da instituição formadora com os professores colaboradores do campo de estágio e 4) as relações de poder. Concluiu-se que as formadoras foram além das orientações trazidas pela literatura na área a partir da análise de suas experiências, identificaram problemas, apontaram soluções e avaliaram suas conseqüências. O grupo focal se mostrou um espaço potencial para desenvolvimento da reflexão coletiva.

**Palavras-chave:** Grupo focal. Abordagem reflexiva. Professores de inglês.

#### Abstract

*This study focused on the implementation of the reflective approach by a group of 4 EFL teacher educators. An exploratory analysis of a focus group interview transcript revealed four main concerns: 1) the use of systematic ways of encouraging reflection; 2) the role of observation at pre-service level; 3) the relationship between the university and schools, and 4) power relations. The group went beyond the literature to identify problems, suggest solutions and evaluate their consequences. The focus group can be seen as a potential tool for collective reflection.*

**Keywords:** Focus group. Reflective approach. Teachers of English.

## 1 Introdução

Apesar da reconhecida importância da abordagem reflexiva na formação de professores de língua estrangeira, ainda são poucos os estudos que buscam compreender de que modo a reflexão vem sendo incentivada nas interações entre supervisores e estagiários no contexto brasileiro (vide, no entanto, VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL, 2005). No contexto de formação pré-serviço (ou inicial), a atuação do supervisor no processo de construção da prática reflexiva é considerada fundamental (SMYTH, 1991). Para essa atuação, figuram de modo proeminente as condições objetivas e subjetivas do trabalho (BASSO, 1998). Dentre essas, as crenças das formadoras exercem papel importante no modo de condução das práticas e revelam as diferentes interpretações da abordagem reflexiva em contextos específicos.

Este estudo teve por objetivo identificar o modo como um grupo de quatro formadoras de professores de inglês, supervisoras de prática de ensino em um curso de Letras de uma instituição do Norte do Paraná concebiam a abordagem reflexiva ao falarem sobre seu trabalho, em uma sessão de grupo focal (KRUEGER, 1994). De modo subsidiário, procurou também verificar se esse formato permitia a reflexão sobre a própria prática.

## 2 Fundamentação Teórica

Para superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores, estudiosos da área têm adotado os conceitos postulados por Schön (1983, p. 49), o qual defende que o pensamento teórico não poderia “dirigir” a prática dos profissionais. Com isso, Schön criou a “epistemologia da prática”, que está “implícita no processo artístico, intuitivo que alguns profissionais trazem para situações de incerteza e de instabilidade”. Segundo ele, a *reflexão-na-ação* consiste num instante rápido de reflexão, no qual o profissional toma decisões a respeito de situações repentinas no momento em que está trabalhando; no caso de professores, no momento em que está interagindo com os alunos. Já a *reflexão sobre a reflexão na ação* tem por meta um novo entendimento da situação da prática que pode levar à reconstrução da experiência. No caso de professores, consiste num olhar retrospectivo sobre as ações em sala de aula.

Existem, contudo, diversos entendimentos do que seja a adoção de uma abordagem reflexiva na formação de professores e quais propósitos ela serve. Para Zeichner (1994), podem ser de três tipos os domínios da reflexão: técnica, prática ou crítica. A reflexão técnica se concentra na eficácia e eficiência dos meios

usados para os fins educacionais, que não são questionados. A reflexão prática tem como objetivo explicar e tornar mais claros os pressupostos que embasam a atividade pedagógica e avaliar a adequação dos fins educacionais almejados pelas ações. Já a reflexão crítica incorpora valores morais e éticos ao questionar se objetivos, atividades e experiências educacionais atendem a critérios de justiça social. É importante salientar, contudo, que aquele autor não considera esses três domínios de modo separado. Segundo Zeichner (2003, p. 12, tradução nossa):

Estabelecer conexões entre reflexão do professor e a luta pela igualdade e justiça social presente em vários países hoje não significa focalizar apenas os aspectos políticos do ensino. Os professores precisam conhecer a matéria que ensinam e como transformá-la pedagogicamente de modo a criar vínculos entre o que os alunos já sabem e o que precisam conhecer.<sup>1</sup>

Também no contexto brasileiro, há vários entendimentos do que seja a abordagem reflexiva. Abreu-e-Lima e Margonari (2002) postulam o ensino reflexivo como aquele que forma um profissional consciente de sua importante participação na sociedade, que o prepare com conhecimento específico e capacidade crítica para desempenhar a função de professor-educador. Esse modelo é contraposto ao *modelo artístico* (WALLACE, 1991), em que os alunos não conseguem fazer a “ponte” entre teoria e prática e acabam exercendo a profissão nos mesmos moldes dos professores que tiveram.

Ribas (2002) traz o conceito de reflexão como possibilitador de uma formação mais humana e preocupada com o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade. Ela se baseia em Dewey (1959) para defender que a reflexão é o meio para explicitar a situação-problema e chegar a uma solução satisfatória. A melhor maneira de se saber se os resultados foram legítimos é interrogar se houve mudança de uma situação não resolvida para outra clara e ordenada. Ela defende, ainda, que é na prática e com reflexões sobre a mesma que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e constrói novos conhecimentos. A reflexão enseja ao professor a produção de um saber que o acompanhará como saber de referência, como parte da experiência e da identidade. Nessa perspectiva, há, portanto, valorização do saber experiencial.

Vieira-Abrahão (2000/2001) entende a prática reflexiva como o comprometimento do aluno-professor com seu próprio desenvolvimento, ao se cobrar dele um posicionamento crítico de cada texto lido e discutido em sala de aula. A autora considera essencial promover reflexão sobre conceitos de método e abordagem, técnicas e estratégias a elas associadas, sobre teorias de aquisição, resultados de pesquisas na área, produzidas no Brasil e no exterior, sobre a questão da formação do professor e do ensino de línguas no contexto nacional. Para ela, é a partir daí que se torna

possível para os alunos-professores fazer escolhas fundamentadas para construção de suas próprias teorias e práticas de sala de aula. Por meio de uma abordagem reflexiva, o aluno-professor poderia fazer uma leitura consistente das teorias acadêmicas, de modo a posicionar-se crítica e conscientemente frente às mesmas, tomando-as como ponto de partida para sua prática. Uma vez consciente de seus pressupostos e de suas teorias de como se dá a aprendizagem, e de como o ensino a proporciona, esse aluno-professor poderia reunir condições de construir uma prática de ensino engajada e, conseqüentemente, produtiva. Ela considera que, desta forma, a lacuna teoria e prática pode ser minimizada.

Enquanto alguns tratam da reflexão de modo geral, outros procuram concentrar-se na reflexão crítica, considerada fundamental para que mudanças significativas sejam alcançadas. Buzzo, Beato e Dalpasquale (2003, p. 69), por exemplo, acreditam que o modelo reflexivo tem o propósito de levar os professores a melhorar sua prática, refletindo sobre a mesma por meio de pesquisas. Para aquelas autoras, a reflexão crítica acontece quando o professor se volta para sua prática, para o que ensinou e reconstrói os acontecimentos, as emoções do que realizou, sempre comparando, repetindo ou mudando se preciso, num processo contínuo. Alguns instrumentos mencionados por elas como auxiliares no desenvolvimento da prática reflexiva são a interação oral em grupo, histórias, crônicas, fotografias, entrevistas, diários e autobiografias e notas de campo. Entretanto, elas questionam se, ao se afirmar que o professor deve ser reflexivo e apontar maneiras para que alcance este tipo de desenvolvimento profissional, não se estaria sendo prescritivo. Neste caso, o paradoxo estaria instaurado.

Magalhães (2001, p. 247) entende a reflexão crítica como o engajamento em prática de produção do conhecimento, um olhar para si mesmo, para o processamento do seu próprio conhecimento, uma tomada de consciência que permite entender a prática. Para a autora, o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar seus conceitos subjacentes. Segundo Magalhães (2001, p. 40) “a reflexão crítica envolve o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a ‘modificá-la’ conscientemente”.

Complementar a essa posição, Magalhães (2002, p. 39) baseando-se em Smyth (1991) propõe o desenvolvimento da reflexão crítica a partir de ações de linguagem caracterizadas em 4 etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na primeira etapa, o professor descreve o que faz. Para isso, ele pode usar um diário, no qual descreve regularmente eventos concretos ocorridos durante sua prática, para melhor entendê-la e, posteriormente transformá-la. É neste

<sup>1</sup> Tradução de: Connecting teacher reflection to the struggle for equity and social justice that exists in all countries today does not mean only focusing on the political aspects of teaching. Teachers need to know their subject matter and how to transform it to connect with what students already know to promote greater understanding. (ZEICNER, 2003, p. 12).

momento que ele se pergunta: *O que eu faço?*. a descrição leva ao segundo estágio, *informar*, que envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações em sala de aula. Sua prática está ligada a teorias formais que a sustentam e, ao informá-la, o professor conseguirá entendê-las melhor. Neste estágio, ele procura responder à pergunta: *Qual o significado das minhas ações?* No *confrontar*, o professor submete as teorias formais que fundamentam as ações a algum tipo de questionamento. A partir deles, os educadores passam a entender como as forças sociais e institucionais, além de suas salas de aula e da escola influenciam seu modo de agir e pensar. Assim, o *confrontar* remete a questionamentos tais como: *Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?* O quarto estágio, o de *reconstruir*, está ligado à transformação da prática com vistas à emancipação. Através do entendimento conduzido pelas etapas anteriores, o educador passa a encontrar alternativas para suas ações e reconstruí-las, adquirindo maior controle sobre sua prática, de forma autônoma.

Por outro lado, Hokumuras (2002, p. 15) vê

como ponto de partida para a formação crítica do futuro professor o conhecimento da realidade da sala de aula, desde a formação inicial, o que implica a sua participação efetiva nas atividades formativas de observação e de análise de práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas disciplinas de supervisão de estágios.

Ou seja, o professor em pré-serviço deve não só observar, mas analisar a situação pedagógica para que se torne um professor reflexivo. Este modelo de formação, portanto, pressupõe situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, assim como repensar seus pressupostos e crenças sobre o ensino.

Nota-se, portanto, que reflexão é entendida como capaz de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade. No entanto, da mesma forma que há autores que apóiam a abordagem reflexiva, há também os que a questionam. Coracini (2003, p. 325) faz uma análise crítica a respeito de propostas de sistematização da reflexão. Segundo ela, a sistematização das etapas pelas quais deve passar o ensino reflexivo:

é apenas mais uma ideologia que escamoteia relações de poder de autoritarismo, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Final de Curso Superior (PROVÃO) têm o objetivo de comandar o trabalho do professor, já que não respeitam as diferenças contextuais, regionais, sociais e grupais.

A autora se mostra cética quanto à possibilidade da abordagem reflexiva ser uma solução para todos os

problemas do professor, ao prometer a emancipação, a autonomia e a libertação, de forma ideal. Entretanto, segundo a autora, os pesquisadores se deparam com o professor real não reflexivo, inseguro, pois, a todo momento, os especialistas estão lhes dizendo o que fazer. Assim, eles estão sempre atrasados em relação às novas teorias e, portanto, dependentes dos especialistas, que acabam orientando suas ações.

O questionamento da adoção cega da abordagem reflexiva já era preocupação desde o início de sua proposição. O próprio Smyth (1992) alertava para a possibilidade da reflexão não exercer seu papel emancipatório, mas servir como um tipo de discurso em que os governos liberais, apesar de proporem a descentralização dessa formação, mantêm as mesmas relações de poder e até mesmo maior controle sobre a escola e professores. Zeichner (1994) também chamava a atenção para a "ilusão de desenvolvimento" que poderia advir da retórica dominante trazida por essa abordagem, posição esta reforçada em seu texto mais recente (ZEICHNER, 2003).

Neste panorama de entendimentos diversos e conflitantes sobre a propriedade de sua adoção, a abordagem reflexiva precisa ser entendida na perspectiva dos que a realizam, isto é, os formadores de professores. Daí a importância de se investigar, junto aos profissionais, como concebem esse paradigma de preparação de educadores e quais os problemas que enfrentam ao tentarem desenvolver tal abordagem.

### 3 Contexto da Pesquisa

Os dados foram coletados em uma sessão de grupo focal<sup>2</sup> (KRUEGER, 1994), realizada em 5 de junho de 2003, com duas horas de duração, da qual participaram quatro formadoras de um curso de Letras Anglo-Portuguesas, responsáveis pela disciplina Prática de Ensino (identificadas neste trabalho como professoras A, B, C, D), em uma instituição do Norte do Paraná. O foco da entrevista eram os entendimentos de reflexão e seus desafios na prática cotidiana. A sessão foi moderada por uma das participantes (A), sem o apoio de nenhum roteiro prévio. As perguntas foram surgindo a partir das falas das próprias participantes. O elemento comum a essas quatro formadoras é o trabalho com a Prática de Ensino de Inglês e seu interesse por pesquisar a própria prática, como será visto nas descrições a seguir.

A formadora (A) atua como professora universitária desde 1981, mas interrompeu o trabalho um ano depois para fazer o mestrado. Ao retornar à universidade, em 1986, prestou concurso para a área de língua inglesa, tendo sido admitida em tempo parcial. Em 1987, prestou concurso também para a área de metodologia de ensino de inglês e passou a orientar estagiários no quarto ano do curso. Saiu para o doutorado, em 1990, e retornou em 1995. A partir daí, o próprio contexto de trabalho passou a ser foco das pesquisas, em um processo de

<sup>2</sup> O grupo focal se caracteriza por um procedimento de coleta de dados no qual um moderador conduz uma entrevista com um grupo de pessoas escolhidas por um critério de similaridade (formadoras de professores, neste estudo) com um tema específico.

reflexão sistematizada.

A formadora (B) trabalha com professora de língua inglesa desde 1994, tendo 6 anos dedicados apenas ao ensino de inglês em um instituto de idioma. Em 2000, interrompeu suas atividades docentes para concluir o mestrado, cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2001. No início de 2001, começou sua atuação como professora universitária numa instituição de ensino superior privada do norte do Paraná. Durante dois anos nesta instituição, ministrou aulas de inglês, literatura de língua inglesa e orientou estágio de inglês e iniciação científica na área de formação de professores de português para falantes de outras línguas. Em 2002, prestou concurso numa instituição pública para a área de língua inglesa e metodologia de ensino e passou a orientar estagiários no quarto ano do curso de Letras.

A professora (C) atuou com professora de inglês em escolas de idiomas durante 10 anos em seu próprio instituto, assumindo também o posto de coordenadora. Ao final de seu mestrado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, em 1996, ingressou na carreira universitária trabalhando com ensino de língua e com metodologia de ensino de inglês. A partir do início de seu doutorado, no segundo semestre de 1997, passou a atuar somente com a prática de ensino de inglês em nível de graduação e com disciplinas de ensino, pesquisa e extensão que envolvem a formação de professores (tanto inicial quanto continuada).

A formadora (D) trabalha com prática de ensino de inglês desde que ingressou na instituição de ensino superior em 1993. Em 1995, iniciou o Mestrado em Linguística Aplicada, cujo objetivo era pesquisar sobre a formação reflexiva de professores. Participou de dois projetos de pesquisa com outras professoras de prática de ensino de inglês com o foco em crenças e processo de formação inicial dos futuros professores de inglês. Atualmente, é aluna de doutorado na instituição onde trabalha, com projetos de pesquisa sobre formadores de professores.

A sessão de grupo focal foi gravada em áudio e transcrita posteriormente. Os dados foram categorizados a partir de leituras e re-leituras das falas transcritas. A abordagem utilizada como base teórica para a categorização das transcrições foi a exploratória (grounded theory) (STRAUSS; CORBIN, 1998; DEY, 1999). Nessa abordagem, as categorias não existem *a priori*, mas são extraídas dos dados, a partir de uma análise exaustiva do conteúdo das falas transcritas. São identificadas alternativas de categorização e eliminadas aquelas que não encontram sustentabilidade nos dados.

#### 4 Resultados e Discussão

As transcrições permitiram identificar o modo como as formadoras analisavam suas práticas, relacionando-as com a literatura e avançando no sentido de identificar problemas e propor soluções, etapas constitutivas do processo reflexivo. Deste modo, é possível afirmar que o grupo focal, embora não tivesse a finalidade explícita de provocar reflexão, ao tematizar este assunto, possibilitou que as formadoras transcendessem suas práticas atuais.

Quatro aspectos de seu trabalho emergiram dos

dados: a sistematização da reflexão e suas contribuições, o papel da observação na abordagem reflexiva, a relação da instituição formadora com os professores colaboradores do campo de estágio e as relações de poder entre professores universitários e professores das escolas. Esses aspectos serão tratados em seções específicas, a seguir.

##### 4.1 Sistematização da reflexão

As formadoras explicitaram a adoção das etapas propostas por Smyth (1991) e advogadas por Magalhães (2002) e Liberali e Zyngier (2000), como orientadoras dos relatórios críticos de observação dos estagiários, embora com diferentes graus de aceitação desse modo de sistematizar a reflexão. A formadora C reconhece essa influência e expõe o modo como isto é feito, conforme excerto a seguir:

[...] É, eu concordo com essa percepção da Ciça e Liberali - que aqui no Brasil são as pessoas que mais divulgam essa sistematização que vem do Smyth que parte lá do Bartlet, que é do descrever, informar, confrontar, reconstruir. Na verdade, nós damos dois roteiros, um do que observar, observar um contexto mais macro, institucional, como a escola lida com questões da comunidade, como é que é a relação com o núcleo, como é a relação com a secretaria, como é a direção, coordenação, supervisão, etc. E aí ir para um nível mais micro que seria da prática, da situação da sala de aula mesmo, a prática docente, a aprendizagem, o material didático, ou seja, o sistema tripolar da sala de aula. Então, eles descrevem essas coisas para entender o que está subjacente a essas ações, propostas pelo Smyth, eu acho que contribui, sim, para reflexão.

Esta posição, no entanto, é contestada pela formadora A que argumenta:

Eu acho que há alguns pressupostos, da fase do reconstruir que estão muito limitantes, está muito fechado, seria uma etapa desnecessária, ela poderia até acontecer como consequência das anteriores, mas não necessariamente.

A problematização da etapa do "reconstruir" também é endossada pela formadora D:

[...] Eu não parti dessa proposta do Smyth, até porque eu não conhecia, e pra mim, fazer esse relatório era seguir as questões que estão no roteiro, até eu e a [...] pensamos em escrever sobre esse relatório, fazer uma análise, até se alguém tiver interessado em participar, e olhar pra ele a partir dessa proposta do Smyth, nessas questões que nós estamos propondo, quais são de descrever, quais são de informar, confrontar, porque eu comecei a olhar pra ele e ver que tá tudo misturado, como você mesmo falou, e então eu vejo que tem esses quatro, talvez não tenha o do reconstruir.

Para a formadora A, a preocupação é com o que os futuros professores entenderão do que seja ser um profissional reflexivo:

[...] Nós estamos decidindo que descrever, informar, confrontar e reconstruir são os passos necessários para que haja essa reflexão. Qual é a compreensão de reflexão que esse futuro professor vai ter quando ele

experiencia esse formato e ele então vai passar a entender que reflexão é isso, você não refletiu, você não passou por essas etapas. Então o que a gente gostaria que esses nossos alunos entendessem o que fosse fazer reflexão sobre a prática, seria necessariamente passar por essas etapas, ter uma delas, não ter, enfim, é o tipo de pergunta que a gente faz? É o nível de questionamento que a gente faz? Ou é o tipo de questionamento que a gente faz? [...] o reconstruir, por exemplo do Smyth, traz o pressuposto da inovação e do novo, “o que você faria de novo/ diferente?” eu acho que essa é uma etapa, se a gente tá pensando na reflexão como uma forma de levar à autonomia, talvez a própria pessoa deveria definir o que ela quer ou não fazer com o resultado desse processo, não necessariamente que ela tenha que fazer algo diferente ou de novo.

Os comentários e os questionamentos levam a professora C a propor uma alternativa às práticas que vêm sendo realizadas:

Então eu acho que isso está nos levando a uma necessidade da gente pegar esse roteiro e discutir com esses professores, tanto instrumentos para o aluno-professor quanto para o professor regente.

Assim, embora as formadoras procurem observar as propostas para a sistematização da reflexão, elas questionam esse tipo de orientação e apontam para a necessidade de se redefinir os papéis dos envolvidos no processo de formação, tema que se torna recorrente também no tópico abordado em seguida.

#### 4.2 Papel da observação

A observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês é vista como uma forma de desenvolvimento da habilidade de se refletir sobre o ensino, mais do que uma fonte de modelos a serem seguidos. Deste modo, tão importante quanto observar o que acontece em sala de aula é estabelecer relações entre o que acontece e suas razões. Qualquer atividade de observação não se restringe a ela, mas exige a participação efetiva do professor regente. Essa visão do papel da observação é exposta pela formadora A:

[...] No modelo reflexivo, a observação passa a ter uma outra função. [...] Se no modelo anterior, o ideal fosse que o aluno observasse boas aulas, agora não importa mais, qualquer que seja a aula que o aluno observe, vai ser igualmente interessante, porque o que se quer é que ele seja capaz de abstrair a estrutura que está subjacente àquela aula, o que faz que aquela aula seja daquele jeito, para ele entender o contexto. Então não importa se a aula é boa ou se é ruim, porque o propósito não é que ele aprenda bons modelos, é que ele seja capaz de se tornar um analista da situação.

Essa percepção, no entanto, não é compartilhada pelos professores colaboradores do campo de estágio, conforme coloca a formadora B:

[...] Eu fui conversar com uma professora, ela tinha quatro grupos para o estágio. Ela falou assim: “ó só que dessas quatro aqui eu só aconselho uma turma, porque as outras três eu não consigo, eu acho que os

estagiários não deveriam ir para essa sala”. Eu falei assim: “olha, eu concordo com a sua opinião porque você está dentro do contexto muito mais do que eu, você tem como colocar isso, mas eu, por outro lado, gostaria que os estagiários fossem nessas turmas, se você não se incomodar, [...] quem sabe se você não comentar, vamos ver se eles observam também isso”. Fui tentando mostrar para ela que eles não podem ir só na sala boa, porque quando eles forem professores, eles não vão poder escolher só a sala boa para dar aula.

A exposição da professora B sobre sua experiência prática leva à constatação de que é preciso refazer a relação com os professores colaboradores, inclusive visando à mudança de visão do papel do estágio na escola. Essa alteração requerida pelo modelo reflexivo é reforçada pela professora A:

[...] Talvez esse modelo exija inclusive que essa relação com os professores que recebem os alunos seja construída em outras bases. Agora, quando que a gente vai ser capaz de se envolver pra construir essas novas bases, porque tem que ser as bases partindo de onde eles estão, então eu tenho que ir toda semana na escola, eu imagino, ficar lá com os professores na hora atividade, ficar na hora do cafezinho, à disposição deles.

A mesma formadora argumenta pela integração da formação inicial e continuada, ressaltando que isto deverá trazer modificações também no modo como o trabalho das formadoras precisará ser reorganizado.

#### 4.3 Relação com os professores colaboradores

A oportunidade de avaliar as práticas adotadas na supervisão de estágio discutidas durante a sessão permite às formadoras que explicitem os dilemas criados por expectativas diferentes de professores universitários e professores colaboradores no campo de estágio. A formadora A expõe seu ponto de vista e lança questionamentos:

[...] Estamos colocando como um campo importante a relação estabelecida com o campo de estágio. Porque isso problematiza a relação da universidade com a escola, o que que a gente entende essa formação, na medida em que os alunos também vão tá aprendendo como é que é a relação universidade-escola. Significa que quando ele se formar, ele vai embora e daí um dia ele recebe estagiário na sala dele, ou essa relação pode ser diferente? Talvez seja mais nessa linha. A gente pressupõe que o professor queira fazer esse tipo de coisa quando ele não quer. E aí a questão fica: nós chegamos e criamos esse desejo, ou nós esperamos que esse desejo apareça? Ou nós vamos lá no trabalho de “public relations” para convencer que essa é uma coisa legal para ele estar fazendo?

Embora a pergunta seja colocada de modo retórico, a formadora encontra outras participantes que também se perguntam sobre o valor de se levar à reflexão como proposta, sem que se pergunte ao professor se é isso mesmo que ele quer:

Mesmo porque isso vai significar que tipo de mudança pro professor? Que tipo de mudança ele vai ter se ele for reflexivo? (Professora D)

As formadoras concluem que é importante envolver o próprio professor nas decisões sobre o que o campo de estágio representa para todos os participantes.

A

Eu acho que a gente tem que conhecer melhor como isso funciona, eu acho que é fundamental ouvir o professor.

B

Num primeiro momento, nós temos que saber: ele quer? O professor quer primeiro, para depois a gente pensar numa proposta.

A identificação do problema que poderia ser gerado por uma decisão unilateral das formadoras com relação à participação do professor colaborador do campo de estágio leva à proposta de ouvir o professor. Em seguida, iniciam discussão sobre as relações de poder inerentes a esse contato.

#### 4.4 Relações de poder

As limitações do trabalho do professor são consideradas pelas formadoras ao tratarem da necessidade de envolver os professores das escolas em reflexão, conforme aponta a formadora A:

[...] Eu ainda quero discutir a questão de será que isso ainda é o melhor? Será que essa abordagem reflexiva não é na verdade uma outra forma de exercer controle ou pressão sobre os professores, manter inalteradas algumas relações? Porque veja bem, sempre quando se coloca, quando for colocado o problema da educação, existe uma força muito forte no professor, como se o professor fosse o grande vilão da história. E aí a maioria das propostas que saem, saem no sentido da reformulação do trabalho do professor: como é que esse trabalho pode ser diferente. E aí vem a proposta, desde um curso de treinamento até um engajado num processo de reflexão. Se não for um processo que extrapole isso, pra que ele possa também olhar o que está fazendo com que uma proposta de reflexão chegue até ele, quer dizer, por que agora mudou, não é mais treinamento, agora é reflexão? Se ele não for engajado nesse processo, que eu acho que o Smyth não faz, não leva para esse nível de reflexão. Ele pode ficar muito centrado nessa idéia de que ele precisa mudar, de que ele é o grande responsável e de que essas mudanças podem acontecer a partir dele.

As formadoras questionam o impacto do discurso da abordagem reflexiva no professor, preocupação com os resultados de se levar o discurso da abordagem reflexiva ao professor em pré-serviço e em serviço, podendo ser mais uma forma de controlar o trabalho do professor.

A mesma formadora A revela preocupação com as condições objetivas do trabalho, e as transformações requeridas pela abordagem reflexiva, conforme se observa no excerto a seguir:

[...] E aí eu não sei se ele consegue ver as relações entre isso que ele está fazendo na sala de aula, com esse quadro mais amplo de como o trabalho dele está

organizado, de como a educação está sendo vista nessa sociedade e de qual o papel que está reservado pra ele dentro desse quadro. Então pode ser que a gente levar o discurso da reflexão é levar angústia, porque, inalteradas todas as outras condições dele - porque a reflexão não é algo que acontece sem você alterar as relações ou alterar a forma de trabalhar.

As formadoras se vêem então diante de outra problematização, ou seja, os efeitos de suas ações sobre os professores colaboradores e estagiários. Ao se questionarem, questionam a própria possibilidade de se levar a reflexão às escolas sem considerar as condições que delimitam o trabalho do professor.

Nota-se, portanto, nessa sessão, que o grupo de formadoras estabelece um diálogo com as leituras de autores citados na seção 2, inclusive de modo explícito, ao citarem nominalmente alguns deles. O formato do grupo focal possibilitou que a conversa tivesse elementos da colaboração entre pares conforme propostos por Pugach e Johnson (1990). Nesse tipo de diálogo, um dos participantes assume o papel de "iniciador" (*initiator*) e o outro o de facilitador, ao guiar seu parceiro na utilização da estratégia adequada. De acordo com aqueles autores, os 4 passos que tornam possível a colaboração envolvem:

- 1) identificação do problema, através de auto-questionamento em uma situação de aprendizagem guiada que permita redefini-lo;
- 2) resumo do problema redefinido;
- 3) geração de possíveis soluções e predição do que pode ocorrer caso sejam adotadas;
- 4) consideração de várias maneiras de avaliar a eficácia da solução escolhida.

Além de apoiarem-se na literatura sobre formação reflexiva de professores, as formadoras trouxeram suas experiências práticas e exemplos de interações com alunos ou professores colaboradores para demonstrar problemas e apontar soluções.

#### 5 Conclusão

Os dados analisados, embora coletados em um momento específico, e com um grupo pequeno de participantes, permitiram a identificação das concepções de formadoras a respeito de seu trabalho de orientação com estagiários e suas relações com as escolas. Embora as formadoras reconheçam o valor da sistematização da reflexão e apontassem orientação advinda da literatura na área, problematizaram questões a partir de sua própria experiência.

Ao exemplificar as práticas de orientação na etapa de observação do estágio e os papéis dos envolvidos, as formadoras localizaram problemas, apontaram possíveis soluções e avaliaram suas consequências. Dentre as soluções, a convergência foi no sentido de aproximar a instituição formadora das escolas e envolver os participantes também na fase de elaboração dos instrumentos mediadores da formação.

Embora apontando para as mudanças já realizadas no campo de estágio (o trabalho realizado por professores em ação se torna objeto de análise criteriosa, o qual envolve os fatores contextuais e políticos, de modo a

tornar mais visível para os futuros profissionais a complexidade e os desafios de se ensinar inglês nas escolas), as formadoras continuam avaliando tais práticas e visualizando transformações para sua melhoria.

A avaliação das propostas oriundas da literatura sobre a formação reflexiva também revela a necessidade de repensar tais orientações à luz das condições existentes para essa formação. Nesse sentido, as formadoras questionam suas próprias concepções, em um processo reflexivo coletivamente construído na interação proporcionada pelo grupo focal.

Essa forma de interação mostrou-se, portanto, com potencial para desenvolvimento de conversas colaborativas entre profissionais ao focalizar o próprio trabalho.

## Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, n. 6, p. 11-24, 2002.

BASSO, I. S. Significados e sentidos do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BUZZO, A. M.; BEATO, A. P. M.; DALPASQUALE, M. D. Discutindo condutas investigativas na prática do professor de Língua Estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 67-73.

CORACINI, M.J. A abordagem reflexiva na formação de professores de Línguas In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-325.

DEY, Ian. *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. California: Academic Press, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de Língua Inglesa no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p. 172-199.

HOKUMURA, I. Harumi. A análise de práticas profissionais: uma estratégia de formação contínua para a formação inicial. *Santa Cruz do Sul*, v. 10, n. 2, p. 13-33, jul./dez. 2002.

KRUEGER, R. A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Caderno de Reflexões*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2000. v. 1.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do

professor. In: KLEIMAN, A. *A formação do professor – perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-259.

MAGALHÃES, M.C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2002. p. 39-58.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. Developing reflective practice through structured dialogue. In: CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R.; PUGACH, M. C. (Ed.). *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teacher College Press, 1990. p. 186-207.

RIBAS, M. H. Professor reflexivo: fundamentos da formação. *ARAUCÁRIAS*, Palma, v. 1, ed. especial, p. 97-101, 2002.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners*. Buckingham, UK: Open University Press, 1991.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2<sup>nd</sup> ed. California: Sage, 1998.

VIEIRA-ABRÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de L. E. *Contexturas*, n. 5, p. 153-160, 2000/2001.

VIEIRA-ABRÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores: ArteLíngua, 2004. p. 131-152.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Org.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

ZEICHNER, K.M. Educating reflective teachers for learner-centred education: possibilities and contractions. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-20.

