

Sidclay Ferreira Maia

APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professoras de Língua Inglesa



SIDCLAY FERREIRA MAIA

**APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professoras de
Língua Inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

TERESINA-PI

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M217a Maia, Sidclay Ferreira
 Aprendizagens Docentes no Ensino Superior [manuscrito] :
 narrativas de professoras de Língua Inglesa / Sidclay Ferreira
 Maia. – 2015.
 160 f.

Cópia de computador (printout)
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), Universidade Federal do Piauí, 2015.
“Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes”

1. Aprendizagens Docentes. 2. Prática Educativa. 3. Ensino
Superior. 4. Professores de Língua Inglesa. 5. Narrativas. I.
Titulo.

CDD 370.71

SIDCLAY FERREIRA MAIA

**APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professoras de
Língua Inglesa**

Teresina-PI, 27 de fevereiro de 2015.

Profª Drª Bárbara Maria Macêdo Mendes
Presidente (Orientadora)

Profª Drª Marly Gondim Cavalcanti Souza
Examinadora Externa

Profª Drª Sádía Gonçalves de Castro
Examinadora Externa

Profª Drª Antonia Edna Brito
Examinadora Interna

Profª Drª Camen Lucia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna

Profª Drª Maria da Gloria Soares Barbosa Lima
Examinadora Suplente Interna

Profª Drª Maria do Socorro Leal Lopes
Examinadora Suplente Externa

*Dedico este trabalho à minha família.
Minha esposa, meus pais e meus irmãos!*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho dissertativo não se faz sozinho. É construído à muitas mãos, muitos olhares. O caminho é árduo e o roteiro trabalhoso, por isso a conquista não é só minha e de minha orientadora, é de todos!

Assim, agradeço à Deus pela vida, pela saúde e pela iluminação. Agradeço à minha esposa, Jackelline, companheira de todas as horas que me dedica muito amor e carinho. À época do mestrado éramos namorados, hoje somos casados. Sou muito feliz ao seu lado.

Agradeço à minha família: meu pai Maia, minha mãe Espirito Santo, meu irmão Sinclair e minha irmã Sayonnara, por serem o alicerce da minha vida.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Bárbara. Para mim é muito mais que orientadora, é minha amiga e conselheira. Um exemplo a seguir.

Agradeço às professoras Antonia Edna, Gloria Lima, Carmen Lucia, Marly Gondim, Sádía Castro e Socorro Leal pelo auxílio e ensinamentos quando das bancas de qualificação e de defesa.

Agradeço à amiga Emmanoela, e às colegas Marly, Cleire, Teresinha, Elieide, Rosangela, Reijane e Carmen, pelo coleguismo e aprendizagens compartilhadas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e todos os seus funcionários e professores, pelo belo trabalho feito à educação piauiense. Em especial à Suely pela constante boa vontade em nos ajudar a resolver os problemas.

Sou muito agradecido às três professoras interlocutoras da pesquisa pela colaboração e pronto atendimento. Aprendi muito com seus relatos. A essência deste trabalho está em vocês.

Agradeço à direção e aos colegas do Colégio Técnico de Floriano e do Colégio Técnico de Teresina e amigos da Rede e-Tec Brasil, por me possibilitarem conciliar a carga horária de trabalho com o curso de doutoramento.

Agradeço a amigos especiais que me ajudaram na produção desta tese (e também na vida), Renata Sandys e Luiz Bonfim.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Piauí - FAPPEPI, pelo apoio e confiança em meu projeto. Aos meus alunos e a todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta etapa da minha vida, fica o meu...

MUITO OBRIGADO!

MAIA, Sidclay Ferreira. **Aprendizagens docentes no ensino superior**: narrativas de professoras de Língua Inglesa. Tese (Doutora em Educação). 159 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2015.

RESUMO

Os estudos e a discussão acerca da formação e da prática educativa do professor, em especial os relacionados ao ensino superior, apontam para a necessidade de seu redirecionamento na perspectiva de superação da racionalidade técnica bem como no sentido de articular teoria e prática, compreendendo que a prática educativa docente requer articulação entre as dimensões humana, técnica, social e ética. Convictos da importância desta temática, considerando a vivência como professor, o objeto de estudo eleito configura-se nas aprendizagens docentes de professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí. O estudo é orientado pela questão problema: que aprendizagens docentes são construídas por professores de Inglês da Universidade Federal do Piauí na perspectiva do redimensionamento da prática educativa? Para responder à questão de pesquisa, estabelece-se como objetivo geral: Investigar a construção das aprendizagens docentes de professoras do Curso de Letras Inglês da UFPI, na perspectiva de redimensionamento da prática educativa. A partir deste objetivo delineamos como objetivos específicos: 1) Identificar aprendizagens docentes construídas por professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês no contexto da prática educativa; 2) Caracterizar o redimensionamento da prática educativa a partir das aprendizagens docentes; 3) Analisar as aprendizagens docentes como fonte de autoformação e de reflexão sobre a prática educativa. Para embasamento teórico, a pesquisa fundamenta-se em autores como: Brito (2011), Clandinin e Connely (2000, 2004), Garcia (1999), Josso (2004), Leffa (2001, 2007), Mizukami (2002), Nóvoa (1992) (2002), Paiva (2001), Pimenta e Anastasiuou (2005), Souza (2001), dentre outros. Adotou-se como opção metodológica a pesquisa narrativa, com utilização de Entrevistas Narrativas e Cartas Pedagógicas como técnicas de produção de dados. As interlocutoras do estudo são três professoras efetivas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela, na cidade de Teresina-PI. Os eixos temáticos de análise são: 1) Professor de inglês no ensino superior; 2) Aprendizagens docentes construídas na prática educativa; 3) Aprendizagens docentes e o redimensionamento da prática educativa; 4) Aprendizagens docentes como fonte de autoformação e reflexão sobre a prática educativa. Cada um dos eixos temáticos possui dois indicadores de análise. No plano de análise dos dados, recorre-se à análise do conteúdo proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). A análise das narrativas evidencia que a prática educativa das professoras está marcada pela reflexão e que as aprendizagens docentes oscilam em movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprender a docência acontece na relação entre o fazer cotidiano e as relações que as professoras buscam estabelecer com seus pares.

Palavras-Chave: Aprendizagens Docentes. Prática Educativa. Ensino Superior. Professores de Língua Inglesa. Narrativas.

MAIA, Sidclay Ferreira. **Teachers Learning in higher education**: english language teachers narratives. Thesis (PhD in Education). 159 f. Program for Post-Graduation in Education. Education Sciences Center. Federal University of Piauí state, 2015.

ABSTRACT

The studies and the discussion about the training and the educational practice of the teacher, particularly those related to higher education, point to the need for its redirection in overcoming perspective of technical rationality and for the articulation of theory and practice, comprising the teaching educational practice requires coordination between the human, technical, social and ethical dimensions. Convinced of the importance of this issue, considering the experience as a teacher, the object of study chosen sets up the learning teachers Degree Course professors in English Linguistics from the Federal University of Piauí. The study is guided by the question problem: what kind of teachers learning are built by English teachers of the Federal University of Piauí in view of the downsizing of educational practice? To answer the research question it is established as a general objective: To investigate the construction of teacher learning of teachers of English Linguistics Course at UFPI, in the resize perspective of educational practice. From this objective we outlined the following objectives: 1) Identify teachers learning built by teachers of the Degree in English Linguistics in the context of educational practice; 2) characterize the resizing of educational practice from teachers learning; 3) Review the teaching learning as a source of self-training and reflection on educational practice. For theoretical background, the research is based on authors such as: Brito (2011), Clandinin and Connelly (2000, 2004), Garcia (1999), Josso (2004), Leffa (2001,2007), Mizukami (2002), Nóvoa (1992) (2002), Paiva (2001), pepper and Anastasiuou (2005), Souza (2001), among others. It was adopted as a methodological option the narrative research, using Narrative Interviews and Pedagogical Letters as data production techniques. The study's interlocutors are three effective professors of the Degree in English Linguistics from the Federal University of Piauí, campus minister Petronio Portela, in the city of Teresina, PI. The themes of analysis are: 1) English Teacher in higher education; 2) Learning teachers built in educational practice; 3) Learning teachers and resizing of educational practice; 4) Learning teachers as a source of self-training and reflection on educational practice. Each of the themes has two analysis indicators. In the data analysis plan, refers to the content analysis proposed by Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The analysis of the narrative shows that the educational practice of teachers is marked by the oscillation between breeding and movements, indicating that learning teaching happens in the relationship between the daily tasks and relationships that teachers seek to establish with their peers.

Keywords: Teachers Learning. Educational Practice. Higher Education. English Language Teachers. Narratives.

MAIA, Sidclay Ferreira. **Aprender de los profesores en la educación superior:** narrativas de profesores del Inglés Idioma. Tesis (Doctorado en Educación). 159 f. Programa de Pos-Graduados de Educación. Centro de Ciencias de Educación. Universidad Federal de Piauí, 2015.

RESUMEN

Los estudios y la discusión sobre la formación y la práctica del docente, particularmente los relacionados con la educación superior, apuntan a la necesidad de su reorientación en la superación de la perspectiva de la racionalidad técnica y para la articulación de la teoría y la práctica, que comprende la formación del profesorado práctica requiere la coordinación entre las dimensiones humanas, técnicas, sociales y éticos. Convencidos de la importancia de la continuación de este problema, Teniendo en cuenta la experiencia como maestra, el objeto de estudio elegido configura los profesores aprenden de maestros Licenciatura en Literatura en Inglés de la Universidad Federal de Piauí. El estudio está guiado por la pregunta problema: Que los maestros de aprendizaje son construidos por maestros Espanhol de la Universidad Federal de Piauí, en vista de la reducción de la práctica educativa? Para responder a la pregunta de investigación, se establece como objetivo general: Investigar la construcción de aprendizajes maestro de maestros de Inglês Curso de Literatura UFPI, cambiar el tamaño de la perspectiva de la práctica educativa. A partir de este objetivo esbozado los objetivos siguientes: 1) Identificar los maestros aprendizaje construidas por los profesores de la Licenciatura en Literatura Inglés, en el contexto de la práctica educativa; 2) caracterizar el cambio de tamaño de la práctica educativa de los profesores de aprendizaje; 3) Revisar la enseñanza aprendizaje como una fuente de auto-formación y reflexión sobre la práctica educativa. Para antecedentes teóricos, la investigación se basa en los autores como Brito (2011), Clandinin y Connelly (2000, 2004), García (1999), Josso (2004) Leffa (2001, 2007), Mizukami (2002) Nóvoa (1992) (2002), Paiva (2001), pimienta y Anastasiuou (2005), Jones (2001), entre otros. Fue adoptado como una opción metodológica a la narrativa de investigación, entrevistas y relatos utilizando Pedagógicas Cartas a la fecha, las técnicas de producción. Interlocutores del estudio son tres maestros efectivos de la Licenciatura en Letras por la Universidad Federal de Inglês Piauí, ministro universitario Petronio Portela, en la ciudad de Teresina, PI. Los temas de análisis son: 1) Inglês profesor en la educación superior; 2) los maestros de aprendizaje construidas en la práctica educativa; 3) los maestros de aprendizaje y cambio de tamaño de la práctica educativa; 4) Aprender profesores como fuente de auto-formación y reflexión sobre la práctica educativa. Cada uno de los temas tiene dos indicadores de análisis. En el plan de análisis de datos, se refiere al análisis de contenido propuesto por Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999). El análisis de la narrativa muestra Que la práctica educativa de los docentes está marcada por la oscilación entre la cría y los movimientos, Indicando enseñanza aprendizaje Que sucede en la relación entre las tareas diarias y las relaciones Que los maestros tratan de establecerse con sus compañeros.

Palabras-clave: Aprendizaje de profesores. Práctica Educativa. Educación Superior. profesores de inglés. narrativas.

SUMÁRIO

	PONTO DE PARTIDA: considerações iniciais	11
1	AS TRILHAS DO CAMINHO: o percurso metodológico do estudo	21
1.1	O percurso a seguir: delineamento da pesquisa	22
1.2	A pesquisa narrativa como opção metodológica	22
1.3	A produção dos dados do estudo	24
1.3.1	As entrevistas narrativas	24
1.3.2	As cartas pedagógicas	28
1.4	As professoras interlocutoras do estudo	32
1.4.1	O perfil biográfico das interlocutoras do estudo	33
1.5	O lócus da pesquisa	35
1.6	A análise dos dados	37
2	O OLHAR TEÓRICO: opções de fundamentação do estudo	39
2.1	Discutindo a aprendizagem docente	40
2.2	A aprendizagem da docência: um processo	45
2.2.1	A constituição do processo de aprender a docência	47
2.3	A reflexão como possibilidade de redimensionamento na prática educativa	51
2.4	O contexto da docência no ensino superior	55
2.5	A prática educativa do professor do ensino superior	58
2.6	O professor de inglês da universidade	59
3	SOB A LENTE DAS PROFESSORAS: as narrativas de aprendizagens docentes no ensino superior	63
3.1	A análise das narrativas	64
3.2	Os eixos temáticos e indicadores de análise	68
3.2.1	Professor de inglês no ensino superior	69
3.2.2	Aprendizagens docentes construídas na prática educativa	84
3.2.3	Aprendizagens docentes e o redimensionamento da prática educativa	120
3.2.4	Aprendizagens docentes como fonte de autoformação e reflexão sobre a prática educativa	128
3.3	Ponto de análise	132
4	PONTO DE CHEGADA: a percepção do estudo	133
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICES	142
	ANEXOS	150

PONTO DE PARTIDA: Considerações Iniciais

“ Viver... e não ter a vergonha de ser feliz! Cantar e cantar e cantar e NÃO TER A VERGONHA DE SER UM ETERNO APRENDIZ!”

(Gonzaguinha)

Como diz a letra da famosa canção de Gonzaguinha, "eternos aprendizes", é o que somos como profissionais da educação. Com esta afirmação presente na epígrafe acima é que nos dispomos a adentrar no contexto das aprendizagens docentes no ensino superior, especificamente àquelas presentes no contexto da prática educativa do professor da Licenciatura em Letras Inglês. Nesse sentido, contextualizando o objeto de estudo da presente tese, ressaltamos que vivemos na sociedade de informação que carrega consigo um conjunto de desafios e paradoxos que precisam ser enfrentados. Não há dúvidas que é uma sociedade com muitas oportunidades decorrentes das novas tecnologias, do avanço das ciências, da inovação, da rapidez das comunicações, da dinamicidade dos setores produtivos e das complexas relações de trabalho.

No âmbito educacional, encontramos um novo cenário caracterizado pelas novas oportunidades de acesso à escolarização, pela emergência de novas teorias educacionais, pela proliferação de instituições da educação superior, pelo aumento do número de vagas em todos os níveis de ensino e pela emergência de novos e complexos problemas nas práticas docentes que precisam ser identificados, compreendidos e superados para que a educação cumpra seu papel de produção e socialização do conhecimento, bem como crie condições para que haja a promoção da cidadania.

Esse cenário está diretamente ligado aos professores, principalmente aos professores do ensino superior, pois para atuar nesse contexto, são desafiados, diariamente, a rever sua prática educativa, a fim de se adaptarem às necessidades de seus alunos.

Em se tratando de ensino superior, também destacamos a complexidade do trabalho docente, tendo em vista que se estende para muito além da sala de aula: passando por atividades de coordenação, gestão, participação política, englobando o tripé ensino-pesquisa-extensão. Essa gama de atividades leva o professor

universitário a enfrentar constantemente cenários que lhe são novos e, consequentemente, com o propósito de frequentemente inventar-se e reinventar-se para se adaptar às necessidades e demandas próprias de sua prática educativa.

Esse processo de adaptação às demandas de sua prática leva o professor à constante busca por novos conhecimentos. A esses conhecimentos permeados em âmbito acadêmico os chamamos de “aprendizagens docentes”, por se tratar das aprendizagens que os professores adquirem no contexto de sua prática na instituição de ensino e no exercício da profissão.

Considerando os professores como aprendizes de sua profissão, entendemos que a ação de ensinar tem possibilitado aos professores, no exercício do trabalho educativo, a oportunidade de estarem continuamente em processos de aprendizagens, visto que, no cotidiano docente se deparam com muitos desafios que emergem da diversidade das experiências vivenciadas. Contudo, entendemos que essa aprendizagem pode ou não acontecer, dependendo do grau de percepção e reflexão do professor sobre as atividades desenvolvidas em sua prática educativa.

Para fins de esclarecimento, enfatizamos que considerar o professor como aprendiz não quer dizer que referimo-nos a professores recentes na profissão, ou seja, não estamos tratando com professores em início de carreira. Falamos de todos os professores que atuam na docência superior, especialmente na licenciatura, que diariamente constroem e reconstróem sua prática educativa a partir de constantes aprendizagens e até mesmo por (re)aprendizagens. Os professores em início de carreira também demandam e se veem imbricados com múltiplas aprendizagens, em um curto espaço de tempo, porém, nossa pesquisa aborda o contexto dos professores do ensino superior, de um modo particular o professor de Licenciatura em Letras Inglês, já consolidados na dimensão da docência universitária.

Diversos autores, como Brito (2006, 2007), Lima (2005), Mendes Sobrinho (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Schön (1992), Tardif (2002), dentre outros, têm realizado estudos sobre a formação, o pensamento, os saberes docentes, aprendizagens da docência e prática educativa desses profissionais, aspecto que coloca em evidência a temática no início da primeira década do século XXI.

Dessa forma, a discussão e os estudos acerca da formação e, principalmente, acerca da prática educativa do professor, em especial os relacionados ao professor de licenciatura, apontam para a necessidade de seu redirecionamento na

perspectiva de superação da racionalidade técnica, que considera que apenas o conhecimento específico da área seria suficiente para o exercício da docência, bem como no sentido de articulação entre teoria e prática, compreendendo que a prática educativa do professor requer considerar a necessidade de articulação entre as dimensões humana, técnica, social e ética. Contribuindo nessa linha de pensamento, Mendes (2006, p. 194) afirma que:

[...] o ato de ensinar centraliza a ação docente na articulação de conhecimentos teórico-práticos, mobilizados de forma reflexiva, de maneira a evidenciar a importância de se estimular o professor a posicionar-se reflexivamente diante do seu papel e de sua função social de intelectual transformador.

O campo da formação docente associado às investigações para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional, têm sinalizado para a constituição de uma nova área de investigação: a aprendizagem docente. Esta assume destaque e importância acadêmica nos cenários de pesquisa nacional e internacional.

Considerando a importância dessa temática e a nossa vivência como professores, estipulamos como objeto de estudo da presente pesquisa as aprendizagens docentes de professores do Curso de Licenciatura em Letras Inglês.

Com o intuito de esclarecer a temática, García (1999) relata que os professores aprendem a partir de suas práticas; adquirem novos conhecimentos, compreensões, ações e reações de seus estudantes, da escola ou instituição de ensino, currículo e método instrucionais por viverem a prática. Aprendem também por meio de interações com seus pares, em encontros pedagógicos, a partir de orientações dos professores formadores. O mesmo autor relata ainda que isto pode ocorrer na própria escola, nos programas de graduação ou em projetos específicos de formação continuada, pois afirma que os professores também aprendem fora da sala de aula ou da escola, sobre o desenvolvimento de seus papéis intelectuais e morais com seus familiares, por intermédio dos trabalhos desenvolvidos em suas comunidades e a partir de relatos de experiências de outras pessoas.

Apoiados em Mizukami (2004), chegamos ao entendimento que a docência deve ser constituída por uma base de conhecimentos sólidos e flexíveis, que proporcione ao professor um direcionamento para “aprender a ensinar”, na qual possa olhar para sua prática e percebê-la como *locus* de aprendizados e construção

de saberes da profissão (GARCÍA, 1992, 1999; MIZUKAMI, 2000; NÓVOA, 1992), que possibilite entender e perceber como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida.

Os autores em referência discutem as aprendizagens da docência como possibilidade de ressignificação da prática educativa. O “onde” e o “como” aprender referem-se à produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa contextualizada e inovadora.

Pesquisas direcionadas à compreensão da prática educativa e à dinâmica no cotidiano universitário (MIZUKAMI, 2000) mostram que os professores, no contexto de sua prática, não apenas reproduzem e aplicam conhecimentos, mas instituem e legitimam uma “cultura docente” por meio da qual interpretam, compreendem e ressignificam suas experiências. Mizukami (2004) destaca que o professor, baseando-se em seus valores éticos, políticos e religiosos, vai construindo (aprendendo), novas formas de pensar e agir, seja em âmbito profissional ou pessoal.

Nos dias atuais, referimo-nos à segunda década do século XXI, cada vez mais os professores vêm construindo e consolidando aprendizagens no cotidiano da sala de aula que se configuram como um redirecionamento de sua prática social e profissional, conforme exige o contexto de uma sociedade globalizada, marcada por profundas e constantes mudanças em todas as esferas sociais. Inovações de comunicação, científico-tecnológicas e de interações sociais surgem em ritmo cada vez mais acelerados, impondo ao professor uma revisão contínua de seus fundamentos e práticas em relação ao ensinar/aprender, no intuito de perceber e (tentar) acompanhar esses movimentos. A rápida flexibilização dos conhecimentos no cotidiano acadêmico exige dos professores a aquisição de novas aprendizagens, habilidades, atitudes, que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa constantemente transformada (GARCÍA, 1999).

Em se tratando do cotidiano docente, pelas responsabilidades que lhes são atribuídas e pelo papel social do professor, esses profissionais são reconhecidos, cada vez mais, não apenas como meros transmissores e reprodutores de conhecimento, mas de construtores de aprendizagens, que lhes possibilitem interagir continuamente com os objetos do contexto em que atuam, em especial, no ensino superior.

Os contextos de ensino e de aprendizagem, considerando o acelerado avanço tecnológico e de comunicação, desafiam os professores a teorizar sobre sua própria prática e, conseqüentemente, a se apropriarem de um conjunto de hábitos, habilidades, atitudes e saberes que passam a permear seu contexto geral de atuação, que favorecem a construção de aprendizagens docentes e, conseqüentemente, orientam a reflexão sobre a prática educativa (GARCÍA, 1999).

No âmbito de suas trajetórias docentes, os professores percebem-se diante de vários desafios inerentes à sua prática, que os direcionam a novas aprendizagens na busca de se adequarem a essa nova realidade pessoal e profissional. Este processo pode (e deve) levar esses professores à um redimensionamento em sua prática na perspectiva no sentido de adequação à realidade presenciada, na qual modificam, ou seja, redimensionam suas ações docentes de acordo com a exigência de sua realidade profissional.

A pesquisa que ora realizamos sobre a aprendizagem da docência no ensino superior encontra-se balizada no reconhecimento do professor como um ator social que partilha, permanentemente, várias e diferentes experiências de aprendizagem, que atua como um mediador do processo pedagógico, que se percebe como ser inacabado e em contínuo processo de formação.

Investigar, portanto, as aprendizagens docentes supõe aprender a singularidade dos atores envolvidos e dos espaços institucionais formais como espaços formativos de aprendizagens docentes.

De certa forma, a realização deste estudo está diretamente ligada à nossa própria história de vida, considerando que essa história se construiu por meio da vivência de desafios, dúvidas, inquietações e aprendizagens no que se refere ao nosso processo de formação docente, especificamente na área de Língua Inglesa.

Compreendemos que a proposta da pesquisa justifica-se primeiramente pelo interesse pessoal às veredas da prática educativa do professor de Licenciatura em Letras Inglês. Interesse que traz implícitas algumas marcas de uma história pessoal e profissional. Trajetória mostrada quando da produção de nossa dissertação de mestrado e que teve início no momento em que nos tornamos professores de inglês do ensino fundamental e médio, e mais tarde como professor do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), quando assumimos a função de professor substituto.

Independente da condição temporária a que fazia jus a função exercida, estávamos desempenhando um papel bem mais importante: o de formador de futuros professores. Essa percepção, bem como os desafios que a acompanhavam, proporcionou-nos outra visão acerca da atividade docente, pois mesmo dispondo de alguma experiência profissional, sentimo-nos instigados a compreender os meandros dessa complexidade característica do ensino superior.

Dessa trajetória derivaram questionamentos que nos conduziram a estudar, de forma mais aprofundada, os processos de construção e consolidação das aprendizagens docentes dos professores de Licenciatura em Letras Inglês. À medida que buscamos estudar essa temática, algumas perguntas foram nos deixando mais inquietos ao ponto de nos motivar a desenvolver o presente estudo e pesquisas envolvendo essa problemática. Algumas delas são: de que maneira o professor constrói e reconstrói sua prática educativa na universidade? Como esse profissional da educação vai se adequando às necessidades de seu aluno que também será um professor? E, como o professor lida com a perspectiva de trabalhar simultaneamente com os três níveis de interesse: ensino, pesquisa e extensão?

Também são agentes motivadores da presente pesquisa os achados quando da produção da dissertação de mestrado, o que despertou nosso interesse em investigar a temática e, de uma maneira especial, as sugestões feitas pela banca examinadora quando da defesa pública, apontando para uma continuidade da investigação. Assim, compreendemos que a escrita da dissertação atuou não como ponto conclusivo, mas nos provocou ainda mais reflexões e questionamentos sobre os sinuosos caminhos da prática de ensinar inglês no ensino superior.

Reafirmamos nossa preocupação em investigar os aprendizados dos professores em sua prática na docência superior, em específico no Curso de Letras Inglês da UFPI, pela originalidade do tema e pela preocupação em contribuir com o avanço do ensino e da formação de professores de inglês no Piauí e no Brasil, principalmente por estarmos inseridos nesse contexto.

Enfatizamos a opção pela pesquisa de cunho qualitativo com abordagem narrativa. Relacionada ao objeto de estudo, a narrativa se configura como metodologia de pesquisa, ou seja, atua, simultaneamente, como instrumento e como procedimento de produção e análise de dados.

Nessa perspectiva, como fator condicionante, elucidamos a questão problema do estudo: Que aprendizagens docentes são construídas por professoras do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na perspectiva do redimensionamento da prática educativa? A partir da questão problema, estabelecemos como objetivo geral:

- Investigar a construção das aprendizagens docentes de professoras do Curso de Letras Inglês da UFPI, na perspectiva de redimensionamento da prática educativa.

Como desdobramento do objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- Identificar as aprendizagens docentes construídas por professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, no contexto da prática educativa;
- Analisar as aprendizagens docentes como fonte de autoformação e de reflexão sobre a prática educativa;
- Caracterizar o redimensionamento da prática educativa das professoras a partir das aprendizagens docentes.

A tese proposta é a de que as aprendizagens docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Letras Inglês são construídas em todos os tempos e dimensões de sua prática educativa na universidade, têm suporte na experiência e na reflexão, e são balizadas como importantes subsídios ao trabalho educativo no ambiente universitário.

Tendo em vista os encaminhamentos do nosso estudo, ressaltamos que a aprendizagem da docência é aqui considerada como um processo complexo de produção de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros (GARCÍA, 1999).

Com base nesta proposição, organizamos o presente trabalho apresentando as “considerações iniciais”, nomeadas como “Ponto de partida”, na qual ilustramos a construção do tema, introduzimos a problematização do estudo, apontamos os objetivos geral e específicos, e postulamos a justificativa da pesquisa direcionando os pontos de tese do estudo. Em seguida destacamos o Capítulo 1, “Percurso metodológico do estudo: as trilhas do caminho”, no qual descrevemos a orientação metodológica do trabalho, contemplando aspectos da pesquisa e esclarecendo-os

como o contexto da pesquisa, os interlocutores da pesquisa, os instrumentais de produção de dados. Apresentamos o Capítulo 2, intitulado de “O olhar teórico: opções de fundamentação do estudo”, que discute os aportes teóricos conceituais acerca das aprendizagens docentes, formação de professores, ensino superior, dentre outros aspectos teóricos do estudo.

Para efetivarmos a análise dos dados, apresentamos o Capítulo 3, com o título “Sob a lente das professoras: a prática educativa e as aprendizagens docentes”, que aborda a análise dos relatos das professoras interlocutoras do estudo, colocando em realce o resultado da pesquisa, sua abordagem, bem como seus achados. Por leituras crítico-reflexivas, registramos nossas confirmações e/ou contradições da tese inicial da pesquisa. Por fim, nas conclusões, a qual chamamos de “Ponto de chegada: a percepção do estudo”, retomamos os principais pontos da problematização do objeto de pesquisa, inserindo aspectos da questão problema e objetivos da pesquisa, no propósito de compreendermos, a partir das narrativas dos interlocutores a constituição das aprendizagens docentes no ensino superior.

Vale ressaltar que a temática das aprendizagens docentes na educação se mostra como área de conhecimento relativamente recente e ainda pouco abordada em âmbito do PPGE/UFPI, com ainda nenhuma pesquisa feita em nível de doutorado e apenas dois estudos em nível de mestrado até o momento. Dentre eles citamos a dissertação “A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes”, de autoria de Claudia Maria Lima da Costa, apresentada em agosto do ano de 2011. Seguindo com as produções sobre a temática das aprendizagens docentes no PPGE/UFPI encontramos também a dissertação “O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas”, de autoria de Lidenora de Araujo Cunha, defendida no primeiro semestre de 2011.

Nesse pequeno levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações do PPGE/UFPI percebemos que os dois trabalhos encontrados abordam diferentes perspectivas das aprendizagens docentes. A primeira tem como tema central a Prática pedagógica e apenas secundariamente surgem as aprendizagens docentes. Atreladas a isso, a pesquisa se desenvolve com professores que atuam na formação de jovens e adultos (CEJA).

No segundo trabalho encontrado, as peculiaridades se aproximam mais da pesquisa que ora propomos, pois aborda as aprendizagens docentes, estuda o professor do ensino superior, porém foca suas análises sob a ótica do professor de Didática – profissional da educação que atua/pode atuar em diferentes cursos de Licenciatura, o que faz o trabalho divergir da nossa proposta de pesquisa visto que o professor de Língua Inglesa do ensino superior – nosso objeto de estudo, possui aspectos muito diferentes e particulares de atuação em sua prática educativa.

Temos ciência de que hoje há muitas pesquisas e publicações sobre a grande área formação do professores e prática educativa (ANDRÉ, 2009; GATTI, 2010; LÜDKE, 2007). Dentre estes citamos nossa própria dissertação de mestrado (MAIA, 2010). Isso pode/poderia levantar alguma dúvida sobre a validade e relevância de mais uma investigação a respeito destes temas. Entendemos, entretanto, que com a produção da presente tese não estaria repetindo os achados quando da dissertação em 2010, tendo em vista que se trata do contexto da prática educativa do professor de inglês do ensino superior, visto e analisado de uma nova e diferente perspectiva, e levando em consideração a própria dinâmica da vida humana, do ponto de vista histórico-social, que coloca sempre uma nova questão, um novo fator, seja pelo questionamento, revitalização e/ou atualização de antigas verdades, seja pela configuração de um novo dado, um novo fenômeno. Sendo assim, a formação e a prática dos professores, enquanto atividades essencialmente humanas, social e historicamente situadas, configuram-se como um campo sempre fértil para a realização de novas pesquisas.

Em virtude disso, este estudo visa também colaborar com outras pesquisas que postulem recolocar os professores de Língua Inglesa, em especial os que atuam no ensino superior, no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional, não apenas enquanto pessoas, profissionais e atores sociais, mas, sobretudo como agentes de formação capazes de modificarem a realidade em que se inserem (GIMENEZ, 2004, 2006).

Tendo em vista a relevância de uma pesquisa dessa natureza para o processo de compreensão da docência no ensino superior, na medida em que possibilita aos professores uma reflexão sobre a própria prática educativa, bem como sobre sua formação pessoal, acadêmica e profissional, inclusive em uma perspectiva de autoformação e conhecimento de si (JOSSO, 2004), esperamos que

o presente estudo contribua para a ampliação dos estudos e discussão sobre a prática educativa em nível superior, com destaque para as aprendizagens docentes, bem como para a melhoria do ensino praticado nas faculdades e universidades do Piauí e do Brasil.

Com a finalização dessa demarcação introdutória do estudo anunciamos, na sequência, o primeiro capítulo do trabalho, que trata do percurso metodológico desenvolvido ao longo do estudo.

CAPITULO I

AS TRILHAS DO CAMINHO: o percurso metodológico do estudo

"Perguntar é a paixão do estudo.
E sua respiração. E seu ritmo.
E sua obstinação
No estudo,
a leitura
e a escrita
Têm forma interrogativa."

(Jorge Larrosa, 2002. p. 7)

Com o objetivo de encontrar respostas para o problema proposto, e utilizando como norte a passagem acima de que são as perguntas que nos movem, definimos neste capítulo a realização da pesquisa empírica sob o ponto de vista metodológico, ou seja, “nossa forma de perguntar” sobre as aprendizagens docentes dos professores. Assim, aqui se encontra traçado o direcionamento metodológico que nos permitiu empreender o percurso investigativo na realização do estudo.

Ao longo desta trajetória investigativa, optamos por caminhos que melhor pudessem nos conduzir à consecução dos objetivos propostos. Estabelecemos procedimentos, ações e recorremos a instrumentos de produção de dados que nos possibilitassem investigar as aprendizagens que o docente do Curso de Licenciatura em Letras Inglês constrói no cotidiano de sua prática educativa.

Com o intuito de clarificar os caminhos escolhidos/percorridos no estudo, descrevemos também o contexto institucional da pesquisa, os procedimentos de produção e análises dos dados, apoiando-nos nos aspectos teórico-metodológicos que dão sustentação à pesquisa desenvolvida.

Assim, esperamos elucidar e justificar as ações do estudo no sentido de confirmar e verificar sua validade e contribuições no campo da construção do conhecimento. Corroborando os ditos da epígrafe deste capítulo, reforçamos que são os questionamentos que nos movem a investigar e assim concebendo, apresentamos a seguir a experiência metodológica do processo de produção da tese que se configurou como momento charneira¹ em nosso fazer como pesquisador.

¹ aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida; acontecimentos que separam etapas da vida; um "divisor de águas"; acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004).

1.1 O percurso a seguir: delineamento da pesquisa

A pesquisa tem como objeto de estudo as aprendizagens docentes no ensino superior, buscando compreender a prática educativa do professor de inglês no contexto da universidade. Dessa forma, os objetivos deste trabalho nos encaminharam para uma abordagem metodológica que privilegia os aspectos qualitativos da pesquisa no cotidiano da universidade.

Optamos por um método investigativo que possibilita aos interlocutores expressarem, por meio de seus relatos, suas vivências, suas aprendizagens, seus modos de pensar e de agir: a Pesquisa Narrativa - a qual elucidamos a seguir.

1.2 A Pesquisa Narrativa como opção metodológica

Pesquisar sobre as aprendizagens docentes dos professores de Licenciatura em Letras Inglês nos mobilizou a buscar uma estratégia metodológica que possibilitasse ouvir as professoras participantes da pesquisa para identificação de suas aprendizagens e experiências desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional e presentes em sua prática educativa.

Optamos pela abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente, em autores como Brito (2010), Josso (2010), Minayo (2002), Nóvoa (1992, 2002), Souza (2006), dentre outros, que consideram o método narrativo uma alternativa de investigação capaz de resgatar a riqueza e a potencialidade das histórias contadas para o desenvolvimento do sujeito-narrador, tanto no que diz respeito à construção de si quanto sobre a delineação das atividades educativas.

Compreendemos que a pesquisa narrativa apresenta-se como um processo flexível e adequado à análise das situações cotidianas vivenciadas pelo professor. Por se tratar de um modelo de investigação que permite desvelar as aprendizagens e os modos de se (re)construir a prática educativa desse professor na universidade, optamos pela utilização da entrevista narrativa e escrita de carta pedagógica como técnicas de produção dos dados do estudo. Assim, pela utilização destes recursos, investigamos as aprendizagens da docência das professoras interlocutoras da pesquisa, tomando como base suas próprias histórias.

Esta perspectiva metodológica valoriza as peculiaridades com que cada sujeito se observa, experimenta e analisa a materialidade dos fenômenos educacionais no ensino superior, os quais devem ser vistos por meio de um olhar reflexivo, centrado na compreensão da autoformação e do exercício profissional desencadeados nos espaços da prática educativa na universidade.

Neste contexto, destacamos o pensamento de Brito (2010, p. 53), quando coloca que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo especial, sobre a formação e a prática educativa, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais.”

As narrativas propiciam a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos professores no exercício profissional docente, possibilitando uma reflexão que pode vir a se materializar em reconfiguração de sua prática em consonância com as aprendizagens possibilitadas pelo ato de narrar.

Tomamos, então, o relato (narrativa) de si, nesta pesquisa, considerando que este possibilita ao professor refletir sobre as experiências vivenciadas e reconhecer-se como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006), percebendo a importância que exerce na definição de suas aprendizagens, dentro de uma conjuntura educacional desveladora da formação e dos modos de ser e de compreender os fenômenos que materializam suas práticas educacionais cotidianas. Visto que, ainda de acordo com Souza (2006), no contexto da pesquisa narrativa, o sujeito é produtor e narrador de sua história, ficando a seu critério o que deve ser manifesto ou não.

Nesse sentido, as narrativas tornam-se estratégias importantes de desvelamento da prática e também propiciadoras de uma autoformação, considerando que se referem às experiências profissionais do sujeito, na sua liberdade de autonomia e de responsabilização pela construção dos conhecimentos e das escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a prática pedagógica.

O ato de narrar traduz-se como processo revelador da intrapessoalidade do professor, nos termos de suas vivências e práticas educacionais. Apresenta-se, portanto, como um recurso, por meio do qual a pessoa se (distancia)apropria de sua experiência autoformativa, realizando um balanço das aprendizagens, dos obstáculos e da significação desse processo para sua vida pessoal-profissional (SOUZA, 2006).

Compreendemos, então, que o professor que narra sobre si, questiona as aprendizagens concretizadas ao longo do exercício profissional docente, e articula seus relatos com as dimensões educacionais em que se insere. Nesse sentido, toma o poder de (re)avaliar sua própria formação e prática educativa, desvelando o sentido do “ser professor” no cotidiano do trabalho profissional docente, o que lhe permite repensar as teorias implícitas do processo ensino-aprendizagem, seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias ações efetivadas no contexto da sala de aula, tornando-se capaz não só de praticar e de compreender “seu ofício”, mas também de comunicar aos outros as bases de suas decisões (SOUZA, 2006).

1.3 A produção dos dados do estudo

O ato de pesquisar implica numa tomada de decisões/escolhas sobre os procedimentos a serem utilizados na coleta/produção dos dados necessários ao estudo, razão pelo qual estabelecemos e justificamos o método investigativo e técnicas de produção de dados utilizados.

Na presente pesquisa, optamos por utilizar as Entrevistas Narrativas e as Cartas Pedagógicas, consecutivamente, como técnicas de produção de dados, as quais apresentamos a seguir.

1.3.1 As entrevistas narrativas

Considerando as características da entrevista narrativa e sua importância na pesquisa, descrevemos, nesta seção, o uso das entrevistas narrativas em nosso estudo. Sua utilização, no contexto desta investigação, tem como intuito atender aos objetivos do estudo, na medida em que esse instrumento é capaz de captar os modos de aprender do professor e aspectos de sua prática educativa.

De acordo com Lima (2005, p. 49), poderíamos dizer que embora as aulas que nós lembramos sejam muitas, “ninguém narra qualquer aula quando for solicitado a narrar uma aula que tenha vivenciado e que o tenha encantado. Narramos, sim, aquela que, de uma maneira ou outra nos marcou enquanto profissionais e enquanto pessoas”. O resgate da memória de uma aula que o docente tenha vivenciado, a

lembrança de um professor em particular, está relacionado à busca de experiências vivenciadas, levando a uma melhor compreensão dos significados construídos ao longo de sua formação e como estes contribuíram na constituição do professor que é.

Ao narrar uma experiência, esse professor não estará apenas narrando um fato, mas aquilo que lhe aconteceu, ou seja, o que o marcou, o constituiu e auxiliou na formação de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, os acontecimentos narrados tornam-se parte de um processo de constituição do sujeito, que marcam e marcaram a experiência docente à medida que narra uma aula ou um fato dentre tantos outros acontecimentos que permeiam sua vida cotidiana pessoal e profissional.

Dessa forma, utilizamos a entrevista narrativa por contemplar os objetivos propostos no estudo. Para sua realização, procedemos as indicações feitas por Jovchelovitch e Bauer (2000), acerca do processo de acontecimento da entrevista. Assim, iniciamos os trabalhos de realização da entrevista pela primeira fase, denominada por Jovchelovitch e Bauer (2000) como "fase de Iniciação". Na primeira fase, solicitamos o consentimento dos professores para a gravação da entrevista narrativa, esclarecendo os procedimentos da mesma sobre a narração, que tem como intuito produzir um relato espontâneo sobre sua vida.

Nesse formato de produção de dados, no momento de sua realização, a intervenção do pesquisador é mínima, e deve obedecer às recomendações referentes às regras de execução da técnica da entrevista narrativa, oportunizando aos interlocutores do estudo usarem, inclusive, uma linguagem espontânea ao narrar suas ocorrências, o que torna agradável (e até mesmo prazeroso) o momento de produção/coleta de dados. Nesse momento, as interrupções podem ocorrer caso seja solicitado algum esclarecimento ao pesquisador.

A segunda fase da realização da entrevista narrativa, denominada de "Narração central", é o momento da narração propriamente dita. Momento que possibilita a rememoração da trajetória profissional do sujeito bem como a revelação de suas experiências marcantes, as quais, dentre muitas lembranças, são elencadas pelo entrevistado como importantes de serem desveladas.

Na parte inicial dessa segunda fase, iniciamos a entrevista solicitando dados pessoais como: nome, idade, regime de trabalho no ensino superior, tempo de serviço, formação, disciplinas que ministra. A seguir, introduzimos a questão principal da entrevista que é denominada por Jovchelovitch e Bauer (2000) como

‘questão gerativa’. Nessa etapa, solicitamos que descrevessem sua prática educativa no ensino superior e aspectos que considerassem importantes sobre sua atuação, sobre os desafios de atuar no ensino superior, sobre as aprendizagens marcantes que tiveram durante seu percurso profissional, bem como sobre aspectos de sua formação e experiências significativas que ajudaram a construir sua prática de sala de aula. Nesta etapa, fez-se necessário esclarecer que tudo o que considerassem importante nos interessaria, em termos de dados para o estudo.

A partir de então, nos limitamos a escutar (e gravar) atentamente aos depoimentos, prestando atenção ao entrevistado e incentivando-o gestualmente a prosseguir narrando. Após o encerramento de seu depoimento, demos início à terceira fase proposta pelos autores mencionados, que é a fase de ‘perguntas’. Essas perguntas, que tem caráter secundário, foram utilizadas para dar maiores esclarecimentos sobre pontos da narrativa que não ficaram claros ao pesquisador.

Na quarta e conclusiva fase da entrevista, foram feitas anotações que consideramos importantes para a narrativa, no intuito de registrar os detalhes que fomos percebendo e que pudessem ser úteis no momento de análise dos dados.

Assim, a entrevista narrativa presente nesse trabalho foi utilizada como técnica para a produção de dados, por servir para reconstruir acontecimentos sociais e investigar representações a partir da perspectiva do informante. Esclarecemos que esta técnica deixa o entrevistado encorajado e estimulado a contar melhor suas histórias a respeito de sua prática educativa, por meio de uma linguagem espontânea, confortável e descontraída.

Destacamos, ainda, que a preparação da entrevista narrativa foi uma etapa importante da pesquisa, pois para sua realização fizemos um contato com as interlocutoras do estudo e estabelecemos, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltando a necessidade e a importância de sua colaboração.

Iniciamos a execução da entrevista narrativa explicando as interlocutoras o contexto da investigação, o problema que a motivou, seus objetivos e sua relevância. Solicitamos seu consentimento livre e esclarecido para participar do estudo, (documento assinado) assegurando-lhes o direito de desistir da participação a qualquer momento da pesquisa. Informamos também sobre o sigilo das

informações, bem como sobre o retorno dos resultados da pesquisa. O procedimento da pesquisa narrativa foi, então, explicado às interlocutoras.

Registramos, desse modo, que as entrevistas deste estudo foram realizadas individualmente, em locais e horários definidos em conformidade com a disponibilidade e conveniência de cada entrevistada, em ambiente adequado – sem interrupções e/ou distrações – e transcorreram na sua normalidade. Dessa forma, as narrativas das entrevistadas foram gravadas em áudio com a utilização de um gravador digital de voz e, posteriormente, transcritas para arquivo de texto digital para melhor visualização e rapidez no processo de análise das mesmas.

No que diz respeito à análise das narrativas, o primeiro passo foi a conversão destes dados por meio da transcrição para arquivo de texto, cujo nível de detalhe tem importância dependendo das finalidades e da técnica de análise dos dados escolhida. Nesse estudo, a opção foi pela técnica de análise de conteúdo de narrativas segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Em seguida, retornamos às narrativas transcritas às interlocutoras para que pudessem ler, rever e confirmar (ou não) suas falas como um instrumento inicial da percepção e reflexão de si. Acreditamos que esse retorno privilegiou um maior aprofundamento e confirmação dos fatos narrados.

Assim, pelas entrevistas narrativas, acreditamos ter instigado as interlocutoras a revelar, em suas narrativas orais, suas impressões, pensamentos, reflexões e sentimentos referentes às aprendizagens docentes vivenciadas não apenas em sua prática educativa cotidiana, mas também no processo de tornar-se professor do ensino superior, uma vez que a aprendizagem da docência extrapola a compreensão do como se ensina e abarca também o como se aprende a ser professor (MIZUKAMI, 2000, 2002).

Compreendemos que as narrativas orais valorizam as experiências de vida das professoras, sejam em âmbito pessoal ou profissional, dando voz às interlocutoras. Objetivamos, por meio das narrativas, ouvir a voz das professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, dando-lhes a oportunidade de revelar aspectos subjetivos que se entrecruzam na sua prática educativa e as aprendizagens nela vivenciadas, o que lhes possibilitou uma autocompreensão do conhecimento sobre si, promovendo a oportunidade de dar um novo sentido às suas aprendizagens e experiências (SOUZA, 2006).

Dessa forma, compreendemos que a prática educativa do professor está também inserida na maneira como toma a condução do processo educativo, fazendo escolhas, deliberando sobre os processos que utiliza, dando ou não voz aos alunos, ocupando com sua voz os mais diversos espaços da sala de aula, dentre outros aspectos. Assim, buscamos nas narrativas das professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, as aprendizagens que elas consideram importantes na sua prática.

1.3.2 As Cartas Pedagógicas

Olhando para a história da humanidade é visível que o ato de escrever cartas é uma tradição secular. Cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares, para anunciar, para informar, escritas que se impuseram na história como documentos, evidências históricas.

Em todos os tempos, entre diferentes povos, culturas e classes sociais, escrever e receber cartas significou (e significa) um ato objetivo de comunicação entre as pessoas. Isto é, escrever cartas sempre foi uma forma de comunicar-se. De um lado, as pessoas que escrevem e, de outro, as que as recebem e as leem, após o tempo normal de sua espera, continuando esse movimento enquanto se fizer necessário entre os interlocutores.

Na atualidade, a prática de escrever cartas, endereçá-las e postá-las no correio vem diminuindo. Isto se deve ao fato do avanço e da rapidez da tecnologia de comunicação na sociedade contemporânea, como: computador, internet, telefonia móvel, a qual grande parte da população tem acesso.

Nesse estudo, frente ao desafio de olhar para as aprendizagens docentes e para o conjunto de práticas educativas das professoras de Licenciatura em Letras Inglês, empregamos as Cartas Pedagógicas como técnica de pesquisa por entendermos que esta possibilita uma reflexão acerca da prática de comunicar-se pedagogicamente: escrevendo cartas para narrar sobre essa prática, seus meandros e sua forma de concretizar-se.

Mas o que diferencia uma carta dita normal para uma carta pedagógica? Qual é o conteúdo necessário para que uma carta seja pedagógica? Como desenvolver a dimensão pedagógica em uma carta que se denomine de pedagógica?

De acordo com o pensamento de Freire (1987), a carta pedagógica contém uma intencionalidade pedagógica, ou seja, trata de questões específicas que dizem respeito à educação, formação humana, ou sua ausência nas pessoas.

São cartas portadoras de conteúdo formativo e informativo, que relatam um acontecimento, evento, ou reflexões que estejam atreladas a questões da prática educativa do indivíduo, seja ele aluno, professor ou gestor. Lições de pedagogia, aprendizados sistematizados pelos sujeitos educadores/as, acontecimentos marcantes no cotidiano da sala de aula e/ou fora dela. A carta pedagógica deve incidir sobre aspectos da formação humana, pedagógica e política do sujeito.

Para Freire (1987), as cartas pedagógicas têm o objetivo de tratar sobre problemas no contexto educacional que, por vezes, permanecem ocultos no íntimo das pessoas, seja nas relações com alunos, pais, instituições e até mesmo com outros professores. De acordo com o entendimento desse autor, as cartas pedagógicas motivam a reflexão, a construção de conhecimentos, saberes e aprendizagens daqueles que as escrevem.

Assim entendido, uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo possibilitar a interação entre as pessoas, provocando este diálogo. No caso particular da educação, esta deve tratar sobre temas relacionados ao trabalho do professor na universidade ou sobre o impacto de algum fato nela experienciado.

A hipótese para justificar a produção de cartas pedagógicas para esse estudo é a de que as professoras interlocutoras, sempre que julgarem necessário, utilizam a escrita de uma carta para escrever, para dizer acerca de detalhes, de situações de formatos docentes empregados, criados, para exercitar sua prática educativa na docência superior. Situações que não lhe foram peculiares na entrevista narrativa, tendo em vista que a carta traz consigo um clima de confiança e intimidade, que os preserva de qualquer tipo de (pré) julgamentos. Essa forma intencional de proporcionar um momento de reflexão ao interlocutor traz à tona dados diferenciados dos produzidos na entrevista, haja vista que é realizada em um contexto diferenciado (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Para Mizukami et al. (2002, p.167), as atividades escritas também se mostram importantes na promoção de aprendizagem e desenvolvimento profissional, na medida em que o ato de escrever pressupõe a realização de “uma reflexão distanciada sobre o exercício profissional. Para isso, organiza-se o pensamento de

forma lógica e retomam-se, pela memória, os acontecimentos ocorridos”. A autora afirma que “escrever possibilita enxergar os fatos mais globalmente, com mais isenção, pensar mais sistematicamente sobre uma reflexão que já fizemos em um determinado momento”.

A escrita demanda mais tempo do que a fala, o que remete a pessoa que escreve a organizar melhor suas ideias no papel. Para a escrita de uma carta pedagógica exige-se de quem a escreve pensar sobre o que escreve, no conteúdo a ser comunicado, no jeito de escrever e na metodologia usada. A efetividade deste gesto se concretiza na troca, na correspondência entre quem escreve e quem recebe e responde a carta, pois, de algum modo, toda carta, e de modo especial, a carta pedagógica, requer uma resposta, correspondente ao que lhe foi comunicado e informado, mesmo que de forma indireta (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Assim, a utilização da Carta Pedagógica na presente pesquisa se justifica por representar um meio de expressão escrita da forma peculiar de pensar do interlocutor, bem como de projetar seus pensamentos, suas concepções, desejos e anseios, além do despertar e dimensionamento de seus sonhos. Isso nos permitiu fazer uma leitura detalhada e precisa do conhecimento presente em cada escrito. Em função desses aspectos, o gênero carta tem sido pedagogicamente apropriado para uma iniciativa como a da presente tese.

Dessa forma, a utilização da Carta Pedagógica como instrumento de produção de dados objetivou complementar os dados da Entrevista Narrativa. Realizada após a entrevista, mas abordando a mesma temática, a Carta Pedagógica visou ampliar as fontes de dados para o estudo, na medida em que acontece com roteiro e condições de realização diferentes das percebidas na entrevista. Na escrita de uma carta o interlocutor encontra-se sozinho, sem a presença de um estimulador, ao contrário da entrevista.

Pela ocasião do estudo, a espontaneidade dos escritos presentes nas cartas pedagógicas comprovou o potencial de diálogo que elas podem proporcionar. A análise do conteúdo dessas justifica sua utilização pela postura reflexiva das interlocutoras em relação à sua prática no ensino superior; pela promoção do diálogo, da autoformação, pela condução de aprendizagens docentes significativas. Dessa forma, mesmo com semelhança entre os dados produzidos nos dois instrumentais de pesquisa, pelas facetas da pesquisa narrativa, todos podem

inventar e reinventar maneiras diferentes de estabelecer essa interação com os sujeitos e com a própria pesquisa, e assim trazer à tona novos e importantes dados para a complementação do estudo. É, na verdade, como nos informa Pimenta (2005, p. 63) “pisando o mesmo terreno, mas de outras perspectivas e dimensões”.

A carta pedagógica cumpriu, desse modo, seu papel de estabelecer um diálogo com as professoras participantes da pesquisa em um momento distinto da entrevista narrativa, e que favoreceu que tivéssemos uma outra perspectiva sobre suas aprendizagens docentes. Um momento sem interferência do pesquisador, que deixasse o interlocutor à vontade para relatar o que quisesse e da forma como preferir, bem como podemos confirmar na fala da professora Barbosa:

[...] ao contrário de nossa conversa, não posso ficar dando voltas e voltas, até porque, a linguagem escrita é mais objetiva (dizem). Então, vou tentar reafirmar algumas das coisas que ficaram gravadas e, quem sabe, acrescentar alguma coisa.

Em seu relato, a professora reconhece a diferença entre a Carta Pedagógica e a Entrevista Narrativa, confirmando a necessidade da escrita objetiva com vias de contribuição aos dados já informados na entrevista.

Para que pudessem estar aptas a uma escrita de acordo com a exigência do estudo, foi entregue a cada uma das interlocutoras do estudo um “kit”, composto por uma sacola personalizada, contendo dois pequenos maços de papel de carta, duas canetas, dois lápis com borracha, quatro envelopes, além do roteiro de elaboração da Carta Pedagógica, presente na Seção de apêndices deste texto.

Mesmo dispondo de todo esse aparato físico, apenas uma das professoras fez uso do material, entregando sua carta em um dos papéis de carta disponibilizados. As demais optaram por enviar suas cartas por meio digital, por *e-mail* ou pela rede social “Facebook”. Isso demarca que já aderiram às novas tecnologias e que o hábito de se escrever cartas passa por uma transformação (não em sua essência), saindo de um suporte físico para um suporte digital.

Ao receber cada carta perfizemos repetidas leituras de seu teor a fim de acessarmos a sua essência. Procedemos com a leitura, compreensão e análise. Em seguida, enviamos um retorno/resposta àquela carta em que, inicialmente, agradecíamos à colaboradora e, em seguida, solicitamos que fossem esclarecidos alguns pontos - geralmente pontos que não estavam presentes em seus escritos,

mas que eram necessários à pesquisa. Esse retorno transformou-se em uma carta-resposta que, conseqüentemente, necessitou também de um novo retorno. O caráter interativo e contínuo da carta, característico desse tipo de correspondência, trouxe contribuições para a produção de dados do estudo, visto que a cada novo contato mais se apreendia daquela narrativa.

1.4 As professoras interlocutoras do estudo

Para participação no estudo, reunimo-nos, previamente, com as três interlocutoras para fins de esclarecimento dos detalhes da pesquisa e dos instrumentos de produção de dados solicitados. A cada etapa tínhamos o cuidado com esses detalhes e esclarecimentos acerca dos procedimentos adotados e como poderiam proceder.

A seleção das professoras interlocutoras do estudo obedeceu a alguns critérios, conforme exige a natureza do estudo, como:

- ser docente efetivo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UFPI;
- atuar nas disciplinas específicas da e sobre a Língua Inglesa;
- estar em pleno exercício de suas funções;
- e aderir ao convite para participar voluntariamente da pesquisa.

A proposição do estudo, portanto, fundamenta-se na possibilidade de contribuir com análises crítico-reflexivas a respeito das aprendizagens docentes e, conseqüentemente, da prática educativa dos professores do ensino superior, especificamente os professores do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, tendo como foco as vozes das professoras decorrentes de narrativas de sua vivência na prática educativa enquanto professoras de inglês do ensino superior (MAIA, 2010).

A primeira parte da visualização do perfil biográfico das interlocutoras do estudo foi feito a partir de suas narrativas orais. Esse procedimento inicial possibilitou maior aproximação com o entrevistado no momento da execução do instrumental de pesquisa, contribuindo para melhor desempenho e desenvoltura do sujeito ao expor seu relato.

Para melhor situar os dados de identificação e clarificar a leitura quando da análise dos dados, descrevemos como será retratado, a seguir, o perfil biográfico das interlocutoras do estudo.

1.4.1 O perfil biográfico das interlocutoras do estudo

O contato inicial com as interlocutoras ocorreu na própria Universidade Federal do Piauí, campus Teresina. A abordagem foi individual, com informações preliminares. Na ocasião, apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados para produção dos dados. Esclarecemos a importância da disponibilidade das interlocutoras na participação do estudo e que suas identidades seriam preservadas caso optassem pelo anonimato, respeitando os aportes morais e éticos da pesquisa científica.

Destacamos que o processo de recolha dos dados se deu respeitando a dimensão ética da pesquisa. As interlocutoras autorizaram a utilização de seus nomes ou sobrenomes para identificação de suas narrativas, informando a opção escolhida para os pesquisadores.

Considerando esses aspectos, esclarecemos que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que o estudo não se constituiria num ato de imposição ou obrigação científica, mas numa atitude voluntária que poderia ser interrompida a qualquer momento da investigação. Após todos os esclarecimentos, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) pelas três professoras que aderiram à pesquisa.

Assim procedendo, para delinear o perfil de cada interlocutora, relacionamos, conforme descrição apresentada no Quadro 1, elementos que caracterizam sua condição pessoal e profissional com o intuito de clarificar o contexto enquanto interlocutoras.

Quadro 1: Perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa

Professora Silva	• Professora efetiva, em regime de Dedicação Exclusiva da UFPI, junto ao Curso de Letras Inglês, no Centro de Ciências Humanas e Letras do campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina. Graduada em Letras Português e Inglês, com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. É professora do ensino superior há 14 anos, dos quais 12 são pela UFPI. Teve como experiências anteriores atuação em faculdades particulares, professora substituta, coordenadora do Curso de Letras Inglês da UFPI durante quatro anos. Hoje, coordena o PIBID no Curso de Letras Inglês, programa que insere os formandos do Curso na atuação como professores. Atualmente ministra várias disciplinas no Curso de Letras Inglês da UFPI, mas destaca a disciplina Linguística Aplicada, por ser a que mais se identifica, a qual se sente bem em ministrar.
Professora Gama	• Professora efetiva em regime de dedicação exclusiva da UFPI, lotada no Centro de Ciências Humanas e Letras, no Curso de Licenciatura em Letras Inglês. Graduada em Letras Português e Inglês, com mestrado em Comunicação em Letras. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Na graduação atua nas disciplinas de Linguística Aplicada; Metodologia do ensino de línguas; Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; Habilidades Integradas da Língua Inglesa. Na pós-graduação em Letras, atua nas disciplinas voltadas a área de linguística em nível de mestrado. Paralelamente à docência, atualmente acumula algumas funções técnico-administrativas no âmbito da UFPI como: Assessora Internacional da UFPI; Coordenadora do Núcleo de Língua Inglesa do Projeto Inglês Sem Fronteiras; Coordenadora Geral do Centro de Aplicação de provas do TOEFL; e membro do Comitê de implementação do Curso de Letras Libras. Além disso, já foi Coordenadora do Curso de Letras, Chefe de Departamento.
Professora Barbosa	• Professora efetiva em regime de dedicação exclusiva da UFPI, lotada no Centro de Ciências Humanas e Letras, no Curso de Licenciatura em Letras Inglês. Graduada em Economia e Letras Inglês, com especialização em Língua Inglesa, mestrado em Estudos Literários e atualmente está cursando Doutorado em Linguística Aplicada. Na graduação atua nas disciplinas de Inglês Técnico, Inglês I e II, dentre outras. Adentrou na UFPI no campus de Parnaíba onde não há o Curso de Letras Inglês, por isso atuava nas disciplinas de Inglês Instrumental e Inglês para turismo, mas desde 2011 foi removida para o Campus de Teresina e para o Curso de Letras Inglês. É professora do ensino superior desde 2006, mas possui experiência profissional em diversos níveis de ensino, como: ensino básico; escolas de idiomas; PARFOR. Foi coordenadora de extensão do campus de Parnaíba por dois anos e foi editora da Revista Diversa..

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados recorrentes no Quadro 1 expressam aspectos importantes sobre as professoras interlocutoras do estudo, conforme podemos identificar. Diante dos

perfis delineados, observamos que as 03 (três) professoras possuem, em termos de formação e de aspectos profissionais, trajetórias parecidas ou quase similares e que se encaixam aos critérios propostos para participação no estudo. São todas efetivas na instituição, atuam nas disciplinas de cunho específico do Curso e estando em efetivo exercício de suas funções, além, é claro, de terem aceito participar voluntariamente da pesquisa.

Obtêm-se pelas informações do perfil biográfico das interlocutoras que todas as três professoras tiveram outras experiências docentes antes de adentrar no ensino superior, passando por escolas de idioma, ensino básico, escolas públicas e particulares. Essas oportunidades formativas também contribuem para a constituição docente de cada uma.

Os dados recorrentes no Perfil Biográfico das interlocutoras expressam aspectos importantes sobre as professoras, conforme identificamos. As professoras Gama e Silva possuem graduação em Letras Inglês e Português e a professora Barbosa possui duas graduações: Letras Inglês e Economia. Acreditamos que esse leque em suas formações iniciais pode possibilitar um olhar mais amplo sobre sua função de formadora de professores e também sobre suas próprias aprendizagens, tendo em vista a maior experiência vivida no ensino superior, para além do Curso de Letras Inglês.

Ainda em relação a seus perfis, percebemos que todas têm ou já tiveram experiências com a gestão na universidade, seja através da coordenação de curso ou de projetos e atuam ou atuaram no exercício do gerenciamento em organizações públicas. Por seus perfis biográficos percebemos que se encaixam nos critérios de seleção: professoras experientes e capazes de gerar dados fidedignos ao estudo.

1.5 O lócus da pesquisa

Escolhemos como lócus do estudo o Curso de Licenciatura em Letras Inglês junto ao Centro de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-Piauí. A opção pelo Curso de Letras Inglês da UFPI como universo de nossa pesquisa justifica-se ao levarmos em consideração alguns critérios importantes de escolha como: acesso ao universo da pesquisa; o reconhecimento da sociedade em geral à instituição como referência

em educação em nosso Estado; o número de interlocutores pertinentes à pesquisa; e o fato de podermos trazer alguma contribuição para a melhoria do ensino à Instituição do qual hoje fazemos parte enquanto docentes.



FIGURA 1 - Pórtico de entrada da UFPI, campus Ministro Petrônio Portela
Fonte: sítio www.ufpi.br

O Curso de Letras Inglês da UFPI, com sede no campus de Teresina, funciona no turno diurno e possui uma carga horária total de 2.355 horas, sendo 2.235 horas reservadas a disciplinas obrigatórias e 120 horas voltadas às disciplinas optativas. Seu fluxograma está disposto em 8 (oito) períodos distintos, o que remete à duração de 04 (quatro) anos de Curso, quando de seu acompanhamento normal.

Em seu quadro de disciplinas constam, predominantemente, aquelas voltadas ao conhecimento específico da Língua Inglesa, como: Inglês I, II, III, IV e V – prática oral, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Morfologia e Sintaxe da LI, Literatura Inglesa e Americana, Linguística, Sintaxe, dentre outras. Encontramos em pouco número disciplinas de cunho pedagógico, restringindo-se apenas à: Psicologia da Educação I e II, Legislação e Organização da Educação Básica e Didática I e, nos dois últimos períodos, as disciplinas de Prática de Ensino da Língua Inglesa I e II. O quadro de professores constitui-se de doutores e mestres, atuando em regime de dedicação exclusiva de trabalho.

Conta ainda com dois cursos de extensão: Inglês Instrumental, coordenado pelo programa *Self Access*; e Extensão Continuada em Língua Inglesa – CECLI. O primeiro atendendo a pessoas de todas as áreas de interesse, provendo habilidades específicas da Língua Inglesa – geralmente sobre a leitura em LI, típicas do inglês Instrumental. E o segundo, atuando como curso de idiomas voltado às quatro habilidades da LI, ofertados a alunos da UFPI e sociedade em geral. Ambos surgem como um auxílio à atuação dos graduandos com o intuito de prover experiência docente aos mesmos.

Considerando as características do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí, *lócus* da presente pesquisa, acreditamos ser significativo o desenvolvimento de um trabalho que enfoque as aprendizagens docentes e a prática educativa de seus professores.

1.6 A análise dos dados da pesquisa

A análise de dados no contexto dessa pesquisa está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, denominado como “entrevista narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000; SCHÜTZE, 1983). Esta fase da pesquisa corresponde à etapa posterior à produção de dados adquiridos a partir das entrevistas narrativas e das cartas pedagógicas, feitas com e pelos interlocutores da pesquisa, e tem início com a leitura desse material. Procedendo as várias leituras e releituras dos dados, realizamos as análises em consonância com o alicerce teórico utilizado como referência para a pesquisa.

Para analisarmos os dados da pesquisa, privilegiamos a análise de conteúdo conforme propõem Poirier, Valladon e Raybaut (1999) por entendermos que esta técnica se enquadra no processo de análise de narrativas, pois dá um sentido amplo ao conjunto de fatos recolhidos, sem reduzir a riqueza das significações. Trata-se de um procedimento que ultrapassa aspectos formais da língua e leva em conta o âmbito social e dinâmico da linguagem, fornece orientações para realizar a análise do *corpus* reunido com esta técnica.

Os dados foram analisados e interpretados após serem dispostos de acordo com a proposta metodológica, estabelecidas nas fases a seguir: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização categorial e somatório das narrativas.

Na pré-análise, ordenamos os instrumentais e realizamos a leitura minuciosa e repetida das narrativas transcritas, a fim de obter significações para a construção dos eixos de análises. Após esse processo, realizamos a clarificação do *corpus*, etapa na qual recolhemos os perfis biográficos a partir das declarações narradas (entrevista narrativa), nomeando-os com seus codinomes escolhidos para preservar a identidade dos interlocutores da pesquisa. Na fase da compreensão do *corpus*,

fizemos leituras aprofundadas das produções e destacamos palavras e expressões recorrentes nas narrativas.

A etapa seguinte, organização do *corpus*, adentramos na interpretação da pesquisa, apreendendo suas particularidades, bem como os elementos significativos pertencentes ao contexto empírico da pesquisa, o que nos permitem a construção dos eixos de análise. Segundo Poirier, Valadon e Raybaut (1999), esta fase corresponde à escolha de categorias que obedece a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia.

Por fim, o último passo foi o somatório das narrativas, no qual analisamos o conjunto do *corpus*, fizemos o reagrupamento e a análise geral, levando em consideração as singularidades de cada relato a ser flexibilizado em volta de um eixo central.

Assim, no capítulo 3 desta tese trazemos as análises das narrativas das interlocutoras cujos dados decorrem das entrevistas narrativas e das cartas pedagógicas. Buscamos, com essa análise, a perspectiva de apreender as aprendizagens docentes das professoras de Licenciatura em Letras Inglês e suas várias nuances conforme os objetivos propostos nesta pesquisa. No capítulo a seguir, elucidamos as opções teóricas que embasam a pesquisa.

CAPITULO II

O OLHAR TEÓRICO: as opções de fundamentação do estudo

"Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

(Paulo Freire, 1996)

Como se aprende a ser professor? Esta é uma questão que norteia as discussões apresentadas e a intenção desta pesquisa. A docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor através de um processo de aprendizagem. Estas aprendizagens acontecem tanto na formação inicial, quanto no decorrer da carreira do magistério, um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência.

No presente capítulo, apresentamos nossas escolhas teóricas para fundamentar a proposição do estudo e justificar o questionamento de como o professor aprende sua profissão. Reconhecemos o vasto leque de autores que discutem a temática abordada, porém, as escolhas teóricas feitas apontam para a exata dimensão a que propomos inserir a pesquisa no âmbito acadêmico.

Focalizamos a discussão acerca da docência no ensino superior, prática educativa e aprendizagens docentes em âmbito geral e, especificamente, discorreremos acerca do professor de licenciatura em Letras Inglês, apontando aspectos de sua prática educativa e suas articulações com a profissão. Como bem ilustra a epígrafe que inicia o capítulo, toda essa discussão teórica também considera as particularidades inerentes a cada pessoa, seja em âmbito profissional ou pessoal, sobre as relações empreendidas com seus alunos.

A epígrafe que inicia o capítulo apresenta, de forma simplificada, algumas nuances do processo de aprendizagem da docência, que se encontra envolto em um ambiente de troca, em que o professor aprende a constituir-se docente na medida em que possibilita exercer aprendizagens no contexto da sala de aula. Corroboramos com o pensamento proposto por Freire (1996) na medida em que nos identificamos com o perfil de aprender ensinando, perspectiva que também está presente nas narrativas das interlocutoras desta pesquisa.

2.1 Discutindo a aprendizagem docente

Aprender a ser professor envolve uma série de aspectos. Atualmente, vários estudos vêm discutir este processo, apontando como se desenvolve o professor (BOLZAN, 2002; GARCÍA, 1989; 1995; 1999; ISAIA e BOLZAN, 2004; 2005; 2007; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2005; SARAIVA, 2005), evidenciando que esta construção é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência. Esses autores mostram que a aprendizagem e a aprendizagem da docência, em especial, são processos interativos, marcados pelas relações com outros atores sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) que contribuem para o que é e o que poderá tornar-se o profissional professor.

Evidenciam que a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática, que se caracteriza como elemento fundamental para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho.

Aprender e ensinar são ações individuais e coletivas que acontecem corriqueiramente na vida. Em casa, na rua, na escola, no parque, nas diversas instituições que frequentamos, estamos constantemente aprendendo ou ensinando algo. Aprendemos, quando alguma alteração acontece na forma de compreendermos o mundo, e ensinamos quando socializamos algo que sabemos para alguém de forma direta ou indireta. Não obstante, por meio de atitudes que pareçam rotineiras e espontâneas, registramos que tanto o aprender como o ensinar, são atividades complexas, exigentes, paradoxais, questionadoras, portadoras de sentidos e significados.

Em relação a essa discussão combate perguntar: quando de fato acontece uma aprendizagem? Existem estratégias, procedimentos, didáticas, que são mais eficientes que outras para que alguém aprenda mais e/ou com maior qualidade? Alguém que não possui interesse, curiosidade, vontade, consegue aprender? Por quê alguns aprendem mais que os outros? Quando há ensino há necessariamente aprendizagem? Alguém pode dizer que ensina algo a alguém se este não quer aprender? São perguntas simples, aparentemente banais, mas que subjacente a elas evidencia-se a complexidade da temática ora estudada.

A aprendizagem da docência, portanto, é aqui considerada como um processo complexo e dinâmico de produção de conhecimentos, que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros.

Consideramos, também, que a construção da aprendizagem docente deve ser configurada por um conjunto de recursos intelectuais, chamados, segundo Shulman (1996), de bases de conhecimentos. Essa base de conhecimento é entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades de repertórios apresentados pelos alunos e que são necessárias ao aprender ensinar (MIZUKAMI, 2000).

Desse modo, os professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, aprendem formas de realizar suas tarefas cotidianas no ensino superior, uma vez que estas se caracterizam por um conjunto sucessivo de eventos singulares, circunstâncias complexas, problemas inéditos, para os quais usualmente nada aprenderam previamente de modo específico.

Ressaltamos ainda, neste estudo, que o processo formativo docente é baseado na relação do professor com sua prática educativa, pois sabemos da importância de se considerar os processos reflexivos da própria prática, as concepções, as teorias tácitas dos professores como fontes de aprendizagens e como base de conhecimentos para um ensino que contribui no processo de construção das aprendizagens docentes.

Os professores operam com base em várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes dessas teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher conteúdos, a usar e a avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem e a manter disciplina, dentre outras ações necessárias ao desenvolvimento da prática educativa.

Portanto, aprender a ensinar, a atuar no ensino superior, é um processo complexo e multifacetado que envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos. Nesse sentido, Mizukami (2005) destaca que não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre essa aprendizagem profissional que possa iluminar processos de

desenvolvimento profissional de professores de modo a informar um desenho padrão para a organização de cursos de formação básica ou continuada.

Jarvis (1995) atribui uma conceituação à aprendizagem e a define como um processo de transformação da experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções. Refere que a aprendizagem constitui a ponte fundamental entre o eu e o mundo. O eu se configura como o produto da interação com os outros e com o mundo social mais amplo. Sofre transformações a cada novo desafio e a cada nova experiência que os sujeitos vivenciam em contextos de aprendizagem.

Logo, uma dimensão ampla envolve “o aprender”, mostra que este não se limita apenas à dimensão epistêmica de aprendizado, mas também identitária e social. Marques (1995, p. 19), mostra de real modo, que busca também apreender o conceito de aprendizagem em seu sentido mais amplo: “[...] não como simples adaptação ao que existe ou mero acréscimo de conhecimento e habilidades, mas posta na ótica da concreta configuração, reconstrução, autotransformadora, do ser homem singularizado entre os homens”.

Becker (1993) dialoga com a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento por meio do qual o indivíduo representa o real, isto é, representa o mundo estruturado por ele por meio da ação, atribuindo significado às coisas. As estruturas do conhecimento são construídas mediante a ação do sujeito sobre seu meio físico e social, qualificada por processos interativos.

Direcionando o olhar para o professor enquanto aprendiz, Mizukami (2000, p. 140) tem voltado cuidadosamente a atenção para o estudo da aprendizagem profissional da docência. A pesquisadora argumenta acerca do caráter ininterrupto da formação do professor, cujo processo de aprendizagem inicia-se antes da preparação formal, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento. Nesse processo, atribui-se valor às significações pessoais do docente, como também à sua prática profissional, em que as atividades que emergem do cotidiano das salas de aulas têm-se constituído, em grande parte das vezes, em ricos contextos de reflexões.

Encontramos também, nestes aportes de Jarvis (1995), referências à “experiência”. No processo de aprendizagem os indivíduos compartilham

experiências no campo social e individual, procurando dotá-las de significado e de sentido, tendo como ponto de ancoragem a própria biografia.

Em García (1999), apropriamo-nos de cinco orientações de formação de professores e seus desdobramentos nas concepções do aprender a ensinar. O autor as apresenta em formato didático e adverte-nos, a priori, sobre a inconsistência de se tentar explicitar e apreender a formação e o aprendizado docente em sua totalidade e complexidade, tendo em vista apenas um referencial e acrescentar que as particularidades representativas dessas orientações não as excluem mutuamente, podendo coexistir entre si nos processos de formação.

A primeira, orientação acadêmica, enfatiza o papel do professor como especialista. Valoriza a transmissão de conhecimentos no processo de formação, sendo o conteúdo o seu objetivo fundamental. Aprender a ensinar pressupõe a aquisição de conceitos e o domínio da estrutura da matéria pelo professor. Na formação de docentes universitários, tem-se observado a predominância desta orientação de forma hegemônica.

A segunda, orientação tecnológica, tem sua raiz ligada à psicologia condutivista. Reconhece que o ensino é uma ciência aplicada, sendo o professor um técnico que domina o conhecimento científico. Por ela, aprender a ensinar pressupõe a incorporação de princípios e práticas oriundas de estudos científicos sobre o ensino, destacando-se o uso de recursos instrucionais.

A terceira, orientação humanista, está alicerçada na psicologia humanista e no enfoque fenomenológico, apresenta a pessoa como núcleo central da formação. O ensinar não se limita à técnica. O professor é o mais importante recurso nesse processo, que se torna parte de uma revelação de si mesmo e dos outros. Implica dizer que aprender a ensinar torna-se um processo de compreensão, busca, descoberta pessoal e tomada de consciência de si próprio e das suas potencialidades de ação. Adquire, portanto, formas pessoais, relacionais, situacionais e institucionais.

A quarta, orientação prática de aprendizagem, reconhece que as experiências práticas e o tempo a elas dedicado contribuem para formar melhores professores. Atribui-se, nesse enfoque, um valor representativo à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar.

A quinta orientação, concernente à formação docente, identificada como socioconstrutivista, mantém uma relação de proximidade com as teorias críticas aplicadas ao currículo e ao ensino. Nesta perspectiva a formação docente é concebida em sua dupla dimensão: político-cultural e socioeconômica. O professor é um ator social comprometido com o seu tempo.

A propósito do aspecto experiencial, em Dewey (1979) encontramos sobre a necessidade de se construir uma Teoria da Experiência. Entretanto, a experiência não é sinônima de educação, pois não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha. Suas reflexões evidenciam dois aspectos importantes no que se refere à experiência: a) como ocorre, o que proporciona ao sujeito; b) seu efeito posterior para a transferência de novas aprendizagens.

Essas considerações sugerem o entendimento de que as experiências vivenciadas pelos docentes, como aprendizes, não ocorrem fora de um contexto social, físico e psicológico. García (1999), ao dialogar com Gomes (1992), pontua duas abordagens ao referir-se ao processo de aprendizagem do ofício do ensino: a tradicional e a reflexiva. A primeira destaca a prática como elemento formador, em que a aprendizagem ocorre por tentativas e erro. Neste sentido são ilustrativos os seguintes argumentos: “se queres chegar a ser um bom professor, faz o que os bons professores fazem” (GARCÍA, 1999. p. 47).

Na segunda abordagem, a reflexão é concebida como elemento estruturador da formação. Nas discussões atuais, tendo como referencial Schön (2000), busca-se conceber o professor, em sua formação, como um profissional reflexivo. Admite-se que os docentes aprendem por meio da análise e interpretação de sua própria atividade. Esse processo é denominado reflexão-na-ação.

Buscando ultrapassar as concepções que conferem à reflexão uma racionalidade técnica ou prática, o autor compartilha a ideia de que a reflexão integra o pensamento e a ação, e pressupõe relações socio-históricas que reproduzem ou transformam as práticas ideológicas, expressando as potencialidades de reconstrução da vida social. Decorre o entendimento de que aprender a ensinar não é uma atividade acrítica, impessoal ou assistemática, mas uma atividade reflexiva, crítica, intencional, que incorpora um compromisso ético, social e político, almejando práticas socioeducativas justas e democráticas.

Essa é também a visão de Fullan e Hargreaves (2000), ao estabelecer uma inter-relação entre os processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, ou seja, de que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa e cumulativa que combina uma variedade de formatos” (GARCÍA, 1999, p. 215).

Assim, por essa breve discussão, constatamos que é abundante e importante a produção de classificações e tipologias que têm procurado ordenar a pluralidade, composição, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores e, principalmente, para fins desta pesquisa, das aprendizagens docentes, objeto de estudo do trabalho.

Essa percepção de imaturidade científica nas pesquisas acerca das aprendizagens docentes específicas dos professores de Licenciatura em Letras Inglês mostra o quão importante se faz o estudo que ora nos propomos a realizar. E é exatamente a percepção desse professor sobre suas próprias aprendizagens e prática educativa, que pretendemos evidenciar no tópico a seguir.

Desse modo, em continuação ao estudo e na perspectiva de confirmação empírica da teorização delineada, passamos à análise dos dados obtidos com a pesquisa do trabalho das professoras interlocutoras do estudo.

2.2 A aprendizagem da docência: um processo

Aprender a docência é um processo que mobiliza diferentes estratégias, interligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos professores. cremos que se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se relacionará, estabelecendo os objetivos a serem seguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientarão o agir neste ambiente.

Percebemos também que a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática da educativa. Constroem-se em relação com a prática vivenciada, ferramentas a serem mobilizadas pelos sujeitos professores no cotidiano da sala de aula, visando atingir as metas propostas.

Diante disso, podemos afirmar que não existe um modelo único de ser professor, uma vez que a partir de cada realidade em que se encontra, o docente desenvolverá caminhos específicos que constituem a aprendizagem da docência.

Surge, então, a inquietação: quais são os caminhos que percorrem os professores de inglês que atuam no ensino superior na aprendizagem da docência? Pensando na docência como uma construção que envolve a trajetória pessoal e profissional do sujeito professor, buscamos base em questionamentos como: Como os professores que atuam neste tipo de realidade aprendem, ensinam e se desenvolvem? Que elementos marcam a aprendizagem da docência a partir deste contexto? Para alcançarmos as respostas a estes questionamentos, apoiamo-nos em autores que estudam a temática da formação de professores a partir de diferentes focos, abaixo relacionados, buscando a partir da contribuição de cada um, tecer a análise da aprendizagem da docência na realidade educativa desses professores.

Seguindo a linha teórica dos estudos de Nóvoa (1992; 1995), que nos auxiliam a perceber o cruzamento dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito em sua formação, referendando a impossibilidade de binômio do indivíduo quando o tratamos como professor, uma vez que aquilo que ele é como profissional é um processo intrincado com aspectos de sua vida pessoal.

García (1989; 1999), a esse respeito, apresenta-nos o conceito de desenvolvimento profissional, o qual sugere a dimensão evolutiva e contínua da formação do professor. Este autor compreende que o processo de desenvolver-se profissionalmente está intimamente ligado à realidade na qual o professor atua.

A construção da docência requer a mobilização dos saberes relativos ao ensinar e ao aprender. Estes saberes, que variam em suas origens, mostram que o professor não é um mero técnico aplicacionista de métodos criados por outros, mas sim, um construtor de saberes que gerenciam a prática pedagógica. O autor mostra a dimensão de (re)construção de saberes, fruto da trajetória formativa deste sujeito, mobilizados e transformados por ela.

Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007) unem-se a essa ideia para discutir a docência como construção, a partir da ideia de aprendizagem docente como o caminho percorrido por cada sujeito professor na construção de um modo de pensar e agir na docência. As marcas que cada um imprime em sua profissão são

consideradas como a professoralidade construída a partir de movimentos de reflexão na e sobre a docência.

2.2.1 A constituição do processo do aprender a docência

Partimos do pressuposto que a docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas sim constitui-se como tal a partir das interações que estabelece em seu meio social desde a opção pela docência, incluindo-se aí o percurso que realiza dentro da profissão. E, o que pretendemos discutir neste trabalho é como se dá esta construção, a partir de quais estratégias, de quais ferramentas, de quais movimentos. Da mesma forma, faz-se necessário que reflitamos sobre o caminho percorrido ou a percorrer neste processo, visualizando-se alternativas capazes de colaborar nesta construção.

Sendo a docência um processo, uma construção, podemos inferir que ela se dê sobre dois aspectos, a princípio: a partir de modelos de ser professor que o sujeito possui ao adentrar na profissão e também através de um movimento de reflexão sobre a prática docente que desenvolve. E, então, o caminho se daria partindo do que temos construído, para através do reconhecimento destas construções, balizados por uma postura reflexiva, podermos transformá-las. Desse modo, uma nova questão se destaca: quais movimentos se evidenciam para que se processe essa transformação?

Contribuindo nesse sentido, Anastasiou (2002), acredita que a reflexão se dá a partir das situações práticas. O professor torna-se o docente que é devido à estrutura e aos papéis que desempenha na instituição na qual atua. Os modos como esta se organiza, as tarefas que lhes são propostas/exigidas, os grupos dos quais participa, as ações que lhes são esperadas. Todos estes fatores institucionais propiciam ao professor constituir-se na e para a docência. A reflexão a partir desta prática favorece a tomada de consciência, bem como a transformação de concepções acerca de suas ações na docência.

Acrescentam aspectos a esta discussão Isaia e Bolzan (2004), mostrando-nos que a trajetória de formação de um sujeito se constitui na relação intrínseca entre as trajetórias pessoais, profissionais e os processos formativos do sujeito professor. A trajetória pessoal de vida do sujeito envolve perdas, ganhos, frustrações, conquistas,

aquisições e novas organizações. Todos estes aspectos afetam (e são afetados) pela trajetória profissional. Segundo Isaia (2006, p. 367), a trajetória pessoal “envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantém sua singularidade própria”.

Para esta mesma autora, todos os acontecimentos da vida do sujeito marcam também sua profissão, uma vez que ele não é um sujeito isolado do mundo, fragmentado, mas inteiro, pessoa e professor. A vida, que é marcada por crises que nos movem adiante, contribui para a consolidação do repertório docente do sujeito professor, a partir de suas escolhas e vivências.

Logo, a trajetória profissional é marcada pelas escolhas realizadas pelo sujeito professor na sua carreira. Esta trajetória tem início com a opção pela profissão e acompanha a movimentação do sujeito nas instituições em que atua. Para Isaia (2006, p. 368), “[...] é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos” Assim, a constituição deste sujeito professor implica a relação de diferentes aspectos que o afetam durante toda sua vida, pessoal e profissional.

Aliada a esta discussão deve-se considerar também, ao tratar-se da aprendizagem da docência, o ciclo de vida destes sujeitos professores e a fase em que se encontram em suas carreiras profissionais. A relevância destas considerações está no fato dos estudos sobre esta temática apresentarem a existência de diferentes interesses dos sujeitos para com sua profissão ao longo de sua trajetória profissional (OZELAME, 2010).

Para Huberman (1992), existem algumas fases pelas quais os profissionais professores podem passar ao longo de suas carreiras. Segundo este autor, a primeira fase seria a da entrada na carreira, um período de descobertas e sobrevivências. Passar-se-ia então, para uma fase de estabilização, de consolidação de um repertório teórico e metodológico. Esta fase, por sua vez, poderia levar a dois caminhos: a busca de diversificação e/ou ao questionamento. Estaríamos tratando aqui de um professor que está no meio de sua carreira profissional e nesta fase, então, o professor poderia optar por diversificar suas ações, quando parece querer melhorá-la, ou quando passa a questionar-se sobre sua profissão. Após, chegar-se-ia a um período de serenidade e quase distanciamento afetivo da docência, ou a um

conservantismo, quase resistência. Por fim, já ao final de sua trajetória profissional, o professor entraria em uma fase de desinvestimento em sua carreira, podendo ser este um processo sereno ou amargo para o professor (HUBERMAN, 1992).

Desse modo, como bem ressalta o autor, estas são fases possíveis de serem vivenciadas pelos professores, mas não serão experienciadas da mesma forma por todos eles. As experiências de vida e da profissão de cada um torna a passagem e a intensidade destas fases algo singular aos sujeitos.

Vale ressaltar que o desenvolvimento é um processo e não um mero amontoado de acontecimentos sequenciais. Contudo, considerar a existência destas fases torna-se importante na medida em que elas evidenciam a diversidade de interesses, concepções e disposições em um mesmo grupo de professores de uma instituição. A universidade, neste caso, seria palco de conflitos entre seus professores, o que nem sempre é conduzido de modo a favorecer avanços no desenvolvimento destes sujeitos.

Considerar estas diferentes fases dos sujeitos nos lembra também que estamos tratando de um tipo específico de aprendizagem: a aprendizagem de adultos. Diante disso, alguns pressupostos devem ser considerados. Para García (1989) os adultos são motivados a aprender a partir de suas necessidades, ou seja, a aprendizagem deve vir satisfazer uma necessidade expressa pelo sujeito adulto.

Da mesma forma, os adultos aprendem através da experiência. Isso quer dizer que é necessário que eles vivenciem algo para aprendê-lo e, por isso, a melhor forma de se organizar a aprendizagem de adultos é a partir de situações das suas vidas. A análise da experiência através de um processo de indagação mútua seria assim a maneira mais eficaz para esta aprendizagem. Tudo isso sempre considerando que a diferença de idades pode pressupor diferentes estilos, tempos, ritmos e lugares de aprendizagem (GARCÍA, 1989).

A aprendizagem da docência segue alguns pressupostos. Aprender a ser professor mobiliza saberes intra e interpessoais do sujeito. Por isso, não podemos limitar o processo de aprender a ser professor a um único modelo, visto que este processo trata-se de um conjunto de diferentes trajetórias formativas que se caracterizam pelas peculiaridades de cada um aliados às condições de trabalho encontradas (OZELAME, 2010).

Aliado a isso, percebemos que formar professores envolve efetivamente o outro, seja ele aluno, colega ou os demais sujeitos que cercam este profissional. Constituir-se professor torna-se assim “[...] uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.125).

Logo, podemos entender a aprendizagem docente como um processo “[...] que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério”, que estão vinculados à realidade da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios” (ISAIA, 2006, p. 377).

Isaia e Bolzan (2005), entendem ainda que a aprendizagem docente envolve tanto os procedimentos gerais de ação, que estão relacionados à prática educativa propriamente dita, quanto às estratégias mentais utilizadas pelo sujeito visando à recombinação e a internalização de experiências docentes. Assim, a aprendizagem acontece na e com a docência, desdobrando-se ao longo do desenvolvimento profissional do sujeito, à medida que ele, ao exercer a profissão, também cria estratégias para a internalização de experiências docentes.

Nessa direção, compreendemos que o processo de transformação de uma prática é realizado quando o sujeito dispõe-se a repensar suas ações. Fatores externos e internos podem contribuir para que aconteça esta desestabilização, que poderá levar a uma transformação em suas concepções e/ou estratégias de ação.

Para que isso venha a acontecer, é necessário que o professor também se perceba como alguém que aprende com sua prática. A partir disso, necessita compreender os caminhos que percorre nesta aprendizagem, as trilhas pelas quais transita, as rotas que escolhe, os limites que cruza para chegar onde está em determinado momento.

Percebemos então, que na medida em que o professor se percebe como ser em construção, também estará vendo o aluno como aprendiz em potencial, ou seja, compreender que todos aprendemos ao longo da vida, pode colaborar para que este professor repense suas metodologias pedagógicas, buscando o sucesso de seus alunos. No caso particular deste estudo, alunos futuros professores.

Contudo, também se dá conta de que aprender a docência pode ser uma tarefa difícil para os sujeitos. Sendo a docência uma construção coletiva, pensamos que é também neste coletivo de trocas com outros sujeitos que a aprendizagem na/com a docência pode ser desenvolvida.

Para tanto, o professor necessita conceber sua prática educativa como espaço de construção de si e da sua profissão. Assim, através do domínio das concepções que norteiam suas ações pedagógicas, será possível que ele passe a evidenciar as produções decorrentes delas, ou seja, os saberes que produz e que são, ao mesmo tempo, condicionantes e consequências do trabalho docente.

2.3 A reflexão como possibilidade de redimensionamento na prática educativa

Compreender o processo de aprendizagem docente nos remete a entendermos o professor em um contexto mais amplo, em seu ambiente educacional, seu tempo e espaço de vida. Não como um ser isolado – visto apenas a partir de sua profissão - mas como um ser complexo. Ser de escolhas e de relações.

Logo, o cotidiano da docência transforma-se no lugar no qual o sujeito constrói seu modo de ser professor. Pois, acreditamos que é ali também que ele pode aperfeiçoar seu fazer pedagógico, desenvolvendo a capacidade de reflexão acerca da prática que desempenha. Mas, como esta capacidade pode se desenvolver?

Primeiramente, temos que compreender que a reflexão espontânea acontece cotidianamente na vida do indivíduo, principalmente, quando este se depara com uma dificuldade, frente a um obstáculo. Sempre que o sujeito, em sua vida, se depara com uma situação que o desestabiliza, ele busca através de um movimento de pensar sobre, compreender o que lhe acontece para criar soluções para seus problemas. Acreditamos, portanto, que assim também é no campo profissional e podemos dizer que a reflexão é fomentada pela vontade de realizar um trabalho de forma eficaz (PERRENOUD, 2002).

Porém, a reflexão cotidiana, eventual, é diferente de uma postura reflexiva como a preconizada por Perrenoud (2002), pois esta é metódica e coletiva, e apresenta características como: inserir-se no trabalho como uma rotina, como um estado de alerta permanente do profissional para sua prática; nunca ser totalmente solitária, necessitando de momentos de interação com os pares; e o professor aceita fazer parte do problema, uma vez que se predispõe a repensar suas ações e concepções.

Assim, acreditamos que o que mobiliza o processo de reflexão sobre a prática é, primeiramente, a insatisfação do professor com aquilo que vem desenvolvendo e o desejo de que alguma coisa se transforme. Contudo, também acreditamos que nem todos os professores desenvolvem a capacidade reflexiva a partir de situações problemas. Há aqueles que não percebem a complexidade de suas atitudes e tampouco aprendem com elas. Contudo, a reflexão não é algo que possa ser ensinado a partir de fora, mas precisa emergir como necessidade ao professor, podendo ser aprendida pelo sujeito ao longo de sua trajetória formativa, à medida que ele passa a pensar acerca da docência.

Nessa direção, uma postura reflexiva pressupõe também “uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender” (PERRENOUD, 2002, p. 81). Diante disso, evidenciamos que, mais uma vez as trajetórias pessoais e profissionais do professor se entrecruzam favorecendo, ou não, uma postura reflexiva do sujeito perante seu mundo, e, conseqüentemente, seu trabalho. Diante disso, evidenciamos que as ações de formação de professores devem preocupar-se em desenvolver nos sujeitos esta capacidade de refletir sobre o que lhes acontece.

García (1999), ao tratar da prática reflexiva na formação de professores, aponta Dewey (1979) como o precursor da discussão acerca da reflexão sobre a prática. Com base nisso, o autor apresenta atitudes necessárias ao ensino reflexivo, como: mentalidade aberta, que coloca o sujeito em escuta e respeito a diferentes perspectivas e alternativas, indagando o erro, examinando e investigando sua sala de aula, buscando melhorar o que já existe; a responsabilidade, assumindo as conseqüências das posturas adotadas; e o entusiasmo, tido como predisposição para a curiosidade, a renovação e a luta contra a rotina.

Estas características evidenciam a dimensão do envolvimento do sujeito professor na construção de uma postura reflexiva em sua prática docente. Nesse sentido, inferimos que a reflexão sobre a prática não tem outro objetivo senão possibilitar aos professores que realizem um trabalho não prescrito por outros, além de instigá-los a construir seus próprios procedimentos, a partir das necessidades eminentes de suas realidades.

Assim, considerar o professor como centro deste processo de construção da postura reflexiva significa dar suporte para que ele possa, a partir da sua realidade,

tomar consciência de suas concepções teóricas e metodológicas, bem como do seu processo de constituir-se professor. Para tanto, necessita tomar como base a sua prática, ou seja, a reflexão passa a caracterizar-se como um processo de pensar a docência (OZELAME, 2010).

Pensamos que um profissional capaz de ser protagonista de sua prática educativa é um sujeito, acima de tudo, questionador da realidade, e, portanto, pesquisador, pois se inquieta diante daquilo que o cerca. Um professor que não se conforma com a mera reprodução de tarefas, mas que pretende tornar significativo o ato de educar. Um profissional que, consciente de sua tarefa de criador, entende sua função mediadora e o consequente papel do aluno neste processo.

Desenvolver essas características não é um processo fácil, definitivo ou garantido pela formação inicial. Pelo contrário, é um aprender cotidiano, ao longo da carreira, que pressupõe uma postura crítica perante as próprias ações desenvolvidas em educação. Requer um olhar curioso e questionador a tudo que se desenvolve, bem como um não isolamento de sua prática, mas uma inter-relação com demais agentes da educação, seja para planejamento, desenvolvimento e até mesmo avaliação das ações. Exige ter em mente o caráter de construção do conhecimento por parte do aluno, bem como ver o caráter político da educação, ou seja, perceber esta como uma trilha de escolhas (teóricas e metodológicas) que resultarão em uma determinada consequência social.

No sentido de dar mais robustez à presente discussão, relembremos aqui a discussão proposta por Schön (1995), que mostra que na prática docente os professores são capazes de produzir conhecimentos e também podem aprender a partir da análise de suas próprias atividades pedagógicas. Para tanto, o autor explora as ideias sobre a reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão na ação, termos já bem discutidos e pesquisados na área de Educação.

Dessa forma, o processo de reflexão sobre a prática é um processo de criação de novas realidades pedagógicas. Ao refletir, o professor torna-se consciente de seus esquemas de pensamento, de suas ações, suas representações, identificando aquilo que está prejudicando-o a avançar em seu desenvolvimento profissional. Sobre esse assunto, Pérez Gómez (1995, p. 110) afirma:

[...] na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e

cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis.

Desta forma, o professor deixa de agir a partir de uma racionalidade técnica, visto como mero transmissor de conhecimentos que se utiliza de conhecimentos especializados (externos a sua prática) para atingir determinados fins (metas impostas por agentes externos) e passa a inserir-se em uma racionalidade prática.

A racionalidade prática é fruto da experiência do professor. Contrapõe-se à ideia de que modelos gerais de soluções de problemas podem ser aplicados indistintamente a qualquer realidade. Parte, justamente da concepção de que o conhecimento não poderá vir de fora da realidade, mas emergir dela a partir de movimentos de reflexão sobre o que se realiza nas instituições educativas.

Assim, “o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.102). Este processo também é analisado por Schön (1995), e identificado como conhecimento prático, do qual faz parte o processo de reflexão-na-ação.

Assim, entendemos que para construir uma postura reflexiva é necessário ao professor que se disponha a analisar racionalmente a sua prática, evidenciando as concepções teóricas que a compõem. Pensamos assim, que é através da atividade em colaboração com os demais sujeitos que a reflexão sobre a prática pode tornar-se fecunda e geradora de saberes e transformações. Acreditamos, pois, que é através da construção de uma rede de relações entre sujeitos professores que o processo de reflexão e resignificação das práticas poderá efetivar-se (BOLZAN, 2002; 2007).

A efetivação de redes de relações entre os professores considera a interação entre os sujeitos como elemento potencializador da transformação nas práticas, tendo em vista que no conflito de diferentes opiniões, concepções e opções pedagógicas há a possibilidade de construção de novas estruturas, de novos conceitos e de novas representações acerca do ensinar e do aprender. Para Bolzan (2007, p. 12) na interação entre sujeitos:

[...] uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o

conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando ideias e saberes de forma compartilhada.

Nessa direção, o compartilhar de saberes implica, não no acúmulo destes entre os sujeitos participantes da rede de interações, mas sim, na reorganização de suas próprias estruturas cognitivas e das concepções até então elaboradas, criando-se dessa forma, os saberes compartilhados que poderão ser reelaborados e apropriados por estes sujeitos.

2.4 O contexto da docência no ensino superior

Refletir sobre a docência na educação superior exige que se destaquem tanto os retrocessos e impasses quanto possibilidades de avanço que a área vive. No sentido formal, parafraseando Veiga (2001, p. 34), docência é “vista como o trabalho dos professores ao desempenharem um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas”. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Para Zabalza (2004), três são as funções dos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. E, na atual conjuntura do ensino superior em nosso país, atrelada a função do ensino, surge o trabalho orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Fato que pode vir a gerar uma sobrecarga no tempo de trabalho semanal do professor universitário, interferindo em sua qualidade de ensino em sala de aula.

De acordo com Veiga (2001, p. 17), outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando:

[...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Ainda do ponto de vista de caracterização da docência universitária, sob aspectos legais, a LDB (Lei 9.394/96) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 13, estabelece para os professores em todos os níveis de ensino – e evidentemente inseridos nesse contexto está o professor do ensino superior - as incumbências de:

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996, p. 182)

Nessa contexto, destacamos também a atuação no ensino superior como uma instância que requer formação profissional para quem se propõe a este exercício: ser portador de conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, adquirir os conhecimentos e as habilidades vinculadas à atividade docente no ensino superior. Assim, a prática educativa na universidade exige, ainda, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – os três pilares do ensino superior contemporâneo.

Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento e sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional que se encontra em formação. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica (TARDIF, 2005).

Os professores do ensino superior, de um modo geral, têm se confrontado com o acelerado avanço da geração de conhecimento sobre fenômenos educacionais; com a disponibilidade de recursos tecnológicos, facilitadores à interlocução de diferentes partes envolvidas em determinado processo; com a disponibilidade e acesso facilitados a informações, bem como com a impossibilidade de processamento imediato das informações adquiridas com veracidade e crítica necessárias, de modo a inseri-las em seus conteúdos de aulas. E isso tem se mostrado bastante presente em salas de aula do ensino superior na contemporaneidade, em que se constata alunos cada vez mais detentores de

conhecimentos tecnológicos, inovações rápidas e constantes em todas as áreas de atuação (ARROIO; SILVA, 2006).

Os alunos que chegam às universidades, por sua vez, vêm cada vez mais jovens e mais imaturos. Muitos, ainda, na incerteza da opção que fizeram por ocasião do novo formato do concurso de acesso ao ensino superior (ENEM), se confrontam com uma metodologia diferenciada do ensino médio, o que lhes causa maior desconforto, concorrendo para este mal estar, o descompasso entre o que ouvia dizer do curso e o que, efetivamente, ele vivencia no curso escolhido.

De fato, ocorreram grandes avanços na compreensão das diversidades humana e cultural ao longo do século XX, no conceito de conhecimento e aprendizado, embora, ainda esteja muito aquém da necessária incorporação à prática educativa, especialmente quando consideradas as grandes diferenças regionais brasileiras e, até mesmo, em uma menor escala, em um mesmo estado ou município. Compreendemos, pois, que é preciso repensar a prática educativa no ensino superior.

Assim, de acordo com Behrens (1998), nas universidades brasileiras, a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas. Estes professores, apesar de atuarem na formação de futuros profissionais de suas áreas, ainda não possuem a necessária formação pedagógica.

O que se percebe é que a formação docente universitária tem-se centrado muito mais nos conhecimentos específicos das respectivas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), esses professores são munidos de um acervo de conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e prática profissional, sem nunca terem refletido, porém, sobre o que, de fato, significa ser professor. Entretanto, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, que são consequências de suas aquisições enquanto alunos e profissionais liberais, tendo diferentes professores ao longo de suas vidas como modelos ou referenciais de conduta.

As instituições de ensino superior que acolhem esses tipos de profissionais, partem do pressuposto de que já são professores, vendo-se descomprometidas de contribuir para torná-los, ou seja, de contribuir para sua formação. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) destacam ainda que esses professores muitas vezes não recebem qualquer orientação quanto aos processos de planejamento metodológico

e/ou avaliativo. “Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”.

Entretanto, as exigências do mundo atual andam em uma direção oposta. Levam a um redimensionamento da prática educativa que leve o aprendizado a ser uma constante no desenvolvimento profissional do professor. Ao encontro do pensamento de Behrens (1998), compartilhamos do reconhecimento de que as exigências e desafios do mundo moderno e a necessidade da sociedade no início do século XXI são as da sociedade da informatização.

Nesse sentido, torna-se imprescindível para os professores do ensino superior dialogar com o processo de aprendizagem docente, no sentido de alcançar as necessidades impostas pela sociedade atual, tendo em vista que as práticas educativas nelas ancoram-se e orientam-se, tendo seus desdobramentos na formação discente. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 106) reconhecem que a prática educativa na universidade “tem por natureza o fundamentar-se num processo de mediação entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

2.5 A prática educativa do professor do ensino superior

A temática Prática Educativa vem sendo discutida em diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais. As análises nesta área, em suas distintas nuances, convergem para a compreensão de que a constituição da prática educativa é um processo sempre inacabado e contínuo, na qual sua atuação está sempre acompanhando o movimento da realidade profissional e socialmente construída (MAIA, 2010).

Assim, a complexidade desta temática realça a importância de estudos e pesquisas que visem analisar e compreender os processos de constituição da prática educativa do professor universitário, em especial do professor de Licenciatura em Letras Inglês. Reconhecendo o caráter multiconceitual da prática educativa, Tardif (2002, p. 9), afirma-nos:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em

função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Pimenta (2005), em seus estudos, afirma que a prática educativa articula o pessoal e o profissional, ou seja, dentro de sua prática, o professor coloca aspectos de sua personalidade e experiência de vida, mas também aspectos de sua formação inicial e continuada e aspectos do saber da experiência, entrecruzando, portanto, aspectos pessoais e profissionais. Tardif (2002, p.181), a esse respeito, compreende a prática educativa como:

[...] um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Assim, reafirmamos a complexidade da prática educativa dentro e fora do contexto da sala de aula, com agravantes no caso de universidades por seu caráter de profissionalidade – de formar futuros professores. O sucesso ou insucesso, limitações e dilemas profissionais devem ser compreendidos sempre no condicional, pois dependem de múltiplos aspectos sociais e políticos, vivenciados pelo professor enquanto protagonista social e profissional (MAIA, 2010).

2.6 O professor de inglês da universidade

Falar sobre o professor do ensino superior brasileiro, o de Letras Inglês, significa produzir diferentes discursos e modos de agir. Não poderia ser de outro modo, haja vista as diversidades culturais e sociais, a complexidade da instituição universidade, a multiplicação dos conhecimentos e as diferentes demandas do mercado do trabalho atual.

O professor é um ser unitário, mas composto por suas trajetórias pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é um ser que se constrói nas relações que estabelece com os outros, principalmente com os que lhe são significativos, assim

como o contexto social que permeia seu cotidiano na sua própria trajetória de vida (ISAIA, 2001, p. 35).

No presente estudo, temos a preocupação com a constituição do docente universitário, com o professor de licenciatura, responsável pela formação de futuros professores. Tratamos do licenciado em Letras/Inglês na tentativa de compreendermos suas aprendizagens da docência. Dessa forma indagamos: quem é o docente universitário das licenciaturas? Que aprendizagens mobiliza em sua prática educativa? São estas, algumas questões que tentaremos elucidar a seguir, pela discussão teórica sobre a prática educativa do professor do ensino superior.

Um primeiro desafio imposto à prática do professor está no fato de que a educação atual leva em conta não só a parte intelectual do aluno, mas também as influências sociais, econômicas, éticas e políticas a que os indivíduos estão sujeitos. Assim, as constantes mudanças na sociedade fazem com que os profissionais do ensino tenham de estar cada vez mais preparados e de exercer uma prática cada vez mais eficaz no exercício de sua profissão. Contribuindo para essa discussão, Gimeno (2002, p. 28) aponta como sendo as principais práticas dos professores do ensino superior:

1. assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
2. inserir a ideia de prática interdisciplinar, onde as disciplinas possam se interligar;
3. conhecer estratégias de 'ensinar a pensar' e de 'ensinar a aprender a aprender', potencializando a capacidade cognitiva dos alunos;
4. persistir para que o aluno busque uma perspectiva crítica dos conteúdos, contextualizando-os e buscando compreender suas ligações com a prática humana;
5. Desenvolver capacidade comunicativa;
6. reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação;
7. atender à diversidade cultural respeitando as diferenças dentro da sala de aula;
8. investir na sua formação continuada;
9. integrar o exercício da docência a dimensão afetiva;
10. desenvolver comportamentos éticos que ajudem na orientação dos alunos quanto aos seus valores e atitudes diante da vida e nas relações humanas.

Pelo exposto na citação, depreende-se que conhecimentos técnicos e científicos são relevantes, porém as experiências também devem ser levadas em conta. Faz-se necessário desenvolver aprendizagens que possibilitem transformar a sala de aula da universidade em um espaço de construção de conhecimento, pois o professor não deve ser um mero transmissor de informações, mas sim um sujeito em

constante reflexão sobre as ações dos seus alunos e, principalmente, sobre suas próprias ações (SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação em que vivemos hoje, o aprendizado de línguas estrangeiras e a ampliação do próprio espaço cultural, são necessidades incontestáveis para a formação de um profissional crítico diante dos novos desafios do mercado de trabalho. Para responder a essas necessidades, a sala de aula de língua estrangeira é, geralmente, vista como o espaço formal adequado para que os licenciandos desenvolvam a competência de ensino e uso da língua estrangeira.

O contexto contemporâneo no qual se insere a formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática educativa crítico-reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de aprender e ensinar línguas e suas nuances. É necessário que esses profissionais tenham mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e formação para o ensino, pois esses recursos demonstram ser insuficientes para um ensino eficaz (ALMEIDA FILHO, 1999).

Atualmente, em face das funções que tradicionalmente lhes têm sido imputadas, as universidades talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar a formação do professor, assim como toda e qualquer transformação da vida humana. Considerando que esse acompanhamento requer uma participação efetiva das universidades na sociedade e que as instituições são representadas socialmente pelos seres humanos, os professores atuantes nas instituições universitárias do nosso tempo tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento a esse chamado.

Sabendo que as instituições são produtos das ações humanas, afirmamos que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente (aprendendo) do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais.

Nesse sentido, pesquisas recentes (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2001) destacam a formação de professores de língua inglesa os quais vêm alertando para a lacuna existente na formação dos docentes do ensino superior: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional e pedagógica, nem do ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico. O pressuposto dessa situação é de que “basta conhecer bem o assunto, para ser um professor” e, em relação ao ensino de uma língua estrangeira, construiu-se a falsa consciência de que para ministrar aulas de língua inglesa bastaria que o docente dominasse o conhecimento específico da língua, ou seja, dominar as quatro habilidades básicas dessa língua: falar, ouvir, ler e escrever em inglês.

Subjacente a essa afirmação está a suposição de que, para o ensino superior, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à sua área de atuação: a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários – por serem adultos, por se submeterem a rigorosa seleção – o vestibular - e por estarem motivados pela profissionalização ao final do curso - estariam, *a priori*, preparados para aprender sozinhos (PAIVA, 2001).

Assim, feitas as devidas discussões teóricas, trazemos o capítulo III, correspondente às análises, na qual surgem as narrativas orais das professoras do estudo a partir das entrevistas narrativas realizadas na fase de produção de dados para a pesquisa.

CAPITULO III

SOB A LENTE DAS PROFESSORAS: as narrativas de aprendizagens docentes no ensino superior

Caro Sidclay, quando você me convidou para participar da sua pesquisa, pensei que iria apenas responder um questionário a respeito de práticas pedagógicas e coisas afins. Depois, mesmo lendo tua proposta, não tinha ideia do que me aguardava. Finalmente, após quase duas horas de conversa, me dei conta de que tinha acabado de estar em um verdadeiro divã pedagógico que me fez ver que, mesmo ciente de que ser professor de Ensino Superior é estar formando futuros profissionais, [...] participando da formação de futuros cidadãos [...], este ofício é uma via de mão dupla da qual participamos em uma relação de troca, ensinando e aprendendo [...]

(Trecho da carta da Professora Barbosa)

A epígrafe que inicia o capítulo foi retirada do trecho inicial da Carta Pedagógica da professora Barbosa, a qual tece comentários acerca de sua participação na pesquisa. A “lente” pela qual a professora Barbosa vê sua participação na pesquisa nos deixou deveras animado. Ao tempo que relata que a participação à entrevista narrativa proporcionou-lhe momentos de aprendizados, reflexões e, conseqüentemente, traços de (auto) formação, a professora reconhece o grau de complexidade do estudo e, principalmente, potencialidades da narrativa.

Por este relato, percebemos a necessidade de valorizar as narrativas e os relatos das professoras sobre suas aprendizagens docentes e prática educativa, que revelam os modos de ser professor do ensino superior.

Neste capítulo, interpretamos e mostramos os dados produzidos nas narrativas das professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPI, interlocutoras da pesquisa. Realizamos a análise das narrativas das interlocutoras, em concordância com os critérios de análise de conteúdo fundamentados em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Utilizamos as narrativas como elementos que propiciam aos professores a articulação de lembranças, pelas possibilidades de narrar as aprendizagens e experiências vividas. Souza (2006, p. 137) compreende a narrativa como uma descrição de si que se instaura num processo metanarrativo, expressando o que ficou na memória dos narradores.

Pelo perfil biográfico das interlocutoras, professoras do ensino superior, e por sua realidade profissional, ressaltamos a opção pela produção de narrativas orais e escritas, através das entrevistas narrativas e das cartas pedagógicas, como instrumentos de produção de dados. Inserido no roteiro de execução destes instrumentais de pesquisa, optamos por realizá-las separadamente, porém, sua análise foi feita de forma conjunta.

Dessa forma, apresentamos neste mesmo capítulo as análises dos dados produzidos nas entrevistas narrativas e também nas cartas pedagógicas, entendendo-as como instrumentos distintos, com formatos distintos, mas que se complementam na contribuição de dados para a pesquisa.

3.1 A análise de narrativas

As narrativas docentes, nos últimos anos, vêm sendo muito valorizadas em pesquisas em educação, que usam a história de vida para reconhecer os fatores que constituíram o professor e que o fizeram ser como ele é, e pelo seu caráter social e natureza explicativa, ao trazer o professor para o centro das investigações, tornando públicas as vozes dos interlocutores do estudo.

Não se trata de uma simples história que alguém lembra e conta, mas de lembranças que se mantiveram ao longo do tempo e que, por isso mesmo, evidenciam a significativa importância na vida de quem a narra. Portanto, cada professor tem sua história e cada história protagoniza alunas e alunos, livros, avaliações, alegrias, tristezas, inseguranças, frustrações, sucessos e realizações. Cada história funciona como um indicador que atua inconscientemente, condicionando hábitos, definindo atitudes, determinando concepções, modos de agir em sala de aula, que não passaram por um processo de reflexão. Catani et al. (1997, p. 20) explicam:

[...] o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional enfatiza a variedade de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas.

De acordo com Lima (2005, p. 49), podemos dizer que embora as aulas que lembramos sejam muitas, “ninguém narra qualquer aula quando for solicitado que tenha vivenciado e que o tenha encantado. Narramos, sim, aquela que, de uma maneira ou outra nos marcou enquanto profissionais e enquanto pessoas”.

Nessa perspectiva, narrar sobre si próprio se mostra como uma forma de autorrevelar-se, como um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo (SOUZA, 2006). Na presente proposta, optamos pela entrevista narrativa e cartas pedagógicas entendendo que, ao narrar, seja de forma oral ou escrita, o interlocutor relata, espontaneamente, suas impressões mais sinceras. Narra aquilo que de fato lhe marca ou marcou em relação ao fato de interesse, sem tempo para organizar passagens e/ou até “maquiar” a narrativa dos fatos, o que não aconteceria, em nossa opinião, na narrativa escrita.

Na pesquisa narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-construtores e como coagentes envolvidos na construção da pesquisa. Essa modalidade de pesquisa propõe uma parceria com o participante na construção das histórias e na compreensão da experiência educacional (TELLES, 2002). Envolve, pois, um processo contínuo de negociação na convivência com os participantes em que o pesquisador se insere numa trilha de histórias e de ações, vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões e sentidos entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas. Nesse processo, o pesquisador adentra dimensões temporais, contextuais e pessoais ao coletar diversos documentos de pesquisa, como autobiografias escritas, diários, poemas, artefatos pessoais, narrativas orais, dentre outros (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Assim, o pesquisador que trabalha com narrativas passa a se questionar, não apenas acerca das trajetórias percorridas, mas também do desenvolvimento pessoal e profissional, utilizando a escuta e a leitura da narrativa dos participantes da pesquisa como fator preponderante do estudo. As experiências narradas pelo professor permitem que reflita sobre o seu próprio processo formativo, imprimindo um caráter autoformativo à pesquisa narrativa. Confirmando essa passagem, Connelly e Clandinin (2004, p. 21-22) ressaltam:

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à

medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

As narrativas possibilitam a ressignificação de sua própria prática educativa. Analisamos, nessa parte do estudo, como as aprendizagens vivenciadas pelas experiências cotidianas da profissão vão consolidando suas ações no mister profissional, e, ao mesmo tempo, contribuem para um movimento de redimensionamento de sua prática.

A análise dos dados faz-nos compreender o sentido das palavras de Goodson (1995), ao acentuar a importância de se dar voz ao professor, escutando-o e vendo-o como pessoa e não apenas como profissional. Da fala/escrita de cada interlocutora emergem suas aprendizagens, práticas, visões de mundo, de vida, do ser.

Nessa via de significados, fizemos uso da perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) quanto ao desenvolvimento da análise de conteúdo das narrativas, pois a consideramos pertinente para a sistematização do corpus de informações construído, em virtude da subjetividade e do caráter reflexivo inerente ao objeto problematizado. De acordo com esse método, de posse do material empírico, demos início às leituras, direcionando a sensibilidade de pesquisador para a identificação das categorias inerentes nos textos narrativos.

Percorremos as diferentes etapas indicadas pelos autores no que se refere à técnica empregada: primeiramente, reunir os dados disponíveis sobre as professoras interlocutoras da pesquisa. Após essa etapa diagnóstica, perfazer a transcrição dos dados das entrevistas narrativas orais, o que se constitui num minucioso e longo exercício de escuta atenta às informações reveladas e às inferências textuais, a fim de que os resultados transcritos confirmem a expressão autêntica dos conteúdos presentes nos relatos orais construídos.

Cada texto foi identificado com o nome/sobrenome escolhido pela interlocutora entrevistada, autora dos relatos. Esses procedimentos metodológicos inserem-se na fase de pré-análise dos dados da pesquisa, aquilo que designa o momento de classificação e clarificação do corpus científico, etapas referendadas pela técnica de análise de conteúdo como passos relevantes para a organização e a análise dos dados da pesquisa.

Em seguida, iniciamos a fase de leitura e inventário, considerada essencial para a construção das grelhas de análise, as quais compreendem a segmentação do corpus de dados em eixos e indicadores. Trata-se de uma sistematização metodológica que se tornou adequada aos propósitos da pesquisa, em virtude de seu caráter subjetivo e valorativo das dimensões pessoais recorrentes na construção e interpretação do desenvolvimento profissional.

Por meio deste processo de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos das narrativas das professoras, fazendo uma articulação interpretativa das mesmas com o objeto, os objetivos e a questão norteadora da pesquisa. Dessa forma, esse processo inicial de interpretação dos textos narrados nos possibilitou chegar a uma organização de dados mais abrangente, a qual corresponde, de acordo com a abordagem de análise do conteúdo escolhida, aos eixos temáticos de análise da investigação. Para tanto, realizamos análises mais profundas das entrevistas narrativas, com vista a organizar o conteúdo das mesmas, de acordo com a configuração dos sentidos produzidos.

Para esse ordenamento estrutural do corpus da investigação, também realizamos um processo reflexivo de compreensão das narrativas docentes, tomadas, então, como autênticas práticas de escritas de si, potencializadoras do encontro do sujeito consigo mesmo, no seu espaço e tempo de autodescoberta das singularidades profissionais. Com esse procedimento, procuramos estar atentos para a relação de comunicação intrapessoal estabelecida pelos interlocutores da investigação, pois, ouvindo seus relatos, desvelamos aspectos sobre sua vida pessoal-profissional docente, sobretudo sobre os modos de aprendizagem docente.

Procuramos, desse modo, manter a autenticidade das falas dos interlocutores, de forma que, na análise dos dados produzidos, respeitássemos o *léxico-thesaurus*, ou seja, aquilo que Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 14) definem como “[...] o levantamento da terminologia própria da população, isto é, o universo particular do discurso.” Dessa forma, preservamos a originalidade da linguagem, o que se define como o modo de expressão de cada interlocutor na construção de seus discursos. Com o incremento e a profundidade das leituras textuais, definimos melhor os eixos e indicadores de análise, sistematizando os dados, atentos aos sentidos atribuídos às informações socializadas.

No contexto de realização deste estudo, priorizamos, portanto, por uma organização de dados valorativa das dimensões subjetivas dos fatos narrados, ressaltando as percepções docentes de interpretação do objeto de estudo, numa instância reveladora da liberdade de construção de um pensamento crítico sobre a temática ora discutida – as aprendizagens docentes. Desse modo, compreendemos os relatos narrativos das professoras como um rico material para a interpretação das aprendizagens vivenciadas no espaço do ensino superior.

Assim, na efetivação do processo de organização e de análise de dados, observamos as professoras interlocutoras da pesquisa produzirem sentidos para suas próprias aprendizagens na efetivação de sua prática educativa, espaço em que constroem suas referências pessoais concernentes ao exercício docente, e em que explicitam suas formas de autogestão dos procedimentos distintivos da autoformação implementada nas esferas do ensino superior.

Em resumo, tendo em vista o caráter de subjetividade de que se reveste a pesquisa, adotamos essa técnica como abordagem de interpretação dos dados buscando compreender e interpretar o significado dos explícitos e implícitos nas narrativas dos interlocutores, voltando-nos especificamente a seu conteúdo.

No âmbito de análise dos dados do presente trabalho destacamos das narrativas os excertos que contemplam cada eixo e indicador temático proposto no trabalho. Esse processo de busca caracteriza-se como um tipo de análise, haja vista que nem todo dado pode vir a ser informação, e nem toda informação das narrativas foi usada na pesquisa.

3.2 Os eixos temáticos e indicadores de análise

Neste item, revelamos os dados da pesquisa presentes nas narrativas das professoras interlocutoras, delineando-os por meio de quatro eixos temáticos e seus respectivos indicadores de análise, os quais se pautam nas análises desenvolvidas a partir do corpus desta investigação que se centra na questão norteadora construída para a problematização do objeto da pesquisa. Para uma melhor compreensão da organização dos dados, apresentamos no quadro a seguir, os eixos e os indicadores de análise da pesquisa.

Quadro 2 - Eixos temáticos e indicadores de análise das narrativas

Eixo 1. Professor de inglês no ensino superior • a) Qualificação profissional e carreira docente; • b) Demandas da prática educativa no ensino superior.
Eixo 2. Aprendizagens docentes construídas na prática educativa • a) Contextos de aprendizagens docentes; • b) Aprendizagens docentes construídas.
Eixo 3. Aprendizagens docentes e o redimensionamento da prática educativa • a) Formas de ressignificação da prática educativa a partir de novas aprendizagens; • b) Aprendizagens docentes como fator de mudanças.
Eixo 4. Aprendizagens docentes como fonte de autoformação e reflexão sobre a prática educativa • a) Aspectos auto formativos das aprendizagens docentes; • b) A reflexão como fonte de aprendizagens.

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentados os eixos de análise passamos a refletir e discorrer acerca do que evidenciamos nas narrativas (orais e escritas) das professoras. Estes eixos nos auxiliam na busca de possíveis respostas à nossa questão de pesquisa e aos objetivos do trabalho, frente à temática da aprendizagem da docência no ensino superior.

Para tanto, passaremos a explicar cada eixo, a partir das evidências narrativas que as caracterizaram. Ressaltamos que os eixos de análise emergiram de aspectos recorrentes nas narrativas, o que nos permitiu inferir que essas ressonâncias fossem pontos importantes no processo de aprendizagem da docência das professoras participantes do estudo em vistas do redimensionamento de sua prática educativa.

3.2.1 Eixo 1 – Professor de inglês no ensino superior

O ser professor universitário na área da língua inglesa atualmente, traz preocupações com a constituição desse profissional, em especial, do licenciado em

Letras Inglês, responsável pela formação de futuros professores para o ensino básico, técnico e com possibilidades ao ensino superior.

O desvelamento dessa constituição parte da noção que privilegia o professor como um ser unitário, implicado por suas trajetórias pessoal e profissional, pressupondo que este professor seja uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros, com a história social que o envolve e, claro, com sua própria história de vida (TARDIF, 2002). Nesse sentido, apontamos a importância de pesquisas e estudos voltados para o ser professor do ensino superior, e suas trajetórias, visualizando o modo como articulam o pessoal e o profissional, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor.

Dessa forma, investigar as aprendizagens docentes da prática educativa na perspectiva do ser professor implica na compreensão do professor como ator social que, agindo em um determinado espaço institucional, constrói sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

A partir de nossas colocações expostas ao longo da tese e em sintonia com as narrativas docentes enfatizamos que não é possível falarmos em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (ISAIA, 2007).

No presente eixo temático, abordamos a constituição docente das professoras de Licenciatura em Letras Inglês, na tentativa de compreender os vários elementos que interagem no processo de tornar-se e de ser professor. Para tanto, estipulamos dois indicadores de análise que contemplam essa discussão, a partir de seus relatos: a) Qualificação profissional e carreira docente e; b) Demandas da prática educativa no ensino superior, que na sequência serão analisados.

1a) Qualificação profissional e carreira docente

Primeiramente, no que tange à discussão sobre a qualificação profissional, levando-se em conta que a prática educativa é permeada por desafios constantes, consideramos que o exercício da docência na atualidade, principalmente em nível

superior, exige cada vez mais um profissional com amplas experiências formativas. Assim, os investimentos na formação contínua fazem-se condição necessária para a atuação em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea.

Compreendemos que a formação de um professor não se constrói apenas por meio de acúmulo de cursos, conhecimentos e/ou técnicas, mas, principalmente, por um trabalho de reflexividade crítica sobre as atividades das quais participa e sobre as práticas exercidas que levem a uma construção (e reconstrução) permanente de seu fazer docente.

Dessa forma, a prática educativa do professor de Licenciatura em Letras Inglês fundamenta-se nos preceitos da formação docente e, no caso particular das professoras participantes desse estudo, por se tratar de formadoras de professores, sua atuação ultrapassa o âmbito da mera reprodução de conhecimento, abrangendo aspectos éticos, sociais, de respeito e valorização profissional. Em relação a qualificação profissional e carreira docente, as professoras revelam:

Sou Dedicação Exclusiva na UFPI e não exerço função de coordenação, mas fui coordenadora de Curso durante quatro anos. Hoje eu coordeno um projeto que ajuda os alunos de letras a se tornarem professores de línguas que é o PIBID. É um projeto da qual a gente tem bastante desafio, pois é uma relação que a gente não tem muito que é com o professor da escola pública. Então quando a gente sai daqui dos muros da universidade e vai conhecer o contexto da escola pública, o qual eu conhecia anos atrás, mas a gente vê que infelizmente não mudou muito. (PROFESSORA SILVA)

[...] desde a primeira vez que a gente levou um grupo de alunos pra um evento grande, foi em 2010. [...] depois disso, praticamente todo ano os alunos tem ido com a gente em congresso. [...] porque eu vejo que é uma oportunidade de os alunos perceberem que eles têm condições. [...] Eles voltam desses congressos com muito gás, com muita vontade de fazer pesquisa, de entrar em pós-graduação, e aí eles se tornam mais envolvidos nas aulas. Então eu aprendi isso. [...] o que me ajudou bastante nessa aprendizagem, que eu continuo aprendendo, foram as oportunidades que eu tive de conversar e aprender e ler sobre formação de professores. Eu acho que se eu não tivesse passado por essas oportunidades eu acho que eu não teria mudado como eu mudei. Porque eu mudei muito, graças a Deus. Eu acho, e acho que foi pra melhor. [...] o Governo tem que perceber que não adianta ficar investindo só na formação da aprendizagem de língua estrangeira na universidade. Se eles melhorassem a formação dos professores de línguas, eles nem iam precisar trabalhar (trabalhar ao mesmo tempo em que cursam a graduação). [...] Então eu acho que se a gente melhorar a formação dos professores de línguas, eu acho que a gente tem chance de depois, daqui a uns anos, o professor deixar de ser esse “coitado” na visão da sociedade. Porque ele se valorizando, ele não vai permitir que as pessoas o desvalorizem. (PROFESSORA GAMA)

[...] você vai em busca disso (qualificação profissional) através de pesquisas, publicações, participações em eventos. E a gente sente falta disso. Então eu acho que isso tem que realmente fazer parte da prática do

professor. É assim que eu acho que se constrói uma aprendizagem de docência de professor. (PROFESSORA BARBOSA)

A interlocutora Silva menciona que o PIBID traz aprendizagens para a docência aos alunos, mas podemos inferir que essas aprendizagens se estendem também aos docentes, inclusive a gestora do programa. As reflexões sobre as demandas da escola pública fazem com que os professores universitários revejam algumas práticas para que elas se adequem às necessidades dos alunos na formação inicial, mas principalmente, que essas práticas possam repercutir na realidade da escola pública, uma vez que foi destacada na fala da interlocutora o caráter de imobilidade desta instituição, que permanece inalterada, mesmo com todas as mudanças e demandas da sociedade atual. Isso representa aprendizagens sobre a docência que podem repercutir em novas metodologias, conteúdos e outras adequações trazidas ao processo de ensino e aprendizagem na formação inicial e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Essas aprendizagens são facilitadas na própria dinâmica do PIBID que integra professores das escolas públicas, professores da universidade e os futuros professores (alunos bolsistas) numa discussão e troca constante, que de acordo com Bolzan e Isaia (2010), é centrada no fazer docente, nas concepções de ensino e aprendizagem, indagando, explicitando direções a ser seguidas e, principalmente assumindo uma perspectiva reflexiva sobre a formação e a prática pedagógica, e contribui para o surgimento de aprendizagens docentes.

A professora Gama, em seu relato, refere-se à fragilidade de sua formação inicial. Essa percepção lhe trouxe aprendizados e a motivou à buscar uma melhor formação. Visualiza a condição de aprendiz na medida em que participa e incentiva seus alunos participar de eventos na área. Aprendeu que, com a participação em eventos, os alunos se tornam mais engajados com as aulas e mais preocupados com sua formação. Também aprendeu que é pela formação de professores de inglês que os problemas relativos à profissão podem ser resolvidos e mostra essa preocupação quando revela a desvalorização da profissão.

Consideramos que o exercício do magistério demanda um profissional que constantemente invista em sua profissionalidade docente, no sentido de provocar reflexões sobre sua prática. Por este viés, a professora Barbosa compreende que é pela participação em eventos, publicações e pesquisas que se faz o professor. Podemos inferir, que essa busca é um dos aspectos que constituem o processo de

aprendizagem docente, que de acordo com Marcelo Garcia (1999) é compreendida como auto formação, que se caracteriza quando o sujeito procura a partir de interesses individuais e necessidades, atividades e projetos formativos diversificados que colaborarão na construção da sua formação como docente. Por esse raciocínio, entende que é por esse tipo de formação que se constrói a prática do professor de línguas.

Em contrapartida, entendemos que o professor vai moldando sua prática e seu fazer docente de acordo com as experiências vividas. Essa caminhada revela-se como um enfrentamento de situações problema, reflexões e aperfeiçoamento do qual o professor precisa participar de forma a alcançar o amadurecimento profissional.

Vislumbramos que, o professor, ao longo da carreira profissional, vai aprendendo diariamente a enfrentar as dificuldades e desafios de sua prática nos diferentes espaços e contextos por que passa. No caso específico das professoras interlocutoras da pesquisa, suas narrativas revelam passagens em diferentes níveis de ensino e diferentes contextos de atuação.

Por esta perspectiva, compreendemos ser relevante destacar as experiências profissionais (e pessoais) das interlocutoras até a chegada ao ensino superior, ou seja, caracterizar a caminhada profissional empreendida na vivência da profissão. A esse respeito, os interlocutores da pesquisa relatam:

Eu comecei a lecionar fazendo "*private classes*". Dando aula particular. E foi de um jeito bem engraçado. Eu costumava ir a um salão de beleza [...] e lá havia duas crianças que eram filhas da dona do salão. E toda vez eu via aquelas meninas ali no sofá, esperando a mãe terminar o trabalho com os livros na mão. Aí eu sentava ali perto e ajudava essas meninas, até que um belo dia a mãe chegou pra mim e disse assim: "as minhas meninas ficam doidas quando você chega aqui". Elas disseram que você tem um jeito especial de ensinar a lição. E olha que eu estava fazendo aquilo por pura diversão. Porque estava esperando minha vez de ser atendida. Daí ela disse assim: "eu quero te fazer um proposta?" Eu era muito ingênua, 19 anos. Ela disse: "você vai procurar saber quanto é uma aula particular". Daí a gente troca. Você vai dar aula particular pra minhas crianças e em troca disso eu vou fazer tudo o que você precisar no salão. [...] Então esse foi meu primeiro contato. [...] E aquilo me ajudou bastante. Eu tenho que reconhecer. Porque a gente ouvir do outro "olha, você tem um jeito especial de trabalhar", estimula a gente. [...] Depois fui fazendo seleções em escolas de idiomas, seleções pra professora do estado. [...] No final de 1998 terminei o mestrado em Linguística Aplicada [...] e estava ansiosa para experimentar a experiência profissional de docente. Esse momento aconteceu quase um ano depois da defesa de dissertação quando, finalmente, uma faculdade particular de Recife leu o meu currículo e me fez o convite para lecionar em um curso de especialização em linguística

aplicada. Esse foi o meu passaporte para no ano seguinte iniciar a lecionar no curso de Letras/ Inglês da mesma instituição. Em 2000, fui aprovada como professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco, [...] a partir daí que senti forte interesse para ingressar como docente efetivo. E foi dessa maneira que eu cheguei à UFPI no ano de 2002. (PROFESSORA SILVA)

Comecei a ensinar inglês muito cedo, aos 16 anos. Sempre quis ser professora e a língua inglesa entrou em minha vida aos 9 anos. Lecionei em vários estabelecimentos e logo percebi que queria continuar estudando sempre. No final da graduação entrei na pós (especialização), mas não concluí. Mesmo assim, continuei participando de vários encontros e congressos. Tive a oportunidade de ingressar no mestrado em 1998, nove anos após a conclusão do Curso de Letras. Lá conheci uma coordenadora de um curso de Letras. Ela precisava de um professor de inglês e convidou uma outra colega da sala, no entanto, como a faculdade era muito distante essa colega não aceitou. Quando ouvi essa conversa, eu me ofereci para a vaga. Ela aceitou. Comecei então a dar aulas de inglês em cursos de Letras em agosto de 1998, com seis meses de pós-graduação. Minhas primeiras experiências foram marcadas por grandes alegrias e tristezas. [...] Aquela pequena faculdade me abriu várias portas e me fez ver que deveria continuar estudando para oferecer mais oportunidades aos alunos. Terminei meu mestrado em 2000 e comecei a pensar em doutorado. Tive a oportunidade de ingressar em uma universidade comunitária. Isso aconteceu em 2002. Lá havia mais possibilidades de promover aprendizagens. As turmas eram menores (por volta de 50 alunos) e o interesse era maior. Fui convidada pela coordenação da instituição a participar da comissão de reformulação do curso. [...] Desde 2008, estou na UFPI. (PROFESSORA GAMA)

[...] eu sou formada em economia também. E eu fiz o meu curso de ensino médio em administração, técnico. [...] Daí, uma colega que estudava comigo no SESC disse que ia sair do curso porque ia estudar inglês. Daí eu acompanhei ela [...]. Durante os meus três anos de curso, sempre tinha aquela tradicional pergunta “*Why are you studying english?*” (porque você está estudando inglês?). E as minhas colegas diziam que queriam ser professoras. Eu dizia “não quero ser professora, não!”. [...] No último semestre do curso, a gente estava de férias e lá no FISK tinha um treinamento de uma semana e no final do treinamento você tinha que dar uma aula pra todos os professores. Quando chegou no dia da aula, eu pensei “já estou aqui. Então vou dar logo a minha aula”. E essa foi realmente a minha primeira experiência com ensino. [...] Resultado, passei. [...] Logo depois que eu abracei essa profissão, eu aumentei as minhas turmas no FISK e comecei a dar aula de quinta à oitava série no educandário Santa Maria. Lá eu fiquei até 2004 quando eu comecei o mestrado. [...] Depois de um tempo eu comecei a ministrar aulas aqui na UFPI, mas em um curso de extensão. Depois eu saí da sala de aula do curso de extensão e fui pra parte administrativa desse curso, que é o TECLE. [...] Fiz especialização logo após a graduação e logo após a especialização e antes do mestrado. [...] Depois disso eu tive experiência como professora da faculdade FACID por um semestre. [...] No campus de Parnaíba eu fui coordenadora de extensão por dois anos. Também lá no campus de Parnaíba eu participei da criação da revista Diversa, fui do setor editorial [...]. (PROFESSORA BARBOSA)

Pelo excerto das interlocutoras percebo semelhanças e distinções no que diz respeito ao percurso profissional docente de cada uma delas. Em comum há a

entrada na profissão ainda cedo, a experiência em diferentes níveis de ensino – escolas públicas, privadas, escolas de idiomas, ensino fundamental, médio e superior.

Destoando do que há em comum nos relatos das interlocutoras do estudo, há a casualidade da entrada na profissão da professora Barbosa, que, ao contrário das demais, não via na docência uma possibilidade de trabalho e se mostrou dividida entre as possibilidades profissionais da docência e do comércio, vindo a optar pela docência.

Em aspecto singular, destaco a entrada na profissão da professora Silva, que de uma maneira inusitada e em um ambiente totalmente não formal, galgou os primeiros passos de entrada à docência. Prova disso se exprime no “pagamento” que recebia por suas primeiras “aulas particulares”. Pelos relatos da professora, fica evidente que a forma de sua entrada na docência marcou profundamente a vida profissional e pessoal da professora e foi fator determinante para a consolidação de sua profissão.

Particularmente, também me chamou atenção a forma precoce como a professora Gama se mostrou decidida a seguir a carreira docente. Em um ambiente (o profissional) em que normalmente as pessoas tem dúvidas quanto à escolha da profissão, mesmo ainda muito jovem, a professora já se mostrava certa da atuação na carreira docente e assim prosseguiu até os dias atuais.

O caminho percorrido por cada uma das professoras se mostra longo e repleto de experiências diferenciadas de aprendizagens, contudo, fica marcado na memória e na vida das professoras o momento de entrada na docência. Este, parece atuar como momento de descoberta de si (SOUZA, 2006) em relação à profissão.

Essas experiências das interlocutoras se somam e vão dar suporte no ingresso como professoras do ensino superior. De acordo com Guarnieri (2000), parte da aprendizagem docente só inicia a partir do momento que o professor exerce a regência, consolidando assim, o exercício da docência como requisito para vir a ser professor. Nessa direção, após se consolidarem como docentes na universidade os professores podem dar sua contribuição no sentido de pontuar as demandas dessa prática, a qual encontra-se delineada no subtópico a seguir. Este perfil dá

uma dimensão da capacidade e desenvolvimento das professoras para atuarem no ensino superior.

Para clarificar e ao mesmo tempo resumir a visualização das análises feitas, elaboramos o Quadro de numero 03, elucidando os principais elementos percebidos nas narrativas das interlocutoras do estudo acerca do indicador de análise "Qualificação profissional e carreira docente":

Quadro 3 - Qualificação profissional e Carreira docentes



Fonte: Dados da pesquisa

1b) Demandas da prática educativa no ensino superior

Diversas são as demandas que se apresentam na prática educativa do professor de Licenciatura em Letras Inglês, muito em parte pelo contexto da sociedade contemporânea que impõe à profissão docente inúmeros desafios. Para enfrentar esses novos contextos de atuação exigidos, emerge da fala das professoras participantes dessa pesquisa algumas demandas e necessidades no sentido de superar o cenário de desafios e dificuldades da profissão. A esse respeito, as professoras revelam:

Na universidade, tomamos vários sustos. O primeiro tem a ver com o fato de que a maioria das atividades docentes é construída de modo solitário. Pois

foi isso que senti ao elaborar o primeiro Programa de Disciplina, dentre outras atividades docentes. [...] Mas nem sempre somos professores sozinhos, pois as vezes conseguimos fazer parcerias com alguns, o que parece um contrassenso diante de tanta gente, tantos “colegas” ao redor. O que podemos constatar é que lecionar no ensino superior exige que sejamos mais independente, autônomos, responsáveis por fazer ou deixar de fazer uma ação pedagógica [...] Eu faço, mas eu vejo que é com dificuldade. Dificuldade de tempo, dificuldade de dedicação. Deixando de estar com as pessoas que a gente gosta. Hoje, por exemplo, eu incluo a atividade física como necessária para um docente. Vejo que meus colegas não tem buscado essa integração entre uma necessidade de estar fisicamente bem. Nossa! Os professores ficam altamente focados no trabalho e esquecem que precisam estar bem espiritualmente e fisicamente. [...] (PROFESSORA SILVA)

Você não pode querer começar pesquisa só na pós-graduação. E como os alunos estão fazendo TCC e estão fazendo pesquisa na graduação agora, com o novo currículo, porque antes não tinha TCC. [...] Eu ainda tenho que aprender a parar e descansar. Eu já estou com 45 anos. Não tenho mais 35 ou 30 como eu tinha. E às vezes eu acho que tenho. Mas tem hora que o corpo dá aquela sacudida na gente, fica doente. Mas eu tenho uma paixão enorme pelo que eu faço. Ai fica muito difícil controlar. Ai eu sou muito cobrada em casa, pelo marido, pelos filhos. Eles dizem que eu vivo mais pra cá do que pra lá. E é verdade, eu reconheço isso. Só que é a minha paixão. Não que eles não sejam. Mas é uma paixão diferente. Então é isso que eu ainda tenho que aprender. (PROFESSORA GAMA)

[...] ao mesmo tempo em que nos encontramos em um ambiente de trocas de experiências diretamente relacionadas às nossas próprias experiências, de que estamos ensinando algo para o qual recebemos a formação, [...] também nos deparamos com sentimentos frustrantes de que dificilmente o cenário de ensino de língua estrangeira no Brasil irá passar pelas transformações que esperamos, porque não são todos os nossos alunos que irão abraçar a carreira e o desejo de fazer algo diferente. Dai, ser professor de inglês, neste caso, é tomar para si a responsabilidade pela formação de futuros professores, com a expectativa de que estes irão transformar o ensino da língua, mas é também estar preparada para entender que nossas expectativas não serão concretizadas, e aceitar esse e tantos outros desafios que a profissão possa te apresentar sem abrir mão de nossos alunos, mantendo o nosso compromisso, ou serão/seremos muito infelizes. [...] E ai eu cheguei à conclusão de que eu queria ensino superior, então “é título”. É formação, mas é título. A academia quer títulos. E isso é uma verdade. Então eu fui atrás de títulos. Ai eu passei a ir a congressos. Indo de um congresso pro outro e pra outro. E fui atrás de publicar. Publiquei capítulos de livros. [...] Bom, um outro aprendizado, que eu acho que eu tenho que trabalhar sempre, e que eu acho que eu não consegui aprender de verdade ainda, é que nas minhas avaliações (avaliações institucionais para progressão), eu dificilmente consigo um 5. Talvez porque meu nível de exigência não seja compatível com o que eles esperam. Então essa é uma aprendizagem que eu não tive e que eu vou ter que descobrir isso ainda. Como despertar esse interesse. Então esse é um desafio ainda maior, ter que despertar essa sintonia: “do que o aluno realmente espera de um professor do ensino superior?” [...] O professor de inglês ele é, a meu ver, também [...] um profissional solitário. E infelizmente há muita competitividade entre eles, então. A literatura diz que a gente deve buscar trabalhos colaborativos, mas pouco se vê nesse sentido. (PROFESSORA BARBOSA)

A atividade docente é vista como complexa por muitos autores, dentre eles cito Morin (2005), quando aborda a teoria do pensamento complexo. Exercer essa atividade em nível superior se torna mais complexo ainda. Para dar conta de todas as nuances do ensino na universidade, os professores tem que se desdobrar em múltiplas facetas.

Evidenciamos, nesses excertos, que as professoras, em seus trabalhos diários, se deparam com situações conflituosas, desafiadoras e difíceis. No entanto, elas demandam do professor uma atitude de equilíbrio, calma e paciência, que lhe permita encontrar alternativas para consolidar seus fazeres e superar suas limitações. Nesta situação, entra em movimento o “processo de enfrentamento” dos desafios e dos conflitos vivenciados cotidianamente, os quais nos remetem ao movimento de resiliência docente.

A professora Silva relata, inicialmente, da condição solitária que é o exercício da docência no ensino superior. Constata que no contexto do trabalho na universidade o professor faz sua prática sem nenhuma, ou com pouca, contribuição de seus pares. Essa perspectiva pode ser fundamenta em Feiman-Nemser e Floden (1986), ao argumentarem que, em geral, o professor é um solitário por temer críticas negativas dos colegas de profissão. Esta, então, seria a primeira dificuldade a ser superada na ótica da professora.

Além do trabalho individualizado, a professora também pontua sobre sua demanda de tempo para abarcar as atribuições que lhe são impostas pela docência universitária. Tarefas que, segundo a referida professora, muitas vezes lhe privam do convívio familiar. Levando em consideração esse cenário de acúmulo de funções, a professora revela a necessidade de estar bem física, espiritual e mentalmente para exercer a contento seu trabalho e mantendo uma qualidade de vida. Ela dá ênfase á prática de atividade física como necessidade real para a docência. A interlocutora Silva demonstra que aprendeu que é importante o cuidado pessoal (corpo e espírito).

A professora Gama enfoca as demandas da parte dos alunos e demandas de sua própria prática educativa. Quanto aos alunos relata da necessidade de participação em pesquisas durante todo o Curso de Licenciatura. De acordo com a professora, essa participação dos alunos os levarão a ter condições de, além de se formarem professores, praticar a pesquisa e a extensão após sua formação inicial.

Em âmbito pessoal, a professora Gama reconhece sua alta carga horária de trabalho e da necessidade de também parar e descansar. Percebe o aspecto físico como preponderante à sua prática, porém justifica sua dedicação excessiva ao sentimento de paixão que tem pelo que faz. Afirma ainda que esse sentimento também interfere em sua vida pessoal, afastando-a de seus familiares.

Ao contrário das demais interlocutoras do estudo, a professora Barbosa não menciona aspectos físicos em relação às demandas de atuação no ensino superior. Direciona suas afirmações ao caráter formal do trabalho, quando revela a preocupação com a necessidade de possuir titulações que possibilitem estar no ensino superior como docente e a busca que fez/faz por títulos e publicações.

Por outro lado, a professora deixa transparecer a dificuldade de interação com alunos, deixando a entender que essa é uma demanda específica de sua prática educativa, considerando-a, inclusive, como uma desafio de aprendizagem.

Percebemos nos relatos das professoras demandas que podem estar mais atreladas aos desafios da prática educativa no ensino superior. Estes desafios, ao serem encarados, mostram o posicionamento das professoras em relação ao contexto e sua construção enquanto profissional. Essas vivências, também levam o docente a uma resignificação de suas ações e dos investimentos na busca do aperfeiçoamento do seu trabalho.

Algumas das demandas mencionadas pelas professoras interlocutoras do estudo se relacionam a aspectos de um contexto mais geral da nossa sociedade. Esses aspectos estão representados na política educacional que imputa as universidades estratégias de adequação a uma política de contornos neoliberais, tendo, portanto de se adequar as diretrizes mercadológicas. Esse quadro provoca o que Novóia (1999) denominou de mal estar docente, que gera mudanças expressadas nas condições de trabalho do professor que provocam uma série de problemas que em última instância ocasiona esgotamento físico do professor.

Neste contexto, percebemos que as interlocutoras encontram diferentes desafios em sua prática pedagógica os quais devem ser superados no exercício de sua prática educativa. A esse respeito, as professoras participantes da pesquisa revelaram que:

Acho que a gente não tem um ambiente totalmente adequado. Por exemplo, se a gente chegasse à sala de aula e já tivesse um laboratório, sabe? Bem

organizado já. Equipado, moderno... Por que se você ver a quantidade de coisas que eu tenho que levar pra sala de aula. Então é você que tem que investir em um computador, um bom som. [...] mas eu diria que o maior é a falta de tempo para fazer pesquisa, para estudar, para conhecer melhor aquilo que a gente faz. [...] É a nossa carga horária, de como ela é distribuída, [...] A gente fica muito tempo na sala de aula, e tudo que a gente faz fora da sala de aula não é contabilizado. [...] Então eu acho que um dos grandes problemas que todo professor tem é esse. (PROFESSORA SILVA)

[...] eu vejo que uma grande dificuldade dos Cursos de Letras em geral, seja em faculdades particulares ou publicas, é que o aluno não tem tempo. Não tem tempo realmente pra receber uma formação como deveria. Seria ótimo se o aluno tivesse a oportunidade só de estudar. [...] Então essa é uma dificuldade. Eu acho que o Governo precisava oferecer mais oportunidades pra esses alunos das federais que passam o dia todo na universidade. A gente até que está tendo mais bolsas, mas tem que ter mais porque a gente ainda tem alunos aqui na UFPI que param o curso, ou que atrasam muito o curso porque eles começam a trabalhar, aí eles não conseguem porque a carga horária do curso é muito alta. Então você não consegue trabalhar e fazer todas as disciplinas. [...] Outra coisa que a gente sente muita falta no curso de letras inglês é a falta de oportunidades de o aluno ir pro exterior. Tem uma ou outra, mas são muito poucas. Então eu acho que tinha que ter um programa tipo Ciência sem Fronteiras só para o Curso de Letras Inglês e professores de línguas. [...] Então essa formação no curso de letras ela tinha que melhorar pra que o professor ao se formar, ele se formasse com domínio realmente da língua, fluente na língua, e com desejo de fazer as coisas, de mexer com as turmas e fazer com que os alunos realmente aprendessem a língua. Daí se tivesse isso, a gente ia mudar. O Brasil não ia ser tão monolíngue. (PROFESSORA GAMA)

[...] eu fui coordenadora de extensão por um ou dois anos, e como eu tive essa experiência na parte administrativa, eu confesso que eu cheguei em Parnaíba com muita vontade de levantar a bandeira da extensão. Mas eu acho, infelizmente, que a universidade quer favorecer essa parte da extensão, do tripé, mas ela não apoia tanto, porque a gente tem muita burocracia. E aí, sem apoio financeiro, você não tem como funcionar. [...] E em relação à tecnologia você vai aprendendo que você não tem mais como barrar essa tecnologia. Não tem mais como proibir o celular. É um desafio pra nós, certamente. Porque nós não somos “nativos” (nativos tecnológicos). Nós somos “imigrantes”, ou seja, vamos ter que se adaptar com isso. E como é um tema que me interessa, as novas tecnologias, é uma coisa que nós educadores vamos ter que aprender a lidar com isso. Aprender a usar o computador. Eu até já estou um pouco cansada dessa discussão de como a tecnologia pode enriquecer o ensino e a aprendizagem. [...] a gente não pode negar: realmente é um grande desafio ser professor de inglês. Tanto no ensino superior, quanto nos ensinios fundamental e médio. E se você for pra escola publica o desafio é maior ainda. (PROFESSORA BARBOSA)

Pelos excertos em análise, observamos diferentes percepções de desafios à prática educativa na universidade. Algumas voltadas para o trabalho do professor, sua prática e conhecimentos, e outras focando as implicações do estudante do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPI. Veremos ambas nos relatos das interlocutoras.

De acordo com a professora Silva, os maiores desafios enfrentados na docência superior são a falta de estrutura nas salas de aula e a má distribuição da carga horária para o professor. Em relação à falta de estrutura, o que se depreende da fala da referida professora é o desejo de a universidade possuir uma sala de aula mais bem aparelhada, que favorecesse o ensino de línguas como: aparelhos de som, de imagem e de mídias em geral.

Em relação ao segundo desafio apontado pela professora Silva, notamos sua insatisfação quanto à acumulação de tarefas no ensino superior, o que, segundo a professora, causa outros problemas como: distanciamento da pesquisa e da extensão e; não reconhecimento do trabalho do professor. Ainda de acordo com a interlocutora, a má distribuição da carga horária – que também pode ser entendida como acúmulo excessivo de tarefas, gera um não reconhecimento do trabalho docente que acontece fora da sala de aula, como: orientações; projetos de pesquisa; etc. Esse cenário parece ter acarretado um certo descontentamento da professora na medida em que afirma “quando a gente entra mesmo sendo como docente efetivo tem um grupo que não quer fazer pesquisa, que não quer fazer extensão. Tudo bem! É escolha dele, mas se você faz você só acumula trabalho”.

A professora Gama, por sua vez, enfoca os desafios do ensino superior pela perspectiva do aluno e não pela ótica docente como postulou a professora Silva. Pelo seu excerto percebemos uma preocupação com a qualidade da formação de seus alunos, futuros professores de inglês. Dentre os aspectos mencionados, primeiramente a professora cita a falta de tempo dos alunos, em especial aqueles que optam por exercer algum tipo de atividade laboral ao mesmo tempo que frequenta a graduação, porém, na fala da professora, tem destaque a necessidade de uma preocupação com a formação em tempo integral do aluno na universidade, onde os alunos fossem integrados em atividades ou projetos que fossem para além da sala de aula e que, de acordo com a professora, preenchesse melhor o tempo dos alunos e os incentivasse a procurar uma interação com a língua inglesa a fim de proporcionar-lhes domínio desta. Na visão da interlocutora, alunos mais bem formados – com ênfase na língua inglesa – poderiam resolver, ou ao menos minimizar, muitos dos problemas do ensino de línguas no ensino básico.

O tempo dedicado ao trabalho pelos alunos, impõe a algumas realidades, obstáculos no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Dentre esses aspectos está

a impossibilidade de participação em congresso e encontros dentro e fora do espaço universitário. Essa limitação causa sentimento de exclusão em relação aos outros alunos que podem participar, além de frustração em não poder investir na sua formação acadêmica por meio da participação em congresso, seminários e outros eventos de caráter acadêmico-cultural (ZAGO, 2006).

Além da questão de subsistência a procura de trabalho por alunos na graduação envolve outros aspectos, como a busca de autonomia, implicações pessoais entre outros. Para os casos em que o aluno precisa de recurso para se manter alguns programas que concedem bolsas podem colaborar. Um desses programas é o PIBID, Programa de Iniciação à Docência, que além de poder colaborar para manter o aluno com dedicação aos estudos, colaboram na sua iniciação profissional.

Na fala da professora Barbosa percebemos uma série de desafios. Em primeiro lugar ela põe em questionamento a problemática do próprio formato do ensino superior atual: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a professora, não há tratamento igualitário da parte da gestão das universidades às três bases do “tripé”. Esse fator, segundo a professora, prejudica a atuação de quem se propõe a fazer extensão.

Em contrapartida, a interlocutora menciona desafios quanto ao convívio com os alunos. Primeiro, nos relata da dificuldade de receber no ensino superior alunos com perfil ainda de adolescentes, com personalidade e comportamento ainda em formação. Essa ausência de maturidade, segundo a professora, dificulta seu trabalho, pois precisa atuar não só com a parte específica das disciplinas ministradas, mas também na formação desse aluno como indivíduo, cidadão e até mesmo na sua visão de mundo na perspectiva de trabalho. Um outro desafio ilustrado pela professora se dá em relação ao contato direto com as atuais tecnologias. Por seu relato, percebemos um desconforto quanto à utilização de inovações tecnológicas em suas aulas e, em adição, a dificuldade de lidar com a presença de aparelhos eletrônicos de posse dos alunos quando em sala de aula, em especial o aparelho de telefone celular.

Assim, pelos relatos das professoras, percebemos que são grandes as demandas/desafios que o professor do ensino superior enfrenta, mas manter-se aprendendo constantemente e desenvolver práticas docentes e educativas

eficientes, em nossa visão, são os principais. Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada dá-se na relação com os pares, ou seja, de maneira coletiva, e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

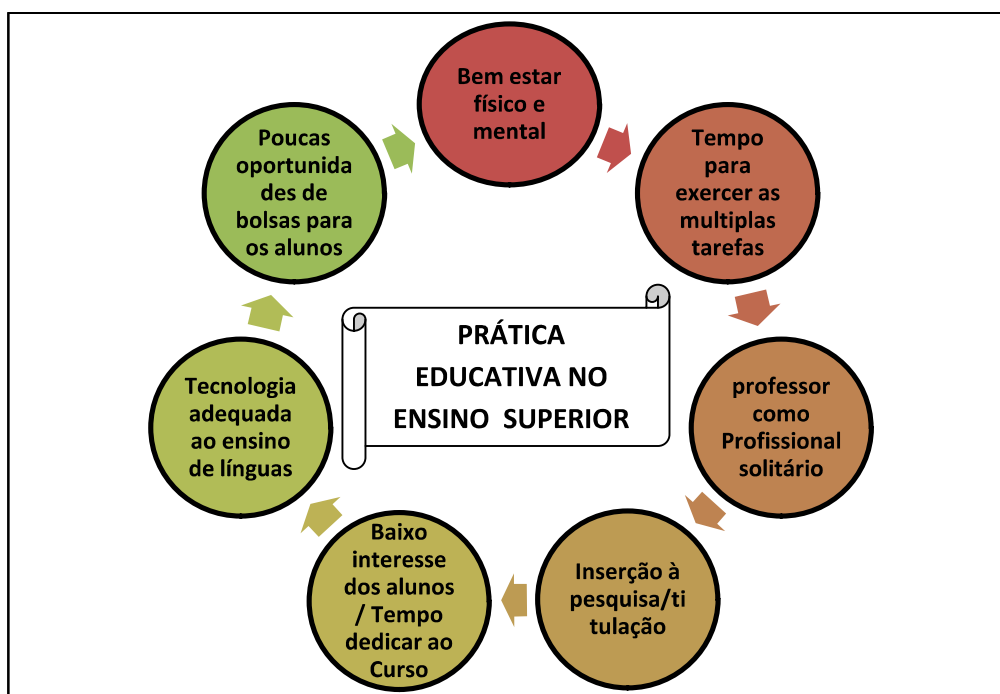
Portanto, para ensinar (e aprender) no ensino superior, o professor necessita de conhecimentos e práticas educativas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (1998), cada docente deverá ter uma diretriz orientada da prática educativa. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino, sendo assim, sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, contextualizando-as com um saber significativo.

Dessa forma, atuar no ensino superior exige rigor acadêmico e profissional, realidade que muitos professores desconsideram porque aprenderam que, para ensinar, o conhecimento específico da área ou da prática é o suficiente. Todavia, a maneira mais profissional de cuidar do ensino superior é assumindo a perspectiva de que a docência não se constitui objeto de atuação para qualquer profissional. O profissional, para tornar-se professor, carece incorporar aprendizagens as quais não se constituíram arcabouço teórico-metodológico de sua formação inicial, por isso há urgência em se promover estratégias de formação no próprio território de trabalho, de modo a inibir práticas desvinculadas das demandas educativas inerentes aos profundos desafios do ensino superior no contexto da sociedade contemporânea (SOARES, 2003).

O docente das licenciaturas é um profissional da educação responsável pela formação de futuros/outros professores, e no caso particular do professor de Língua Inglesa, e assim, somente com a união dos conhecimentos específicos da área – da e sobre a língua, e com os conhecimentos pedagógicos, é que se constitui uma prática educativa eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade atual.

Portanto, compreendemos a prática educativa do professor do ensino superior, em particular do docente de Licenciatura em Letras Inglês, como questão complexa e passível de estudos cada vez mais aprofundados. E para melhor visualização dos pontos analisados neste indicador temático, apresentamos o Quadro de numero 04, que mostra as principais demandas da atuação no ensino superior levantadas pelas professoras interlocutoras do estudo, em suas falas e escritos:

Quadro 4 - Demandas da prática educativa no ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.2 Eixo 2 - Aprendizagens docentes construídas na prática educativa

Ai, ai. A universidade é uma grande escola.

(PROFESSORA SILVA)

Com essa pequena passagem - mas repleta de significados, a professora Silva resume as várias dimensões de aprendizados proporcionadas e vivenciadas no ensino superior – na universidade. A partir desse pequeno trecho que ilustra a

discussão ora apresentada, passamos a elucidar os contextos em que as aprendizagens docentes são construídas e mobilizadas no ensino superior.

Aprender a ser professor do ensino superior também está marcado por outros elementos, os quais destacamos nesse eixo. Entendemos por aprendizagens docentes os movimentos que as colaboradoras desenvolveram para aprender a ser professoras.

Nessa direção, a docência é considerada como processo de construção mediado pelo contexto no qual o professor atua, bem como pelas trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras. Diante disso, fica destacado nas narrativas a concepção de que a aprendizagem docente é um processo constante e ininterrupto, que está ligado ao trabalho docente que desenvolvem.

As aprendizagens docentes estão estreitamente relacionadas com a realidade na qual exercem a profissão, através das necessidades identificadas e dos objetivos almejados. E, ainda, por estarem ligadas às trajetórias pessoal e profissional das colaboradoras, configuram-se como aprendizagens, no plural, pois podem ser distintas para cada uma delas, e não uma única aprendizagem, no singular.

As professoras passam, durante as narrativas, a refletir acerca de seu fazer docente no ensino superior, destacando algumas ferramentas ou estratégias de aprendizagem utilizadas em sua prática educativa. São estas estratégias que compõem os indicadores de análise que passamos a verificar a partir de agora.

Para aprofundar as discussões do presente eixo de análise também estipulamos dois indicadores temáticos: a) contextos de aprendizagens docentes e; b) aprendizagens docentes construídas, que surgem a seguir na sequência de seus excertos.

2a) Contextos de aprendizagens docentes

Os professores necessitam de tempo e oportunidade significativa de aprendizagem para que possam repensar seus papéis na sala de aula e o desenvolvimento de sua própria prática educativa, no intuito de construir aprendizagens compatíveis com as expectativas do Curso, da universidade, dos alunos, da sociedade e do próprio professor. Essas aprendizagens podem acontecer em vários contextos e circunstâncias, por serem marcadas por uma biografia

pessoal e acadêmica do professor, em virtude de suas experiências e situações complexas constituídas na sala de aula, nas instituições de ensino, por seus posicionamentos políticos, pela sua interação com o meio profissional, no qual se relaciona com diversos segmentos.

A construção da aprendizagem da docência é, portanto, um processo coletivo e compartilhado que se faz na sala de aula, no exercício e atuação da prática educativa. Nesse contexto, é importante que o professor tenha consciência de que é produtor de conhecimentos, e que o cotidiano da sala de aula, o contexto acadêmico em que atua, a relação com seus pares e as circunstâncias motivadas pela dinâmica das necessidades sociais, dentre outros aspectos, são potenciais espaços/contextos que podem vir a colaborar com o processo de construção das aprendizagens docentes.

Portanto, a construção da aprendizagem da docência pode ser entendida como um processo em que o professor produz conhecimentos, pautado em diversas experiências, para resolver problemas e superar dúvidas vivenciadas no contexto educativo, essa busca se prolonga por toda a vida profissional, pois o conhecimento está sempre em construção e desse modo ele é provisório, inacabado, inconcluso.

A partir dos achados, estes revelaram ideias objetivas e subjetivas de suas experiências e relações sociais vividas nesses contextos de ensino. Por meio do que foi revelado por estes professores, foi possível compreender como e onde acontece o processo de aprendizagem da docência no nível de ensino que atuam.

Desse modo, vejamos o que revelaram as narrativas das interlocutoras sobre as aprendizagens construídas no desenvolvimento da prática docente enquanto professoras de Licenciatura em Letras Inglês:

Como disse, acredito que o fato de estar sempre disposta e querendo aprender mais me ajudou bastante a desenvolver minhas competências profissionais. Cada dia aprendo coisas novas. Isso é maravilhoso. Participar de cursos de pós-graduação, congressos, reuniões e várias outras atividades pode ser uma excelente oportunidade de desenvolvimento, procuro tirar o máximo desses momentos. Além, é claro, de tentar ter um bom relacionamento com meus alunos para conversarmos sobre o que está ocorrendo e como podemos melhorar. (PROFESSORA SILVA)

Além dessa inclinação natural, desde o Magistério (correspondente ao Ensino Médio atual) fiz cursos de formação de professores. Após o Magistério, curso de Letras, depois participei de vários congressos e eventos para professores de línguas. Nunca parei de aprender, pois acredito que isso é inaceitável para um professor. (PROFESSORA GAMA)

[...] posso reafirmar a prática em sala de aula como ambiente de aprendizagem, a participação no Curso de Iniciação à Docência Superior (será que agora acertei no nome?) como experiência formal e oficial uma vez que foi obrigatório, e a constante formação através de leituras, participação em eventos acadêmicos, meu projeto de doutoramento e de doutorado sanduiche (tinha esquecido de menciona-los) e a troca de experiências através de conversas com nossos pares. (PROFESSORA BARBOSA)

As professoras convergem em seus excertos aspectos relacionados a momentos de formação em congressos, reuniões e pós-graduação como elementos de aprendizagem docente.

Por seu excerto, a professora Silva elenca como contextos de aprendizagens mais recorrentes: a disposição constante ao aprendizado; Cursos de pós-graduação; congressos; reuniões; mas principalmente do seu relacionamento com alunos. Este ultimo acontece em forma de conversar que, na opinião da professora, trazem aprendizados significativos para sua prática educativa na universidade.

A professora Gama, por sua vez, enumera como principais contextos de aprendizagens algumas situações como: sua inclinação natural para a docência; Cursos de formação de professores; seu curso de graduação; Congressos e eventos voltados à professores de línguas. Conclui sua menção aos contextos de aprendizado, assim como a professora Silva, reconhecendo a importância do aprendizado constante e contínuo para sua formação e prática educativa.

Em consonância com as demais professoras, a professora Barbosa cita como seus principais contextos de aprendizagem: a própria prática em sala de aula; leituras em sua área de atuação; participação em eventos acadêmicos; seu curso de doutorado; a oportunidade de ter feito doutorado sanduiche; a troca de experiências por meio de conversas com colegas de trabalho e aluno e; a participação no Curso de Iniciação à Docência² realizado quando de sua entrada como efetiva na UFPI.

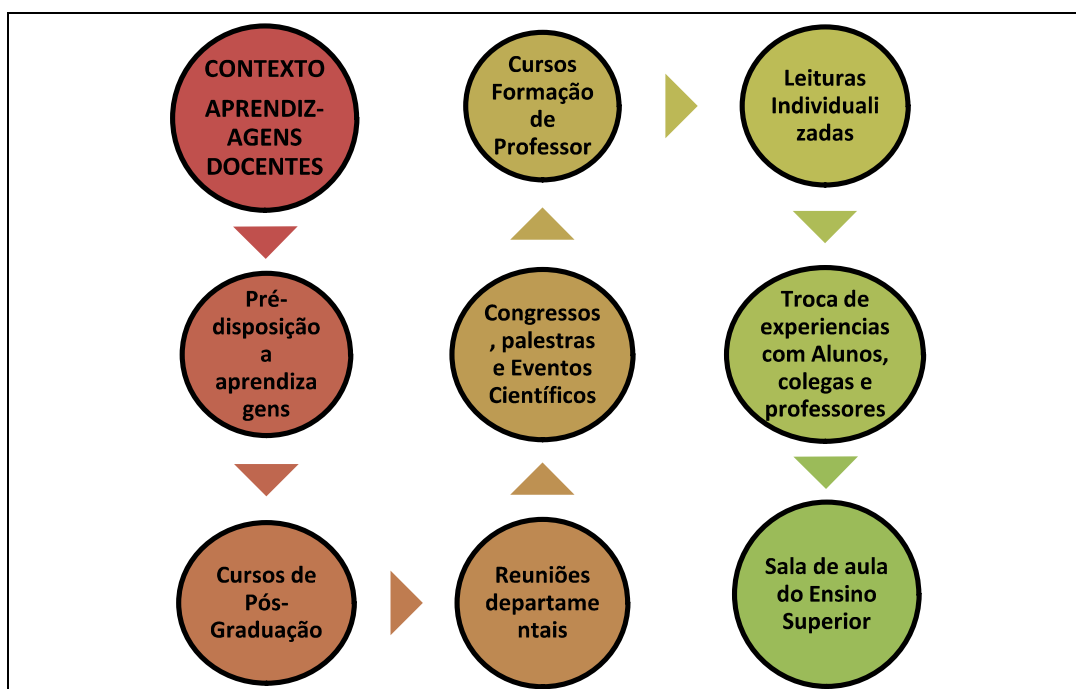
Nessa direção, a professora Silva aponta o relacionamento com os alunos como ponto importante que contribui nesse processo de desenvolvimento profissional. Observamos também nas falas, ora de forma mais contundente como na menção a algo inaceitável da professora Beatriz, ou a algo mais alegre e

² O Curso de Iniciação à Docência é destinado aos professores que estão ingressando na UFPI e tem como um dos seus objetivos possibilitar aos docentes o aprimoramento pessoal e compromisso profissional para o exercício responsável das suas ações na Universidade, tendo como referência as dimensões ética, política, científica, técnica, estética e humana.

prazeroso como na fala de Silva a motivação em aprender. Nesse sentido, Soares (2009) ressalta que ao lado da inquietação e do desejo de sair da solidão pedagógica, a motivação impulsiona os docentes a discutir questões da prática pedagógica no ensino superior e, conseqüentemente aprender com as reflexões produzidas, aspecto explícito na fala da professora Beatriz.

Para melhor visualização dos contextos de aprendizagens citados pelas interlocutoras em suas narrativas orais e escritas, apresentamos o Quadro 05:

Quadro 5 - Contextos de Aprendizagens docentes no ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa

2b) Aprendizagens docentes construídas

No contexto da universidade o professor tem sido encarado como um construtor de conhecimentos, processando informações diariamente, tomando decisões diante de situações escolares, resolvendo situações incertas em sala de aula, inventando procedimentos de ensino e gerando conhecimento ao refletir sobre sua prática.

Esses movimentos que se desenvolvem no bojo de sua prática educativa levam à aprendizagens docentes. O exercício da docência constitui-se como uma

atividade complexa, dinâmica e ao mesmo tempo desafiante. E a aprendizagem necessária para a realização desse exercício demanda em um processo, que envolve fatores sociais, culturais, afetivos, cognitivo, ético dentre outros fatores. Como processo, entendemos que essa formação se prolonga por toda a vida profissional e pode ocorrer de diferentes formas e em diversos contextos.

Assim, o presente indicador de análise ganha destaque pela quantidade de aprendizagens percebidas na prática educativa das professoras do estudo. Por seus relatos, encontramos aprendizagens de dimensões, contornos e contextos diferentes. Como ilustramos:

A gente não tem muito tempo, mas eu fico tentando ler. Ao menos eu compro os livros. Para pegar fundamentação teórica. Pra não ficar só nessa coisa do empírico. Ai uma coisa que eu faço questão – eu participo no mínimo de dois congressos por ano. Isso para mim é uma fonte de aprendizagem. Não só para me forçar a pesquisar alguma coisa e ter o que mostrar, mas também para aprender. Porque quando eu chego lá eu estou vendo o que meus colegas de outras universidades estão fazendo, estão pesquisando, o que os alunos deles estão fazendo. E aprendo também com os alunos, com meus alunos. Porque eu estou o tempo todo com eles e quando eles comentam, quando fazem perguntas, a gente está aprendendo.
(PROFESSORA GAMA)

O relato da professora Gama identifica os aspectos presentes nesse indicador de análise. Cita as principais aprendizagens apresentadas por todas as interlocutoras do estudo, inclusive ela. Dentre as de maior destaque, temos: aprendizagem teórica, ou aquela proporcionada pelo conhecimento específico; aprendizagem pela pesquisa, através de participação em programas de pós-graduação ou na condição de orientadora de projetos; aprendizagem pela formação continuada e; aprendizagem pela reflexão sobre a prática que, dentre as citadas, tem maior destaque no relato das professoras.

2b-1) Aprendizagem da gestão e participação política

Nessa sequência, inicialmente percebemos em seus relatos, aprendizagens docentes que se constroem a partir do exercício da gestão interna (coordenação de curso, departamento, etc.) e da participação política do professor na universidade. Para esse item, citamos a participação na assembleia departamental, reuniões de

coordenação de curso, participação em projetos, etc. Sobre essa aprendizagem, as professoras relatam:

Outra vivência que relembro neste momento é a tarefa de coordenação. Nesta, tive a chance de conhecer melhor o curso e pessoas. Acredito que essas tarefas são semelhantes ao que fazemos em sala de aula, no sentido em que o aprendizado acontece, contudo devemos contabilizar as tentativas, acertos e erros para que não deixemos de buscar outros olhares, comportamentos e ações. [...] Eu diria que a assembleia departamental. Que é a assembleia onde os professores do nosso departamento estão juntos, ela nos ensina várias coisas, tipo: de que modo a gente pode convencer o colega, para algo que eu estou defendendo, que eu estou desejando. De que modo também eu posso pisotear alguém do qual eu não participo muito das suas ideias. [...] Eu me lembro de que nas primeiras assembleias que eu participei na minha eu vida eu dizia “nossa, como esse professor fala bem”. “Como esse professor consegue argumentar com tanto vigor”. Ai depois a gente vai aprendendo que são discursos desenhados ao longo do tempo. (PROFESSORA SILVA)

[...] eu tive uma oportunidade excelente nessa universidade. Foi quando houve as diretrizes curriculares. Daí com as diretrizes tiveram que mudar a grade curricular do Curso. Foi daí que eles me convidaram pra participar da comissão pra reformulação do Curso de Letras. E a gente conseguiu que a universidade aceitasse ter só o Curso de Letras Português e só o Curso de Letras Inglês. Entendeu? Eles permitiram que a gente fizesse em três anos, e não em quatro. Mas três anos só inglês pra mim já era um sonho, porque eu tinha alguns alunos lá que não eram interessados nas minhas aulas porque eles falavam pra mim que não iam dar aula de inglês, e sim de português. Eles falavam que estavam fazendo Letras Português e Inglês porque não tinham outro curso, mas que queriam ser professores apenas de português. E esse acontecimento foi muito bacana porque a gente pode reformular, pensar em várias coisas novas. (PROFESSORA GAMA)

[...] eu fui coordenadora de extensão por um ou dois anos, e como eu tive essa experiência na parte administrativa, eu confesso que eu cheguei em Parnaíba com muita vontade de levantar a bandeira da extensão. Mas eu acho, infelizmente, que a universidade quer favorecer essa parte da extensão, do tripé, mas ela não apoia tanto, porque a gente tem muita burocracia. E aí, sem apoio financeiro, você não tem como funcionar. Tem muita gente que acha que tem que ser de graça, mas não vai dar aula de graça. Não vai coordenar de graça. Então o aluno bolsista ele precisa da bolsa pra ir ministrar um curso. Então a minha experiência na extensão na UFPI eu diria que foi positiva por um lado, porque eu consegui realizar alguns projetos de extensão mesmo não tendo condições adequadas. E também considero negativa porque em muitas ocasiões eu esbarrei nessas burocracias. [...] Eu acho que não deveria ser assim, eu acho que o tripé deveria ser igualitário, pra não ficar nem uma parte pendente. (PROFESSORA BARBOSA)

Encontramos na literatura autores que tratam da participação dos docentes na gestão como importantes para o seu desenvolvimento profissional. O que é exemplificado pela professora Silva. A fala da professora remete a aprendizagens

políticas, em relação a participação no conjunto de professores, assembleias, ou colegiados como componente da prática educativa do professor do ensino superior.

A professora Silva socializa, através de seu excerto, que teve muitos aprendizados a partir do exercício da gestão como coordenadora do Curso de Letras Inglês da UFPI. Como não possuía experiência nessa área, relata que aprendeu na prática as atividades relativas à gestão de coordenação de curso. Por essa experiência, aprendeu também a lidar com a gestão a partir dos aprendizados proporcionados por seus pares, sejam alunos – na forma de suas necessidades acadêmica, sejam outros professores, no sentido de visualizar seus anseios e práticas. Exemplifica como momento propiciador de aprendizagens a assembleia do departamento de Letras. Momento em que pode observar a postura e o comportamento das pessoas envolvidas naquele ambiente, trocar experiências com seus pares. Conclui com a percepção da docência como atividade solitária e geradora de ambiente de disputa, o que, a seu ver, precisa ser superado.

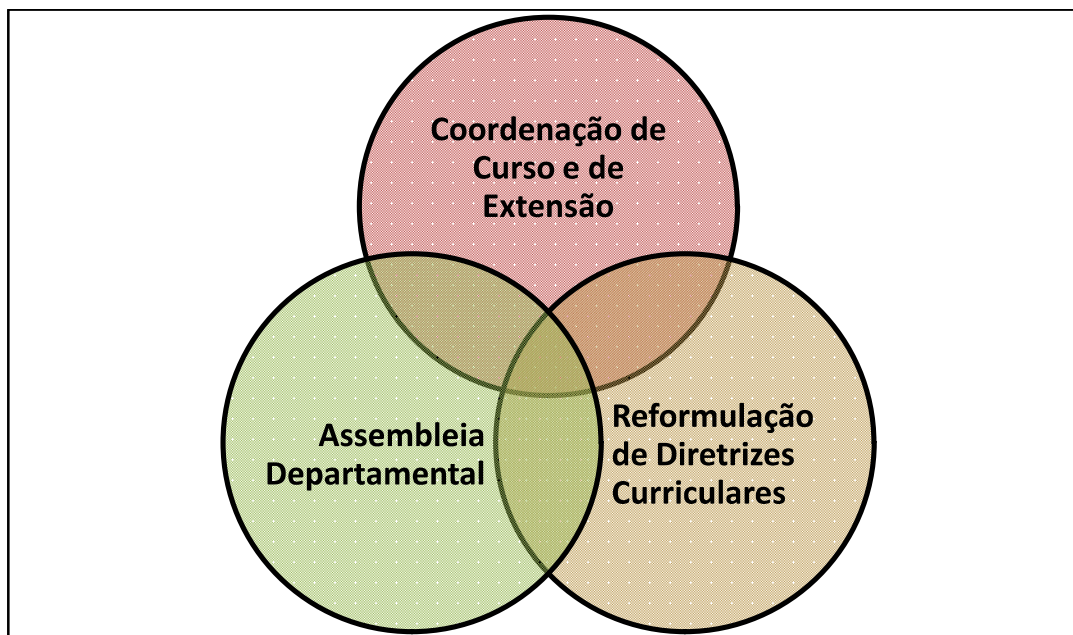
Isaia et al (2007) chamam este sentimento de “solidão pedagógica” que é caracterizado pela falta de apoio ao professor, por parte da instituição em que atua ou de colegas mais experientes. Para a autora, a solidão pedagógica é um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA *et al*, 2007, p. 8).

Para a professora Gama, um grande aprendizado foi ter participado da reformulação na reformulação das disciplinas do Curso de Letras Inglês a qual teve a oportunidade de participar. Mesmo em se tratando de um momento anterior à sua efetivação como professora da UFPI, onde atuava no ensino superior da rede privada de ensino, a professora deixa transparecer a relevância desse aprendizado para sua prática educativa.

Para a professora Barbosa, a experiência de ter atuado como coordenadora de extensão lhe trouxe aprendizagens não tão animadoras, pois se deparou com as dificuldades do sistema universitário em lidar com as diferentes dimensões da docência superior, em específico à extensão. A professora relata que aprendeu na prática a dificuldade que é fazer projetos e programas de extensão na universidade, tendo em vista, principalmente, a dificuldade de financiamento destas atividades. Para finalizar o tópico, trazemos a quadro 06, que ilustra os contextos de

aprendizagens da gestão e participação política vivenciados pelas professoras do estudo.

Quadro 6 - Aprendizagens da Gestão e Participação Política



Fonte: Dados da pesquisa

2b-2) Aprendizagens da participação em programas e eventos

Dando continuidade às aprendizagens encontradas na fala/escrita das professoras, em outros excertos é possível visualizar contextos de aprendizagens relacionados a participação das professoras em programas, projetos e eventos. Para esses cenários, as professoras destacam:

Sou DE na UFPI e não exerço função de coordenação, mas fui coordenadora de curso durante quatro anos. Hoje eu coordeno um projeto que ajuda os alunos de letras a se tornarem professores de línguas que é o PIBID. É um projeto da qual a gente tem bastante desafio, pois é uma relação que a gente não tem muito que é com o professor da escola pública. Então quando a gente sai daqui dos muros da universidade e vai conhecer o contexto da escola pública, o qual eu conhecia anos atrás, mas a gente vê que infelizmente não mudou muito. (PROFESSORA SILVA)

[...] cada vez que é lançado um edital que a gente percebe que vai trazer algum benefício pro Curso de Letras Inglês, a gente procura participar para trazer oportunidades pros alunos. Primeiro para os alunos de Letras Inglês e também para os alunos da UFPI em geral. [...] Então vamos entrar nos programas e lá de dentro vai para os encontros, participar das reuniões e tenta melhorar o que não está dando certo, [...] Eu acredito que a formação

do Curso de Letras aqui da UFPI está melhorando [...] Então a gente tem recebido oportunidades de trabalhar em programas da CAPES e *Fulbright*, que foi maravilhoso aqui pra gente. A gente recebeu os bolsistas norte americanos por quatro anos. [...] depois desse programa os alunos de letras inglês aqui da UFPI eles estão melhorando muito mesmo. A gente não tem mais reclamação da aula ser toda em inglês, mas pelo contrário, hoje eles reclamam de professores que não estão dando a aula em inglês e que não estão dando chances pra eles de crescer (praticar a língua). [...] eles têm um programa de avaliação de livro didático. Aí eles querem ter professores do Brasil todo. Então se eu não estivesse aqui (UFPI) eu não participaria desses programas de jeito nenhum. Eu não ia ser chamada lá em São Paulo com tanta gente com o currículo 10 vezes melhor que o meu. Então aí eu pude participar de varias coisas de formação de professores de língua inglesa do Brasil representando o Piauí, entendeu? (PROFESSORA GAMA)

Aí eu vou bancar agora a advogada do diabo. Que eu sei que você quer chegar lá. E eu acho que sua orientadora não vai gostar muito, porque eu não tenho muita paciência pra cursos de pedagogia. Eu tive que fazer realmente aquele curso obrigatório na UFPI, estágio à docência. Embora já tivesse experiência antes como substituta e na FACID, mas você sabe que é obrigatório aqui. [...] Nesse curso eu queria ter discutido coisas mais práticas. Porque esse curso é o curso pra quem nunca entrou em sala de ensino superior. [...] Então, primeiro deixa eu falar a minha opinião sobre o PARFOR. Porque quando o Governo reformou a LDB e disse que não podia ter mais professores não graduados, ele criou um problema pra ele mesmo. Porque, por um lado ele não pode demitir e por outro lado ele não pode ter esse professor. Aí ele cria esses programas. Daí o Governo investe milhões de reais, muito dinheiro mesmo nesse programa. O que o professor precisa fazer? Ele não tem um teste de seleção. Ele só entra na plataforma e faz a inscrição, que é homologada pelo secretário, e pronto. Aí vai o professor ministrar aula no PARFOR, e tem essa postura. Porque se você é consciente, você sofre. E eu sofro. Porque você vê um monte de dinheiro investido. [...] Mas aí tem a questão do professor já é de inglês. E é onde você se decepciona de novo, porque o professor de escola pública mal sabe o verbo "*to be*". Claro que há exceções, mas grande parte não sabe nem isso [...]. (PROFESSORA BARBOSA)

Em relação às aprendizagens proporcionadas pela participação em programas, projetos e eventos, a professora Silva resgata um pouco do que aprendeu enquanto coordenadora de Curso, mas enfatiza bastante o contato com professores do ensino básico na rede publica de ensino através da coordenação do projeto denominado PIBID. Esse projeto, bastante disseminado em todo o país, leva os alunos de licenciaturas, futuros professores, às escolas publicas de sua região para obterem o primeiro contato com a docência antes de concluírem sua graduação. Para a professora, esse contato traz aprendizados para sua prática na medida em que se aproxima da realidade dos professores de inglês desse nível de ensino – destino de muitos de seus alunos na universidade.

A interlocutora Silva menciona que o PIBID traz aprendizagens para a docência aos alunos, mas podemos inferir que essas aprendizagens se estendem

também aos docentes, inclusive ela como gestora do programa. As reflexões sobre as demandas da escola pública fazem com que os professores universitários revejam algumas práticas para que elas se adequem às necessidades dos alunos na formação inicial. Isso representa aprendizagens sobre a docência que podem se repercutir em novas metodologias, conteúdos e outras adequações trazidas ao processo de ensino e aprendizagem na formação inicial e, conseqüentemente, na prática educativa.

A professora Gama vê como fundamental a participação dela e de professores da UFPI em programas do Governo Federal que tragam algum tipo de contribuição para o Curso de Letras inglês e, respectivamente, para seus alunos. Revela o aumento no número de programas disponibilizados à participação e como alguns professores de outras instituições veem negativamente a maioria deles. Com outro olhar, a professora Gama percebe a relevância de participar desse tipo de programas e levar os aprendizados adquiridos na ocasião para colegas de trabalho e para seus alunos.

A professora Gama continua sua fala reconhecendo o avanço que houve no que diz respeito a programas e projetos no ensino superior brasileiro. Deixa claro que ainda há a necessidade de se investir em projetos, programas e eventos, mas percebe o quanto houve crescimento junto à essa demanda. Ressalta um dos programas disponibilizados aos alunos do Curso de Letras Inglês que possibilitou a permanência temporária de professores Norte Americanos no quadro de docentes do Curso. De acordo com a professora essa interação se mostra primordial para os alunos na medida em que efetiva o contato e necessidade de fluência na língua inglesa para o profissional que está se formando nessa licenciatura.

A professora menciona ainda um programa de avaliação de livros didáticos da qual teve oportunidade de participar. Programa realizado pelo Ministério da Educação onde ela participou enquanto professora da UFPI representando o estado do Piauí. Para a professora a participação nesse tipo de evento traz muitas contribuições para a instituição e aprendizagens para ela. Ressalta a importância de estar como efetiva na UFPI e essa condição possibilitar ela estar como membro do evento.

A professora Barbosa relata da experiência na participação de seu primeiro evento na universidade após efetivar-se na instituição: o curso de iniciação à

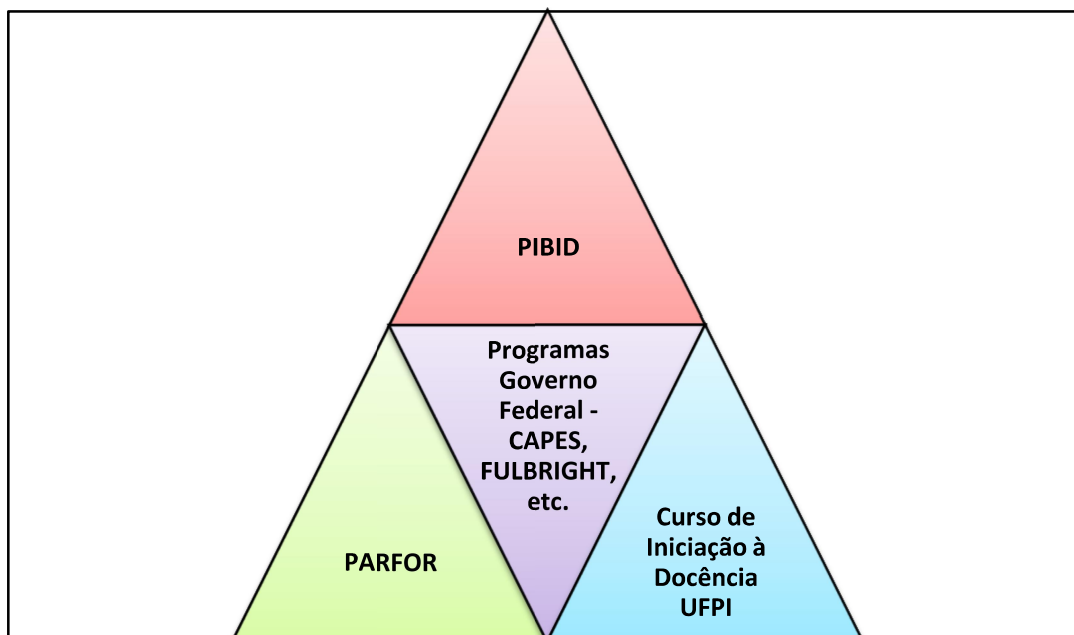
docência. Este curso é obrigatório a todos os professores recém chegados à UFPI, normalmente por aprovação em concurso público de provas e títulos, como requisito para efetivação no cargo. É ministrado por professores da área da Educação e traz informações sobre como proceder em sala de aula, avaliação de aprendizagem, condução de turmas, etc.

A professora Barbosa relata esse evento como momento que não lhe proporcionou aprendizagens que, de fato, pudessem ser aplicadas em seu cotidiano docente, e demonstra uma decepção com o cenário criado. Fato muito recorrente entre os professores do ensino superior, o de valorização do conteúdo específico de sua atuação em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, que são fundamentais a todo e qualquer professor.

Inicialmente, essa visão de super valorização do conhecimento específico era mais observada em professores bacharéis, que não obtiveram formação voltada à docência. Contudo, pelas análises dos relatos das professoras, percebemos que essa visão está presente também em professoras de licenciaturas que, teoricamente, foram formadas para o exercício da docência, tendo sido contemplados em seu curso de graduação tanto disciplinas de cunho específico da área de atuação quanto disciplinas preparativas à formação do docente. Este aspecto está presente nas discussões de Almeida Filho (1999) e Paiva (2001) que mostram que os professores de inglês do ensino superior voltam sua atenção mais para o conhecimento específico da e sobre a Língua Inglesa do que para a parte didática que também lhe é exigida para atuação como docente.

Em um segundo momento de seu relato, a professora Barbosa menciona a participação como docente no programa chamado PARFOR, como propiciadora de aprendizagens. Mais uma vez a professora se mostra descontente com o formato empregado ao programa, reconhecendo o alto investimento, mas visualizando as grandes dificuldades de se estar formando professores de inglês, com um perfil totalmente diferente da licenciatura em período normal.

No Quadro 07, a seguir, destacamos as fontes de aprendizagens da participação em programas e eventos mais destacadas pelas professoras descritas através de suas narrativas:

Quadro 7 - Aprendizagens da participação em programas e eventos

Fonte: Dados da pesquisa

2b-3) Aprendizagem pela experiência

Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e a forma como ele aprende, caracteriza uma opção metodológica de ensino fundamentada na formação, sua trajetória profissional e, conseqüentemente, sua experiência profissional docente.

Os relatos das professoras participantes do estudo sobre a aprendizagem pela experiência convergem para uma comparação de vida pessoal com a vida acadêmica. A professora Gama faz a comparação de que aprendeu a ser professora da mesma forma que aprendeu a ser mãe: “sendo”, pois da mesma forma que não recebeu qualquer preparação para ser mãe reconhece que não foi preparada adequadamente para a docência em nível superior.

A professora Silva compara o aprendizado da profissão a uma peça de teatro, onde os atores/professores, mesmo detentores de um conhecimento específico pré-estabelecido, que seriam as falas dos atores e o conhecimento específico dos professores, somente a partir da reação do público/alunado é que vão aprendendo a melhor forma de atuação. A partir destas comparações, apresentamos os excertos das professoras do estudo:

Porque infelizmente, ou felizmente, tudo que acontece numa sala de aula é idealizado, principalmente quem trabalha com uma língua estrangeira. A gente tem uma situação idealizada de recortes comunicativos da língua. Então a gente precisa de um certo esforço para fingir que aquele recorte é real, pra chegar ao aluno e pra que ele possa participar de forma integral, não é? Que não seja para ele apenas um repetir de um modelo. Então eu relaciono isso muito tranquilamente com o ator de um teatro. De teatro! (PROFESSORA SILVA)

Eu acho que eu aprendi (a ser professora do ensino superior) igual eu aprendi a ser mãe: sendo. Infelizmente. Porque eu acho que seria bom ter uma formação, ou pelo menos a gente estudar bastante o que é ensino e aprendizagem. O que é formar um professor de línguas antes de começar. E eu não fiz isso. Então do mesmo jeito que eu vejo hoje algumas coisas que eu fiz com o primeiro filho que depois eu não fiz com o segundo nem com o terceiro e depois eu falei “coitado do primeiro”. Até mesmo toda aquela ansiedade, aquele nervoso que passa para o filho, do mesmo jeito passa pros alunos. Então eu aprendi a ser professora do ensino superior, primeiramente, sendo. E aí, fiz muita coisa errada, que hoje eu sei que eu fiz. (PROFESSORA GAMA)

[...] comecei a dar aulas por acaso e bem antes de terminar meu curso de licenciatura, então, não seria de todo errado dizer que aprendi a ministrar aulas ministrando aulas, na prática, antes de tomar conhecimento de teorias de aprendizagem e didática, [...]. O idioma e o método adotado pela escola em que eu trabalhava eram suficientes e, apesar de ser uma Escola de Línguas, acredito ter transferido/estendido essa experiência para as salas de aula do Ensino Fundamental. [...] Como eu já ministrei aula pra alunos do ensino fundamental até gente de pós-graduação mais velha do que eu, eu vi, nesses anos de aprendizagens, que a coisa não muda muito. Que as coisas só mudam de idade. Então não muda muito porque, infelizmente, você vai encontrar alunos que vão querer pescar, que vai querer copiar. Isso pra mim são aprendizagens porque você vai buscando formas de contornar. (PROFESSORA BARBOSA)

O relato da professora Silva acerca da aprendizagem pela prática se assemelha a uma metáfora, quando compara a sala de aula do ensino superior com o teatro (ou a uma peça de teatro). Ao fazer essa comparação do professor a um ator de teatro, percebemos que seu aprendizado é constante na medida em que visualiza a sala de aula como um palco, local em que o professor pode/deve se "apresentar" a seus alunos de forma a conseguir transpor o conhecimento/conteúdo proposto.

A professora Gama reconhece a aprendizagem da prática como primordial para o exercício da docência superior. Assim como muitos outros casos, sente falta de uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. Faz uma comparação muito interessante da docência na universidade ao advento da maternidade, onde no início, não recebe qualquer orientação de como proceder e, conseqüentemente,

vai aprendendo a ser mãe/professora. Ainda reconhece as falhas cometidas – tanto na maternidade como na docência, pelo fato de não ter sido formada para isso, mas, principalmente, percebe todo o aprendizado proporcionado. O relato da professora vai ao encontro da premissa de que “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 9), ao afirmar que se constituiu como professora no exercício da atividade docente dentro e fora da sala de aula do ensino superior.

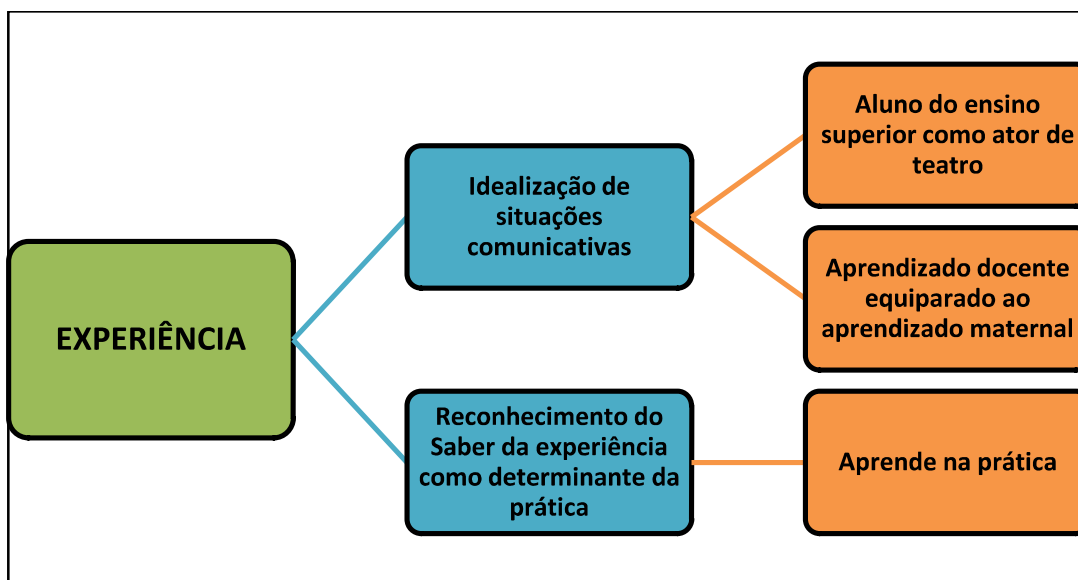
Contudo, a fala das duas professoras está mais vinculada à aprendizagem da vida como um todo, e não especificamente da aprendizagem da docência. Isso nos leva a perceber a dificuldade que as professoras sentiram/sentem em identificar como se procede a sua aprendizagem como professora. Assim, inferimos que os movimentos de aprendizagem da docência, para estas professoras, acontecem em virtude das necessidades e/ou dificuldades encontradas, sem a organização intencional da professora.

Diante disso, vemos que existe outra concepção relativa ao aprender que pode nos auxiliar a compreender como, efetivamente, acontece a aprendizagem da docência, que surge em outro indicador – aprendizagens da interação com aluno, quando as professoras sinalizam que o aprender não está desvinculado do ensinar.

Dando sequência, são muitas as peculiaridades de aprendizagem pela prática presentes no relato da professora Barbosa. De um modo geral, aprendeu que os problemas enfrentados em sala de aula do ensino superior não difere dos problemas enfrentados nos demais níveis de ensino (ensino fundamental, médio e infantil). Essa percepção conduz a professora a novas aprendizagens na tentativa de contornar os problemas enfrentados e esse aprender pela prática/experiência é dá essa possibilidade. Especificamente, a professora Barbosa menciona aprendizados quanto à sistemática do ensino superior, da monitoria e orientação.

O que causa impacto no relato da professora Barbosa é o discurso de enfraquecimento pelo exercício da docência pelo enfrentamento cotidiano de problemas no lidar com o discente. Finalizando o tópico, o Quadro 08 retrata o processo do aprendizado adquirido pelas interlocutoras do estudo no contexto da experiência docente.

Quadro 8 - Aprendizagem pela experiência



Fonte: Dados da pesquisa

2b-4) Aprendizagens da prática na sala de aula do ensino superior

Mesmo podendo ser confundido com o indicador de análise anterior, optei por trabalhar e analisar este indicador por reconhecer, nas falas das professoras, aprendizagens oriundas da experiência/prática, mas que acontecem exclusivamente na sala de aula da universidade. Diferencia-se de seu antecessor por denotar um local específico de acontecimento: a sala de aula. No caso do indicador “aprendizagem pela experiência”, entendo como abrangente de todo o contexto em que está inserido o professor do ensino superior. Assim, sobre essas aprendizagens, as professoras revelam:

Eu acho que a gente vem buscando, mas não é algo tão simples. Eu me esforço, às vezes eu digo: nossa, mas isso aqui está muito estruturalista. Deixa eu ver se eu mudo. Entende? Então a gente tem que ir monitorando por que mudanças não são tão tranquilas, mas eu acho que eu consigo perceber, por exemplo, na hora que um aluno apresenta um seminário, eu percebo um jeito diferente do passado. Eles agora parecem mais soltos, mais desenvoltos, nos surpreendem muitas vezes. (PROFESSORA SILVA)

[...] Estou fazendo pela primeira vez um semestre diferente. Não sou eu quem está dando aula, são os alunos. [...] Até o ano passado nessa disciplina eu tinha uma prova oral, além de uma prova escrita, e uma prova de *writing*. Aí esse semestre a gente mudou tudo. Eu pedi que eles se dividissem em duplas. Cada dupla tem um dia do semestre. Nesse dia a dupla escolhe o assunto, [...] Eu nem fiscalizo antes. É na hora ali que eu vou ver. Aí eles têm que trazer um assunto e eles vão conduzir a aula naquele dia. Então a gente tem tido assuntos maravilhosos. [...] Então eles

trazem vídeos, músicas, artigos pra gente ler, reportagens. Eu estou adorando. E a gente está aprendendo todo mundo junto, todos participando e é tudo em inglês, tudo. Eles conduzem em inglês, os que participam fazem isso em inglês. [...] Fiz muita coisa errada, que hoje eu sei que eu fiz, por exemplo, de brigar muito com o aluno. Querer de qualquer jeito que o aluno fosse aquilo que eu achava que ele tinha que ser. [...] Eu tomei uma vez uma sacudida lá na PUC, da professora Fernanda Liberali. Ela virou pra mim e falou assim: “você é Deus, é?”. Desse jeito. Porque eu estava contando uma experiência que eu fiquei muito revoltada com um aluno que não queria aprender, e ela falou isso: quem é você pra dizer que se o aluno não quer aprender ele nunca vai ser um bom professor? As pessoas mudam. Entendeu? (PROFESSORA GAMA)

[...] novamente posso dizer que a prática, [...] de certa forma, me ensinou a ser professora de Ensino Superior. [...] desde às atividades técnicas básicas (registros de frequência, notas, conceitos, planos) às atividades didáticas (ministrar aulas para uma faixa etária mais velha, para um nível de escolaridade superior, de conteúdos de nível superior). [...] eu diria que o preparo da aula e a própria aula constituem-se em situação de aprendizagem. Buscamos por conhecimentos e pela melhor maneira de compartilhá-lo com nossos alunos e, nesta busca, aprendemos e reaprendemos com eles. Como já dito antes, é também na sala de aula que trocamos materiais didáticos, ideias e experiências com nossos alunos. Finalmente, [...] é especialmente na prática em sala de aula que aprendemos a ser professor. [...] eu realmente considero a prática em sala de aula como meu verdadeiro ambiente de aprendizagem, ou seja, aprendi a ser professora sendo professora. (PROFESSORA BARBOSA)

De acordo com a professora Silva o aprendizado da prática em sala de aula é algo que se busca constantemente. Pela avaliação de sua própria prática tenta perceber os pontos de inflexão na tentativa de aprimorá-los.

São dois os momentos de aprendizagens da professora Gama referentes à sala de aula. O primeiro relata seu aprendizado ao passar para os alunos a responsabilidade de ministrar a disciplina. No segundo percebemos um aprendizado que se forjou com o tempo: que os alunos são diferentes, cada um a seu modo; e que o professor não pode exigir que o aluno se comporte exclusivamente da maneira como o professor idealiza.

No relato da professora Barbosa, o que fica evidente é o fato de sempre perceber seu aluno não apenas como aluno, mas também como um professor em potencial, na medida em que os percebe como futuros professores, tão logo concluam seu curso de graduação.

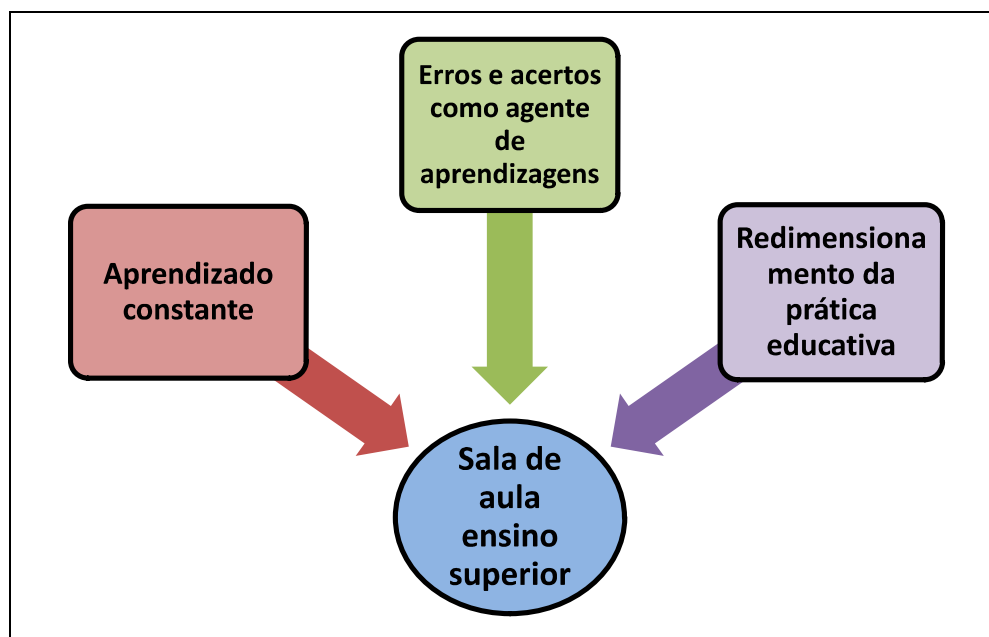
Ao observar os excertos das interlocutoras em relação às aprendizagens da prática evidenciamos os estudos de Mizukami (2000), ao afirmar que a prática profissional do professor, bem como as significações pessoais do docente têm-se

constituído como ricos contextos de reflexões, na medida em que as atividades de sua prática emergem do cotidiano das salas de aula.

Nesse processo, a autora direciona o olhar para o professor enquanto aprendiz, e lembra do caráter ininterrupto da formação do professor, cujo processo de aprendizagem estende-se desde antes da preparação formal até o fim da carreira docente, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento.

Em síntese, para delinear as análises acerca das aprendizagens da prática em sala de aula do ensino superior, trazemos o Quadro 09, que ilustra as aprendizagens mais recorrentes neste indicador.

Quadro 9 - Aprendizagens da prática em sala de aula do ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa

2b-5) Aprendizagens da interação - Colaboradores que possibilitam as aprendizagens docentes

Aprendizagem não se faz sozinha, ela necessita do outro para acontecer. Seja como facilitador da aprendizagem, seja como sujeito da ação de aprender, é a figura do outro que dá condições de surgir um aprendizado.

No reconhecimento de seus pares como de papel fundamental para o surgimento/percepção de aprendizagens, as professoras do estudo elencam

especialmente três personagens que contribuem/facilitam as aprendizagens da docência: colegas de trabalho – professores do mesmo curso e também professores de outras instituições; alunos e orientandos; ex-professores e orientadores de pós-graduação.

Como comprovação a esse reconhecimento, introdutoriamente, destacamos em seus trechos onde reconhecem a necessidade da figura destes personagens para conseguir efetivar suas aprendizagens docentes. Dessa forma, relatam:

[...] muitos docentes que fazem a UFPI hoje são oriundos de outras cidades do Brasil. Isso torna a UFPI uma instituição naturalmente repleta de “outras vozes”. Neste sentido, sinto que tenho sempre aprendido novas “culturas de ensinar e aprender” a partir das interações com outras colegas, nos corredores, nas reuniões do departamento, do Centro (CCHL), dos Colegiados, das Bancas de Concursos, das Correções de Exames, nos eventos científicos, nos projetos de extensão e de formação de novos professores, e principalmente em sala de aula. Enfim, em cada uma dessas atividades consigo ver um pouco mais de mim mesma através do que vejo nos colegas e alunos. [...] Eu já fui escolarizada de modo a perceber que o outro traz informações. Só que eu acho que agora com a internet isso aumentou muito, muito mesmo. (PROFESSORA SILVA)

[...] eu pude participar de várias coisas de formação de professores de língua inglesa do Brasil representando o Piauí, entendeu? Então nisso eu fiz mais amizades, mais contatos e pude conversar com as pessoas e ir aprendendo como que era o Curso de letras inglês em cada instituição e vendo o que tinha de mais legal pra trazer pra cá (UFPI). (PROFESSORA GAMA)

[...] no momento que você já está no ensino superior você não vai só por isso, você vai atrás de crescimento. Então você vai em busca disso através de pesquisas, publicações, participações em eventos. [...] Então eu acho que isso tem que realmente fazer parte da prática do professor. É assim que eu acho que se constrói uma aprendizagem de docência de professor. São nessas trocas de experiência com outros professores. Você vê o que está ao seu redor. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva reconhece que o aprendizado acontece através da interação com as pessoas, sejam essas colegas de trabalho, alunos, instituições ou até mesmo pessoas de seu convívio familiar. Mesmo sem citar os personagens, a professora Silva percebe a importância de outras pessoas para seu aprendizado e a relevância da existência desse contato. Reitera a maior necessidade de socialização pelo advento da internet.

A contribuição gerada pelo contato com professores de outras instituições está presente na fala da professora Gama quando reconhece o aprendizado que

obteve ocasionado por estas interações, principalmente, em se tratando do formato do Curso de Letras Inglês.

A professora Barbosa resume suas principais fontes de aprendizagens: as trocas de experiências. E essas trocas acontecem pelo contato com seus pares, seja na prática cotidiana, pela participação em eventos, projetos, pesquisas, a interação com o outro lhe traz muitas aprendizagens.

Em relação à este indicador temático, os trechos das narrativas das professoras levam para o entendimento de Bolzan (2002) e García (1999), de que as aprendizagens docentes evidenciam a construção de uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência. Os autores mostram que a aprendizagem da docência se configura através de processos interativos, marcados pelas relações com outros atores sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) e que contribuem para o tornar-se o professor de profissão (BOLZAN, 2002; GARCÍA, 1999).

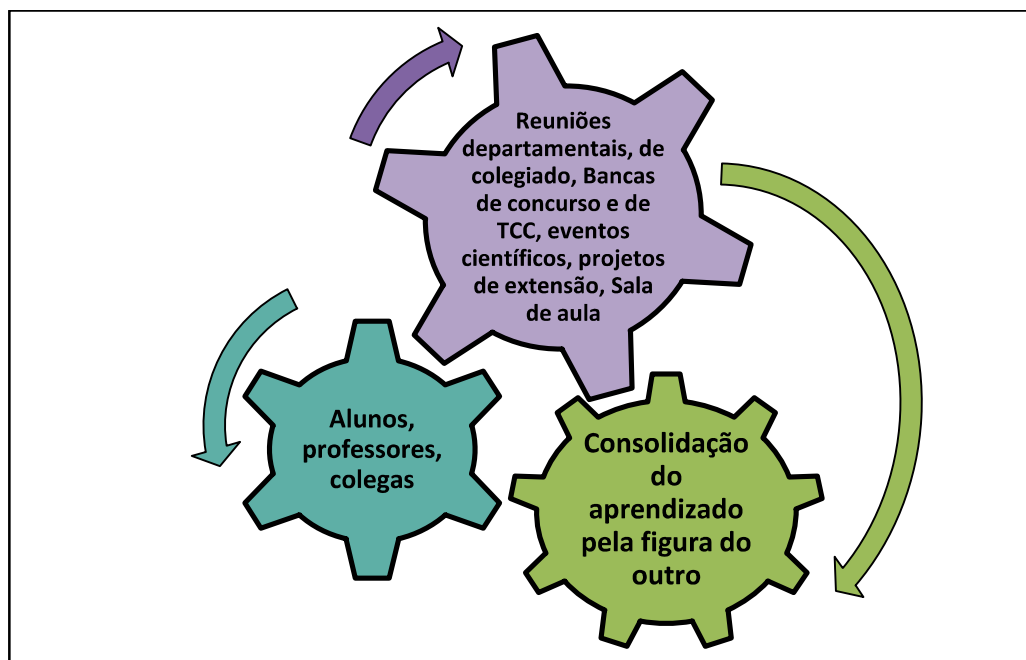
Nesse sentido, para Bolzan (2007), a troca de saberes pela interação dos pares, implica na reorganização da prática educativa a partir de novas aprendizagens docentes. Não se trata apenas de um acúmulo de conhecimentos feito pela soma de interações, mas sim do reconhecimento de suas próprias estruturas cognitivas e de concepções até então elaboradas por cada professor.

Ainda de acordo com Bolzan (2007), por esta linha, a efetivação de redes de relações entre os professores atua como elemento potencializador da transformação de modos de agir, levando-se em consideração que no conflito de diferentes opiniões, concepções e opções pedagógicas há a possibilidade de construção de novas aprendizagens, novas estruturas, de novos conceitos e de novas representações acerca do ensinar e do aprender.

Nesse contexto de interações, Jarvis (1995) explica que no processo de aprendizagem os indivíduos compartilham experiências com seus pares no campo social e individual, procurando dotá-las de significado e de sentido, que lhes tragam contribuições para sua prática educativa. Foi exatamente o que observamos nas narrativas das interlocutoras desta pesquisa nos indicadores que se seguem: i) Aprendizagens da interação com colegas de trabalho; ii) Aprendizagens da Interação com alunos e; iii) Aprendizagens enquanto discente.

Assim, para resumir o contexto e os partícipes das aprendizagens da interação narradas pelas interlocutoras do estudo, apresentamos o Quadro 10, representada propositadamente em forma de engrenagens, pela visão de interação deste indicador de análise.

Quadro 10 - Aprendizagens da interação



Fonte: Dados da pesquisa

i - Aprendizagens da interação com colegas de trabalho

Dentre os pares mais mencionados pelas professoras como facilitadores de aprendizagens estão os demais professores do Curso de Letras Inglês, ou seja, seus colegas de profissão. O convívio diário no ambiente da universidade favorece essa troca de aprendizagens. Essa interação, em alguns casos, extrapola os muros da universidade e estende-se ao convívio pessoal e familiar. Em relação as aprendizagens percebidas pela interação com esses pares, as professoras nos dizem:

Eu não tenho uma família pra visitar no fim de semana. Então minha família são meus próprios colegas da universidade. Então a gente estende o nosso diálogo no nosso círculo de amigos, no clube, enfim, sentados estudando.
(PROFESSORA SILVA)

aprendi e aprendo ao observar outros educadores maravilhosos, tais como minha orientadora, coorientadora, e vários colegas de profissão. [...] quando eles (professores norte americanos) chegaram, foi a primeira vez que a gente sentiu aquela necessidade real de me comunicar. Porque eles até chegam aqui falando e entendendo um pouquinho de português, mas eles têm muita dificuldade de entender várias coisas, então a gente tem que se comunicar mais em inglês mesmo. [...] Então essa coisa do TCC em inglês, eu peguei dos professores da federal de Santa Catarina, que eu conversei com eles e eles falaram. Eu falei pra eles que eu queria o TCC em inglês, mas sabia que isso era impossível. Daí eles falaram “não, não é impossível”. A gente faz há muito tempo. É legal. [...] Mas eles (professores UFSC) me disseram que era legal sim, que era só escrever isso no projeto político pedagógico do curso, aprovar em assembleia e pronto. [...] cada vez que vou num evento assim pelo MEC (Ministério da Educação), representando a UFPI. Toda vez que eu vou eu fico trocando experiências mesmo, e aprendendo muito com isso, porque tem colegas nessas instituições que são mais experientes, tem mais anos de magistério superior do que eu, e trabalham em universidades que estão mais consolidadas. Então a gente tem que aprender com eles pra trazer pra cá. Então eu vejo isso, que essas oportunidades eu fico muito agradecida a Deus por isso, porque eu vejo que não sou só eu que estou aprendendo, porque eu trago pros meus colegas e eles trazem pra mim também quando participam de algum evento, e os alunos estão se beneficiando porque a gente leva isso pra eles sempre. (PROFESSORA GAMA)

É assim que eu acho que se constrói uma aprendizagem de docência de professor. São nessas trocas de experiência com outros professores. Você vê o que está ao seu redor. [...] (PROFESSORA BARBOSA)

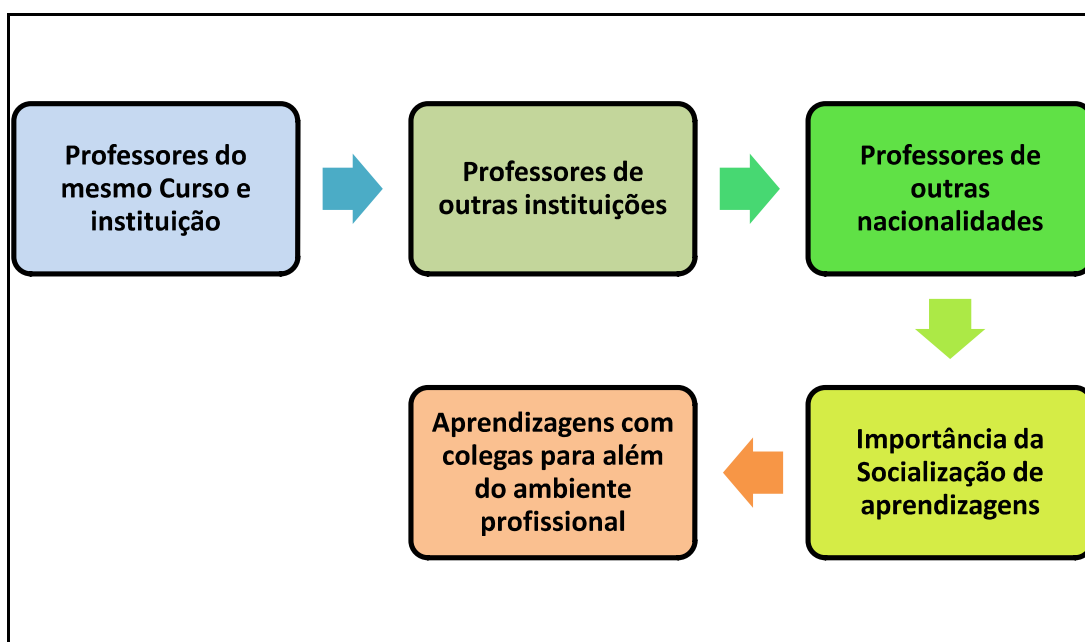
Não apenas colegas de trabalho, mas como parte da família. É dessa forma que a professora Silva percebe os demais professores do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPI devido ao grande contato que mantêm com estes e, consequentemente, pelo aprendizado proporcionado pelo convívio.

São muitos os aprendizados da interação com outros professores relatados pela professora Gama. Destaca, em seu relato, as aprendizagens da língua que obteve quando em contato com professores norte americanos que atuam no Curso de Letras Inglês da UFPI. Também reitera a interação e aprendizagem com professores de outras instituições de ensino superior. Essa interação leva a outra, quando socializa com seus colegas de UFPI o aprendizado adquirido em contato com professores de outras instituições. Por fim, relata que também aprende com seus colegas de curso quando estes voltam de eventos na área da língua inglesa.

A professora Barbosa, por sua vez, também reconhece como fonte de aprendizagens a troca de informações/experiências com outros professores, sejam esses seus colegas de instituição ou professores de instituições de ensino distintas quando participando de eventos.

Para sintetizar as análises dos excertos das professoras participantes do estudo acerca das aprendizagens da interação com seus colegas de trabalho, apresentamos o Quadro 11.

Quadro 11 - Aprendizagens da interação com colegas de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

ii - Aprendizagens da interação com os alunos

Para as professoras, a aprendizagem está ligada à interação. Nas narrativas percebemos que as professoras colocam a aprendizagem como fruto de uma interação que tiveram, seja com uma pessoa ou com uma experiência social. No caso particular deste indicador temático, descortinamos os excertos relativos às aprendizagens obtidas pela interação com seus alunos. Nessa direção, narram:

O tempo todo. Vamos dizer que agora é com a tecnologia, a contemporaneidade, nossa! Toda hora um aluno traz uma ideia nova, ou sobre algum artefato, ou até mesmo sobre alguma expressão da língua. E assim, é bem importante que a gente reconheça que a gente deve aprender com o aluno. Aquele professor arrogante, ele também deve repensar a prática dele. Demais, nossa! Em termos de pronuncia, em termos de expressões, de língua, ideias. Às vezes a gente pede para o aluno fazer um seminário, daí eles trazem algo tão diferente. Um modo de fazer. É o modo de fazer que realmente enriquece. (PROFESSORA SILVA)

acho que aprendi muito mais a ensinar e a ser professora com meus alunos, principalmente quando comecei a ouvi-los de verdade, o que ocorreu em minha pesquisa de doutoramento (2004 a 2007). Muitas vezes, achava que tudo estava perfeito, mas, quando lia os relatos dos meus alunos, via que eles não estavam satisfeitos com algumas coisas e podia ressignificar minha forma de ensinar. [...] (PROFESSORA GAMA)

nesta época eu [...] pude ter indícios do quanto nossos alunos são carentes de orientação, mas, também, do quanto podemos aprender com eles, e eu aprendi em nossas discussões dos textos, e, principalmente nos relatos de suas experiências. [...] eu me lembro que eu aprendi com os alunos no sentido de que alguns deles buscavam outros materiais que eu não tinha. [...] você aprende no dia a dia. Você vê alunos que tem dificuldade [...] De alunos que mesmo com toda dificuldade ele vai atrás. [...] Enquanto que tem outros alunos que se contentam com “Ah, eu sou pobrezinho, professora. Eu nunca estudei inglês. Me entenda! Eu não vou aprender”. E esse aluno não vai atrás. Então isso pra mim é uma aprendizagem porque eu vejo que ele não vai atrás porque ele não quer, e ele vai ser um mal profissional. [...] agora em relação a material didático. Eu tinha um aluno que eu era uma batalha com ele [...] porque ele não queria adquirir o material didático. Eu dizia “você precisa do material”. [...] Então isso foi uma outra aprendizagem pra mim. Aprender a lidar com ele, e ver que realmente há diferentes níveis de aprendizagem. Diferentes estilos de aprendizagem. Porque esse aluno conseguia se virar mesmo não tendo aquela aprendizagem orientada. Com aquelas normativas, digamos assim. Com o que o material didático apresenta. [...] Então é uma aprendizagem você conhecer os seus alunos nesse sentido. [...] Então, assim, você acaba aprendendo. [...] Todo dia você aprende. Porque você nunca sabe de tudo. [...] infeliz daquele que acha que não aprende mais nada. Daquele que acha que já sabe de tudo. [...] Aprende a ver com os alunos essas musicas e de outras formas de aprender. Outros estilos de aprendizagem. Com as decepções também. E também uma coisa muito importante é que a gente vai aprendendo que os alunos da gente são muito carentes. Carentes de tudo. Desde um sanduiche do *Mcdonalds*. Desde a prática social de comer um sanduiche no *Mac Donalds*, de ir a um cinema. Enfim. Tudo. E aí se você puder passar alguma coisa de sua experiência enquanto profissional pra eles é muito bom. [...] há experiências que precisam ser compartilhadas. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva reconhece que aprende constantemente com seus alunos. Destaca o contato com novas tecnologias proporcionado pelo convívio com alunos mais jovens e aptos ao domínio de novas ferramentas de interação e ensino, novos modos de expressão e até mesmo sobre a língua inglesa. Reconhece ainda que o professor do ensino superior deve estar apto e aberto ao aprendizado por meio da interação com o aluno, sob pena de não acompanhar a evolução do ensino.

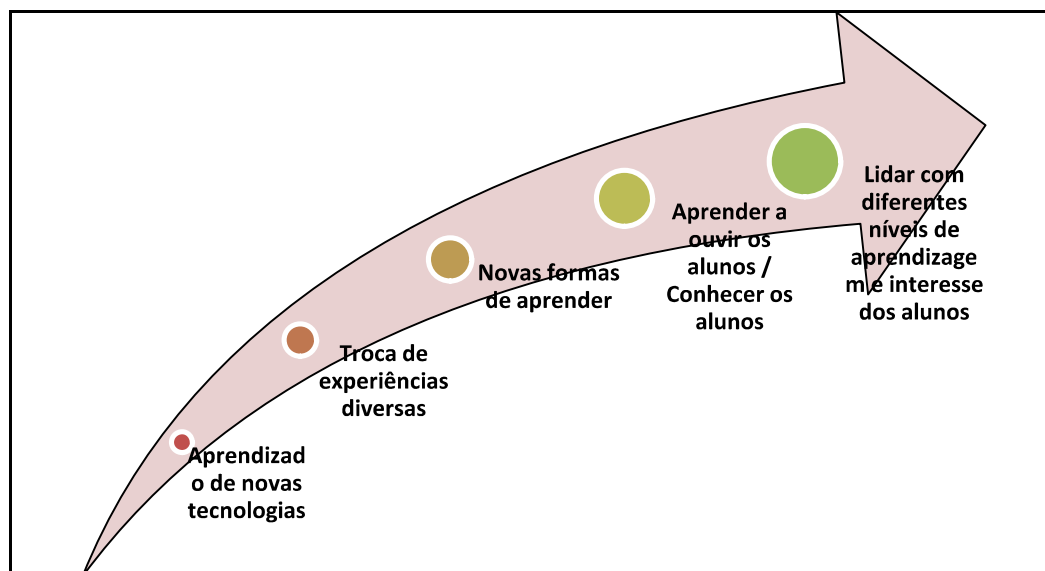
A professora Gama menciona a importância de estar em contato com o aluno e o quanto esse momento privilegia aprendizagens. Ressalta, principalmente, o aprendizado pelo contato com alunos orientandos, talvez pelo fato de estar em maior contato com este do que com os demais alunos em que só interage em sala de aula.

A professora Barbosa relata que também aprende pela interação com seus alunos de diversas maneiras. Seja pela descoberta de novos materiais didáticos ou novas músicas que facilitem o aprendizado. Porém, o que ficou mais marcante no excerto da professora Barbosa foi sua aprendizagem no sentido de perceber os diferentes estilos de alunos e suas formas peculiares de lidarem com o ensino/aprendizagem. Relata dois casos de aprendizados com alunos em específico onde em um se mostra decepcionada com o que apreendeu, e em outro se mostra surpresa positivamente com o desfecho da situação.

Acima de tudo, a professora Barbosa reconhece a necessidade de interação com seus alunos para sua prática educativa na universidade, e do constante aprendizado que essa interação lhe proporciona, a partir do cotidiano acadêmico.

Resumindo as aprendizagens da interação com alunos das professoras participantes do estudo, trazemos o Quadro de número 12, que contextualiza os principais pontos observados em seus excertos acerca deste indicador temático.

Quadro 12 - Aprendizagem da interação com alunos



Fonte: Dados da pesquisa

iii - Aprendizagens enquanto discente

Na juventude, mesmo que de forma inconsciente, o aluno começa a trilhar os primeiros passos em direção à sua futura profissão. Seja pela facilidade no aprendizado da Língua, seja na vivência com professores e o ambiente escolar, e,

em muitos casos, pela admiração por um professor em especial e seu modo de trabalho, o aluno aos poucos vai aprendendo as características do “ser professor”.

Esse cenário tem se modificado um pouco, na medida em que, hoje, o período enquanto discente é bem maior em relação ao que se via no passado. Esse fato é bem mais percebido na docência superior, pela atual exigência normativa dos processos seletivos da titulação de mestrado e/ou doutorado para que o docente concorra àquela vaga de trabalho no ensino superior.

Talvez por essa nova realidade, as professoras participantes do estudo revelem mais as lembranças orientandas – alunas de pós-graduação, do que propriamente ao tempo que eram alunas de graduação ou do ensino básico. Dessa forma, em relação às suas aprendizagens enquanto alunas, as professoras do estudo narram:

Quando a gente começa no Curso a gente se sente muito insegura. Por que a gente fala assim “nossa eu nunca vou falar inglês assim como essa professora” [...] A gente acha que os professores da gente já estão muito preparados. “ai, não! Sou insegura. Não sou capaz”. Eu acho que todo profissional que inicia [...] espero que tenha esse perfil. Porque ele é necessário. Essa coisa de a gente ser, assim, convencido, é ruim. Porque a gente não vai buscando, né. Por que acho muito importante ter desafios. Por que se a pessoa não tem desafio não vai buscar nada. [...] A ideia que a gente tem de ser professor é; ah! Eu vou fazer o melhor que aquele que eu me espelhei. (PROFESSORA SILVA)

Eu terminei o doutorado. Eu já estava assim com muitas ideias, muita coisa. Meu doutorado foi com a professora Celani, m-a-r-a-v-i-l-h-o-s-a! Cada vez que ela abria a boca eu aprendia. (PROFESSORA GAMA)

eu diria que aprendi a ser professora de ensino superior tomando consciência do ser aluna de ensino superior, também. [...] Em outras palavras, minha experiência como aluna de Ensino Superior também contribuiu para minha aprendizagem do ofício de ser professora porque eu sabia o que eu, enquanto era aluna, esperava de meus professores e o que eles esperavam de mim (não generalizando, claro). [...] O outro divisor de águas na minha profissão foi o meu orientador de mestrado, porque ele foi quem me inseriu, ele que me infectou com o vírus da pesquisa. [...] E uma outra coisa interessante que você descobre é que o professor, quando se torna aluno, ele vai fazer a mesma coisa de aluno. Quando ele senta na cadeira de aluno e vai fazer tudo que você condena. Quer dizer, nem tudo, mas uma boa parte. Ele vai trocar bilhetezinho, vai usar o celular na aula [...]. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva relembra alguns aprendizados que teve enquanto aluna a época que iniciou seu Curso de graduação. Reconhece a importância de se estar sempre apta ao aprendizado e, por fim, lembra que boa parte de seus aprendizados

aconteceram ao observar seus ex-professores, tornando-se um reflexo do que visualizava neles.

Em relação a essa última afirmação da professora Silva, esse “espelhar-se” em ex-professores, compreendo que se trata de um tomar de decisões de que professores e/ou práticas seguir ou repetir, quais professores e/ou práticas de ensino refutam em sua prática docente a partir de sua visão enquanto aluno. Assim, entendo que a lembrança de professores marcantes do passado reverte-se como uma forma de inspiração para a atuação do professor hoje.

Nesse ponto, podemos perceber a importância que nossos professores têm em nossa formação. O quanto suas percepções e modo de agir refletem no profissional que somos hoje. Talvez seja por essa percepção que as professoras interlocutoras da pesquisa reiteram em vários outros eixos e indicadores de análise a preocupação em estar formando futuros professores, denotando uma consciência da relevância e complexidade de seu papel profissional.

A professora Gama relata seu aprendizado enquanto aluna de pós-graduação, como orientanda de doutorado. Apesar de não detalhar especificamente os aprendizados, deixa claro o quanto esse contato foi importante para sua prática.

A professora Barbosa relata que aprendeu, enquanto aluna de pós-graduação – mestrado, a importância da pesquisa para o aluno. Percebe a relevância de estar na posição de aluno no intuito de compreender as problemáticas que envolvem a dimensão discente, inclusive ao relatar que ao se deparar na posição de aluna, tende a cometer as mesmas falhas que condena enquanto professora.

Nesse contexto, ilustramos, na sequência, o Quadro 13 na busca de reunir os principais aprendizados das interlocutoras por suas percepções enquanto discentes, ou seja, enquanto na condição de alunas de graduação do Curso de Letras Inglês e também na relação com seus orientadores na pós-graduação, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado.

Quadro 13 - Aprendizagens enquanto discente

Fonte: Dados da pesquisa

2b-6) Aprendizagem teórica: identificação com o conhecimento específico

Compreendemos que o domínio dos conhecimentos específicos da área adquiridos seja essencial para atuação na docência. Entendo que, para que o professor organize o quadro teórico-prático a ser exposto aos alunos e por eles dominado a partir dos currículos existentes, o docente “[...] necessitará dominar os saberes da área, de forma científica, relacional, pois precisará inicialmente definir os elementos essenciais e complementares do rol de conteúdos que lhe couber trabalhar no curso onde atuará” (BRITO, 2002, p. 13).

Destacamos, nas falas presentes nesse indicador, a forte valorização do conhecimento da língua por parte dos professores. Para elas, compreendem como primordial para a atuação como professores de inglês, o pleno domínio da língua. Essa constatação pode ser fundamentada em Leffa (2001, 2007) ao reconhecer o domínio da e sobre a língua estrangeira que ensina, como essencial para a docência em línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, as narrativas dos sujeitos da pesquisa enfocam:

[...] eu trabalho com a linguística aplicada, que eu acho que é a parte que eu me completo profissionalmente. É realmente uma área a qual eu devo muito porque desde a época que eu dava aula em escolas de línguas, na cultura inglesa de Recife. Eu já sabia. Eu comecei a conhecer o que era linguística aplicada. (PROFESSORA SILVA)

Olha, eu leciono: Linguística Aplicada; Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. [...] gosto muito de trabalhar com disciplinas da área de linguística mesmo, pra compreender melhor a língua. Por que eu aprendo muito, então eu gosto muito. Eu gosto muito de Fonética e Fonologia da língua inglesa. Sintaxe da língua inglesa e com disciplinas que a gente chama de Habilidades Integradas da Língua Inglesa que são mais relacionadas com prática em geral. [...] O Curso era só Letras Inglês, mas os alunos tinham muito medo de falar inglês. Eles queriam que a gente desse aula em português. Eu falei “não, não vou dar aula em português, não”. Mas aí essa resistência foi caindo aos poucos. (PROFESSORA GAMA)

E as disciplinas que eu ministro no Curso de Letras inglês são Cultura dos Povos, que eu amo; Leitura Extensiva que eu gosto muito e; Expressão Escrita. Também tive turmas de línguas. Mas eu confesso que depois de 16 anos ministrando em turmas de línguas eu estou meio “desesperançosa”, porque se eu puder escolher entre 10 turmas de Inglês Instrumental e cinco turmas de línguas, eu fico com as 10 turmas de Inglês Instrumental. Infelizmente. Isso é uma contradição, eu sei. Mas é porque depois de um tempo você acaba vendo que só o ensino de línguas aqui não é suficiente. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva deixa claro sua grande aproximação pelo conhecimento específico da área em que atua. Transpõe que a aproximação com a área da Linguística Aplicada lhe trouxe significativos aprendizados.

A professora Gama, assim como a professora Silva, também manifesta aproximação com a área de linguística aplicada e demonstra aprender com ela. Afirma que através da linguística aplicada aprende sobre a Língua Inglesa. Em um outro momento de seu relato, destaca a preocupação (e aprendizado) com o uso e domínio da língua pelos alunos do Curso, considerando como característica fundamental para os futuros professores de inglês.

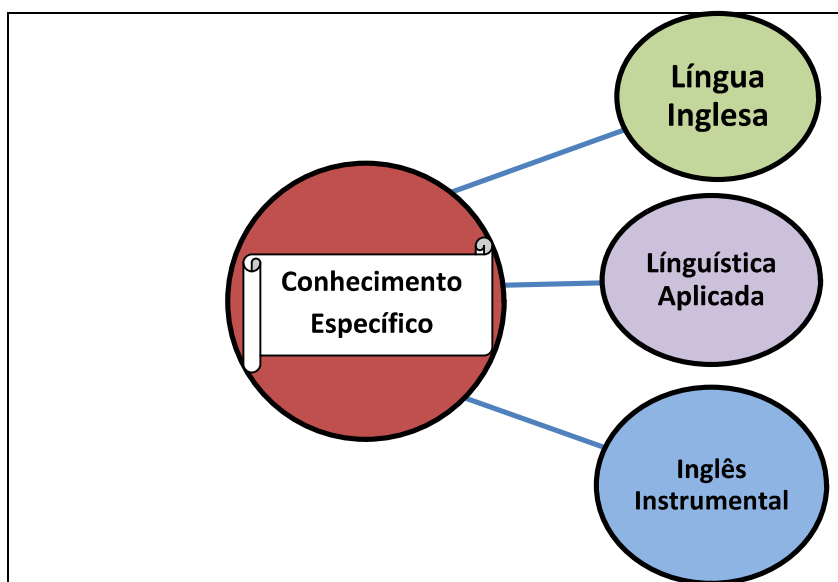
A professora Barbosa, em contrapartida, parece ter um aprendizado diferente das demais interlocutoras do estudo, na medida em que se mostra pouco motivada com o que aprendeu. Por seu relato, percebemos a consideração da importância do conhecimento específico estar presente na formação dos alunos da licenciatura em Letras Inglês, mas se mostra desconfortável quando aprende que somente seus esforços para que o aluno domine a língua não são o bastante para que ocorra.

Em relação ao conhecimento específico da área de língua inglesa, o vemos como essencial para o desempenho da profissão, porém, entendemos que o

docente do ensino superior é um profissional da educação responsável pela formação de outros professores, e no caso particular do professor de Língua Inglesa, entendemos que somente com a união dos conhecimentos específicos da área – da e sobre a língua, e com os conhecimentos pedagógicos, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade.

Para Almeida Filho (1999) se faz necessário que esses professores possuam mais do que o conhecimento específico da língua-alvo (proficiência) e formação para o ensino para estarem aptos à docência superior. Somente esses recursos se mostram como insuficientes para um ensino eficaz e prática educativa adequada. Vieira-Abrahão (2001) alerta para a lacuna existente na formação dos professores que adentram no ensino superior, em que, na maioria dos casos, o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento mas não necessariamente domina a área educacional e pedagógica necessária à sua prática. E, para resumir os achados deste indicador, apresentamos o Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Aprendizagem teórica: identificação com o conhecimento específico



Fonte: Dados da pesquisa

2b-7) Aprendizagem pela pesquisa

A integração entre o ensino superior e a pesquisa encontra-se bastante presente no meio acadêmico na atualidade. A atitude investigativa faz parte da vida professores, principalmente em se tratando de ensino superior, que está estreitamente ligado à pós-graduação. A ideia de universidade como *lócus* privilegiado da pesquisa, ganha cada vez mais força através do pensamento de buscar articular o ensino e a pesquisa, com um “clima de trabalho que propicia um pensamento científico, crítico e participativo entre os graduandos dos diversos cursos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.152).

Sob o aspecto legal da pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tangencia a relação ente ensino e pesquisa quando, no artigo 43, apresenta como uma das finalidades da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Entretanto, não fica claro no corpo da lei, que o desenvolvimento desse espírito se daria por meio da problematização e da experimentação da prática da pesquisa, assumida como atividade intrínseca à formação na universidade. Ainda no artigo 43, está expressa a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a difusão da cultura.

Entendemos que a aprendizagem pela pesquisa resulta da atitude de tentar compreender o mundo que nos cerca e agir adequadamente sobre ele. Nesse sentido a pesquisa e a própria ciência decorre da “[...] tendência humana para procurar explicações válidas, para questionar e exigir respostas e justificações positivas e convincentes.” (RUIZ, 1996, p. 96). Entretanto, na sociedade moderna a pesquisa ganha novos contornos e limites, sendo essencialmente associada ao termo “científico”. A ciência moderna positivista, busca assegurar o caráter científico da pesquisa afirmando uma profunda diferenciação entre conhecimento científico, produtos dessas pesquisas, e o conhecimento do “senso comum”.

Acerca das aprendizagens proporcionadas pelo ato da pesquisa, as professoras participantes do estudo revelam:

[...] quando a gente entra mesmo sendo como docente efetivo tem um grupo que não quer fazer pesquisa, que não quer fazer extensão. Tudo bem! É escolha dele, mas se você faz você só acumula trabalho. [...] o que se faz com o que a gente pesquisa, que não leva para o pesquisando? Porque em

poucas pesquisas eu vejo um item que se chama “Retorno ao Pesquisando”. Quando o pesquisando, depois de ver o resultado, ele mostrar um pouco do que ele não tinha percebido na própria fala dele. Quer dizer, eu estou falando de que aprendizado você teve que eu (sujeito) poderia ter dessa conversa? Entendeu? É isso. (PROFESSORA SILVA)

[...] Na mesma época que eu entrei no doutorado. Aí, o meu projeto de doutorado foi exatamente estudar uma turma nesse curso novo, e foi com a primeira turma que começou. Então foi uma pesquisa ação que eu fiz, que é o melhor jeito de aprender. Você vai aprendendo o tempo todo, porque você vai fazendo as coisas, vai fazendo seção reflexiva, conversando com os alunos, vendo o que está dando certo, o que não está dando certo. [...] Aí você vai mudando. E foi maravilhoso. [...] e a gente vai aprendendo junto, porque quando eu faço pesquisa com o aluno que eu oriento eu estou aprendendo com ele também. [...] Normalmente as pesquisas que eu oriento elas são voltadas pra sala de aula, estudo de caso, pesquisa ação. Então a gente está ali o tempo todo mexendo com formas de ensinar de ser professor, de aprender. Então eu estou aprendendo o tempo todo. (PROFESSORA GAMA)

O outro divisor de águas na minha profissão foi o meu orientador de mestrado, porque ele foi quem me inseriu, ele que me infectou com o vírus da pesquisa. Porque eu acho que esse é o nosso papel enquanto professor de ensino superior. É esse acordar o aluno que ele pode vir a se tornar um pesquisador. [...] e isso me levou a querer pesquisar mais, descobrir mais, participar de congressos, ter publicações, tudo aquilo que faz parte da nossa vida de professor do ensino superior, ainda que eu não fosse até aquele momento. [...] Digamos que pra eu entrar na UFPI eu precisei do título de mestrado. Pra eu continuar aqui eu poderia ficar eternamente com o título de mestrado, mas eu sei que com o título de doutorado além de eu querer pesquisar mais, você vai ter base pra injetar esse vírus da pesquisa em nossos alunos. Pra que eles também, depois de estarem infectados não queiram mais tomar vacina. Porque é através da pesquisa que você vai descobrindo novas formas, novas tentativas de melhorar, de fazer alguma coisa pra melhorar o ensino. [...] no sentido de que eu tenho que me policiar nas minhas práticas pedagógicas. Eu tenho que estar sempre me lembrando disso. E ir contornando. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva mostra duas facetas quanto ao aprendizado pela pesquisa. Inicialmente demonstra que trata-se de acúmulo de trabalho, mas depois, surpreendentemente, se mostra disposta a aprender com a pesquisa enquanto sujeito do estudo que ora realizamos. Mostra-se interessada em receber um retorno da pesquisa que ajuda a construir como interlocutora e de aprender com esse retorno, num movimento de autoformação proporcionado pela pesquisa.

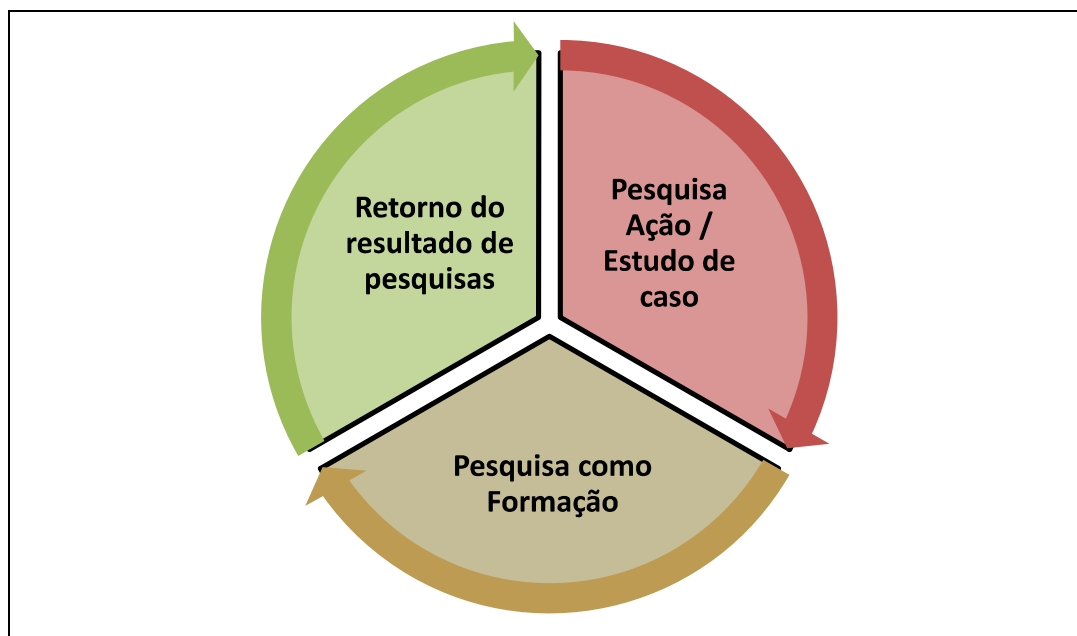
A professora Gama relata que aprende muito através de pesquisas que realiza. Adepta da pesquisa do tipo ação, deixa claro que pelo fato de pesquisar as nuances da sala de aula de inglês do ensino superior, passa a conhecer mais aprofundadamente seus diferentes aspectos, o que traz aprendizados que leva para sua prática de ensino em sala de aula.

Aprender com a pesquisa para ajudar seus alunos. É essa a premissa da professora Barbosa ao aprender com pesquisa. Dá ênfase ao aprendizado pela pesquisa a ser posto em prática no ensino superior – na graduação. Menciona a atuação docente na pós-graduação, mas deixa claro sua preocupação com os alunos da graduação como merecedores de sua atenção e retorno de aprendizados.

Em relação a este indicador temático, identificamos que os excertos das interlocutoras vão ao encontro das palavras de Zabalza (2004), quando aponta as três funções dos professores universitários como sendo: o ensino (docência), a pesquisa e a administração(gestão) na instituição. Faz destaque à função de orientação (pesquisa) como exigência da atual conjuntura do ensino superior em nosso país. Afirma que o fazer pesquisa na universidade, através do trabalho de orientação acadêmica (de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses), está diretamente atrelado a função do ensino.

Resumindo a análise deste indicador, ilustramos o Quadro 15, que revela os aprendizados presentes em suas narrativas acerca da pesquisa científica.

Quadro 15 - aprendizagem pela pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

2b-8) Aprendizagens da reflexão sobre a prática

Parafraseando Cunha (2006) concordamos que os professores somente conseguem modificar suas próprias práticas quando são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua formação. Assim, através do processo de reflexão, os professores constroem novas estratégias de ação, desconstruindo antigos hábitos e conceitos, reconstruindo e remodelando sua ação educativa.

Por esta via de compreensão, entendemos que a prática educativa cotidiana do professor deve-se acompanhar de um comportamento crítico-reflexivo rotineiro, que conduza à superação da dimensão instrumental da atividade docente, e leve o professor à valorização de uma prática mais crítica e participativa (BRITO, 2007). Esse comportamento tem origem nos aportes prático-conceituais oriundos da formação continuada, mas principalmente na reflexão na própria prática. Nessa perspectiva, as interlocutoras da pesquisa revelam:

Mais uma vez eu vou dizer pra você que eu devo isso à linguística aplicada. Porque é uma área que associa os fenômenos da linguagem com a nossa prática docente, ou seja, com os fenômenos que acontecem no cotidiano em relação à língua, que é o nosso objeto de estudo. [...] Reconheço que o docente é um profissional incompleto, um profissional que precisa estar em constante retroalimentação, vamos dizer assim. Ele realmente precisa ter um olhar afetivo, um olhar também social, pra que ele possa compreender aquilo que ele faz fazendo, mas não de forma implícita. [...] Eu estou defendendo muito aqui a disciplina, porque eu acho que essa disciplina ela traz realmente uma reflexão para o professor de línguas em geral. E talvez o aluno não saia tão ingênuo quanto eu saí. Que a ideia que existia era essa: “eu vou fazer o melhor do meu melhor espelho”, que eram os professores que eu tinha. (PROFESSORA SILVA)

[...] E eu achei muito estranho porque eu via os alunos dando aula como se eles estivessem dando aula na faculdade, assim, só gramática. Então foi a primeira vez que eu parei pra pensar isso. Eu disse “gente, vocês só deram aula de gramática”. [...] Já que vocês vão dar aulas pra crianças e adolescentes, por que eles precisariam de tanta gramática assim? Daí eles falaram: “mas é assim que a gente tem aula!”. Foi aí então que eu comecei a parar e pensar: “não, a gente precisa mudar também” [...] eu estava dando aula de gramática e não queria que meus alunos dessem aula de gramática. Então, eu estava começando a ver algumas coisas contraditórias na minha prática. Até então eu ainda não tinha parado pra pensar que estava errado. [...] Em relação à sala de aula eu procuro sempre conversar com os alunos. [...] Eu tento sempre fazer uma formação crítico-reflexiva. Então eu questiono: o que significa ser professor de línguas? Pra que é que eu vou ser professor de línguas? De que forma eu posso ajudar aqueles que estão ali na minha frente, que são meus alunos? O que eu tenho que fazer pra ajudá-los? [...] E aí é claro que também tenho que sair do meu pedestal de professora do ensino superior e ouvir os meus alunos porque se não eu estou fazendo uma coisa pra eles que eu mesma não faço. (PROFESSORA GAMA)

Acho que em cada aula aprendemos um pouco, a menos que não haja nem um minutinho de reflexão acerca da aula que tenhamos acabado de ministrar, porque, se isso acontecer, tomamos consciência de que este ou aquele conteúdo poderia ser ministrado diferente, que alcançamos ou não os objetivos propostos, que estes objetivos seriam ou não nossos e sim dos alunos, das carências e também das habilidades desses alunos, enfim, posso não lembrar de situações específicas, mas lembro de algumas reflexões deste tipo, e acho que estas contribuíram para o desenvolvimento de minha aprendizagem docente. [...] você tem que ir buscando caminhos. Tem que ir fazendo suas adaptações. [...] Sim, eu tive que ir contornando a situação. E buscando essas outras formas. Tentando. [...] Aí eu respiro fundo, e pergunto pra ela: “e se você se colocar no lugar do seu aluno? quem é que aguenta isso?” E o pior, sem saber pra que é. (PROFESSORA BARBOSA)

Apesar de relacionar a reflexão ao conhecimento específico sobre a Língua Inglesa através da área da linguística aplicada, a professora Silva reconhece a necessidade de estar constantemente refletindo sobre sua própria prática para atender às nuances do ensino superior. Por seu relato, transpõe os limites da sala de aula quando amplia a reflexão da sua prática à prática de seus colegas professores e também da prática de seus ex-professores. Para a professora, é primordial que os alunos percebam e pratiquem essa reflexão para que sejam capazes de aprimorar seu fazer docente ao adentrar no mercado de trabalho.

No excerto da professora Gama percebemos claramente um momento charneira em sua prática. Um momento privilegiado de quebra de paradigma através de reflexão sobre a prática. Compreendo, por sua fala, que até aquele momento de sua carreira profissional como professora utilizava um método de ensino e, após observar seus alunos reproduzindo o mesmo método, percebeu a ineficácia deste. Ao relatar este episódio, a professora deixa clara a relevância de perceber seu próprio fazer docente através da reflexão.

Pelas afirmações presentes na ultima parte de seu relato, a professora Gama parece ter incorporado uma prática reflexiva em sala de aula após o episódio charneira relatado no parágrafo anterior, passando a refletir sobre sua prática e, principalmente, a fazer com que seus alunos também refletissem sobre seu papel enquanto futuro professor de inglês.

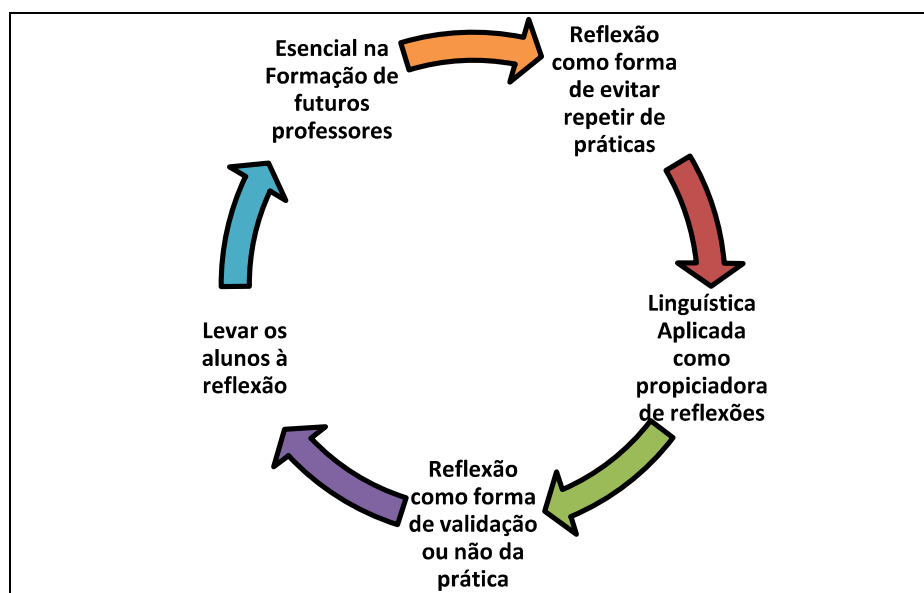
A professora Barbosa relata a reflexão que exerce ao atuar em sala de aula, principalmente quando no Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica (PARFOR). Pelos problemas enfrentados com os alunos, avalia a situação e,

pela reflexão, vai tentando contornar as situações problemas. Revela ainda a necessidade desse movimento de reflexão na prática para a condição de professor.

Na direção dos excertos em realce deste indicador temático, ao tratar sobre a reflexividade, apoiamo-nos em Perrenoud (2002) e Schön (1995), que em seus estudos mostram que a tomada de consciência do profissional de suas ações e concepções pedagógicas só poderá concretizar-se a partir de uma postura reflexiva, que tem na prática docente o ponto de partida e de chegada de qualquer transformação que se cogite para o ensino.

Destacamos destes excertos o pensamento de Almeida Filho (1999), que afirma que o contexto atual da formação docente remete para uma ação reflexiva, principalmente de professores de línguas estrangeiras, e que exige a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o habilitem a desenvolver uma prática educativa crítico-reflexiva, ou seja, uma prática direcionada para a otimização dos processos de aprender e ensinar línguas no contexto da universidade. E, Para encerrar este tópico, apresentamos o Quadro 16, que ilustra o processo de análise deste indicador temático.

Quadro 16 - Aprendizagens da reflexão sobre a prática



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.3 Eixo 3. Aprendizagens docentes e o redimensionamento da prática educativa

Para a produção de uma ação docente condizente com as exigências educacionais da atualidade entendemos que o professor precisa produzir sua prática e seus processos de formação continuada de forma autônoma de modo a responder aos desafios do ensinar/aprender. Nesse sentido, os conflitos do tornar-se professor implicam na redefinição e ressignificação de trabalho docente de modo a proporcionar investimentos e aprendizagens de acordo com as expectativas ao longo do exercício da profissionalidade docente.

Esse eixo temático apresenta reflexões sobre a ressignificação da prática educativa do professor de Licenciatura em Letras Inglês. Analisamos, nessa parte do estudo, como as experiências cotidianas da profissão vão sendo formadas pelo professor e, através das aprendizagens conquistadas, vão consolidando suas ações no mister profissional. Ou seja, buscamos compreender como se configura o processo de construção da profissão a partir do exercício da docência e do olhar do professor, na perspectiva do aprender a profissão.

3a) Formas de redimensionamento da prática educativa a partir de novas aprendizagens

O surgimento de novas tecnologias e tendências no modo e na forma de atuação impõe novos paradigmas à prática educativa e concomitantemente à formação dos professores. Diante dos desafios colocados pelas novas tecnologias, formas de gestão inovadoras e reorganização das formas de produção, o ensino superior torna-se uma modalidade de formação ligada de forma imediata à conjuntura global e responsável por buscar maneiras efetivas de que este interaja de forma criativa na sociedade.

A esse movimento criativo também podemos chamar de ressignificação da prática. Em seus relatos as professoras comentam sobre as inovações presentes em suas aulas e na forma como “contornam” (redimensionam) as situações apresentadas. Nesse indicador, as interlocutoras abordam:

Então a gente tem que ir monitorando por que mudanças não são tão tranquilas, mas eu acho que eu consigo perceber, por exemplo, na hora que um aluno apresenta um seminário, eu percebo um jeito diferente do passado. Eles agora parecem mais soltos, mais desenvolvidos. Nos surpreendem muitas vezes. Então agora se isso está mudando a sua prática é difícil de enxergar. [...] Dai então você vai tentando adaptar essa aprendizagem nova à sua prática. Tipo trazer mais tecnologia pra sala de aula. Lembrar que eles gostam muito de coisas que acontecem no *youtube*, excertos de filmes, excertos de comerciais. Eu tenho levado sim pra sala de aula mais tecnologia, até porque eu pesquiso nessa área, entende? (PROFESSORA SILVA)

[...] ter visto, ter trabalhado com colegas que participam da aprendizagem colaborativa, sabe? Que estão mudando totalmente, quebrando tudo que é padrão. Mudando tudo que é coisa que a gente sempre aprendeu que tinha que ser: usar livro didático, seguir padrões. E [...] estão tendo resultados ótimos. Que a gente ficava com medo [...] E aí? Se você tirar isso você vai colocar o que no lugar? Vai virar uma bagunça? Entendeu? Mas aí essa coisa de perceber que não é assim. Que a gente pode transgredir, que a gente pode mudar, é difícil. Mas quando você começa a ver os resultados [...] Assim, eu vou te dizer bem sinceramente. As minhas outras turmas de Habilidades Interativas e prática oral não participavam como essa. Então a participação está muito melhor. Então os alunos estão gostando. Eles não estão só participando mais, eles estão gostando. Você percebe. Eles não vão embora, sabe? [...] Quer dizer, antes quando era eu quem conduzia isso não acontecia. Antes era palestra, era chato. Porque é difícil você sair ali da posição de professor, de centro de tudo. Não é fácil não, mas é gostoso. (PROFESSORA GAMA)

As teorias, especialmente as que discutem a aprendizagem, nos ajudam a entender como a aprendizagem pode acontecer e/ou ser facilitada, mas, é na sala de aula que percebemos como os interesses particulares de cada aluno pode, e vai influenciar diretamente em seu aprendizado. Desta forma, minha ação docente se fundamenta na busca pelo equilíbrio entre meu papel enquanto formadora de futuros professores de inglês que um dia estarão em sala de aula, teoricamente com o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua inglesa e, portanto, responsáveis pela mudança no cenário nacional no qual há a descrença de um ensino eficaz, e as dificuldades/facilidades de aprendizagem, interesses e motivação que os fazem vencer essas dificuldades e/ou tirar o máximo de proveito de suas habilidades em aprender línguas estrangeiras, neste caso, a língua inglesa. (CARTA BARBOSA)

Dentre as ressignificações da prática feitas pela professora Silva, a interlocutora destaca que a partir da interação com seus alunos aprendeu a familiarizar-se e utilizar melhor a tecnologia em sala de aula. Relata que, após essa percepção, inseriu tecnologia em suas aulas porque na interação com os alunos viu que isso é importante para aperfeiçoar sua prática.

Em relação à ressignificação da prática educativa enquanto professora do ensino superior a partir de novas aprendizagens docentes, a professora Gama reconhece que houve mudanças em sua prática, que aconteceram principalmente após ver alterações nas práticas de alguns colegas de trabalho que, pela ótica da

professora, obtiveram resultados bastante positivos. Reconhece a dificuldade de se modificar uma prática que encontrava-se consolidada, mas também percebe, ao visualizar os resultados dessa mudança, a diferença que fez no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

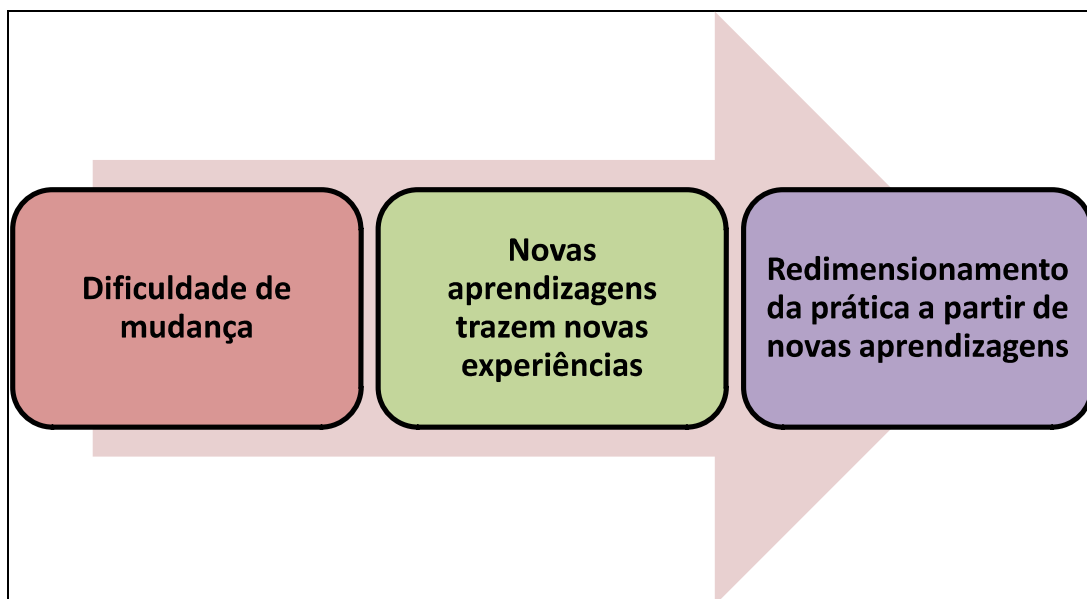
A professora Gama relata o caso em que ela optou por modificar totalmente a forma de conduzir a disciplina, onde transferiu para os alunos a responsabilidade de ministra-la, e de como foi satisfatório o resultado alcançado.

A professora Barbosa não menciona qualquer caso particular de resignificação da prática, mas reconhece a constante necessidade de quebra de modos de atuação docente no sentido de se buscar alternativas que ajudem a contornar uma situação conflitante em relação às práticas em sala de aula. Relata ainda, que essa resignificação só é possível através da pesquisa, pois é através desta que se descobre novas formas de atuação docente.

Nessa perspectiva, os relatos das interlocutoras apontam para os estudos de Ozelame (2010) que apontam o cotidiano docente como lugar no qual o sujeito constrói seu modo de ser professor, haja vista que é o lugar que ele pode aperfeiçoar seu fazer pedagógico, desenvolvendo a capacidade de reflexão acerca da prática que desempenha. Assim, para as interlocutoras e de acordo com Pérez Gómez (1995), o sucesso profissional está intrinsecamente relacionado a sua capacidade de lidar com a complexidade de seu trabalho e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Organizando os achados deste indicador temático, apresentamos na sequência da página o Quadro 17. Este foi produzido pela análise dos excertos das interlocutoras acerca das formas de redimensionamento de suas práticas a partir de novas aprendizagens.

Quadro 17 - Formas de redimensionamento da prática educativa a partir de novas aprendizagens



Fonte: Dados da pesquisa

3b) Aprendizagens docentes como fator de mudanças

Vejo a aprendizagem como uma continuação ao processo reflexivo. O passo posterior ao processo de reflexão sobre a prática. Dessa forma, nesse indicador temático, passo a analisar os relatos das professoras interlocutoras da pesquisa sobre que mudanças exercem em seu fazer docente após refletirem sobre suas aprendizagens acerca dos processos didáticos e pedagógicos de suas práticas.

As narrativas indicam a aprendizagem como um processo constante pelo qual passam e que esta aprendizagem é a mola propulsora das transformações ocorridas em suas vidas. Aprender, para elas, tem a noção de desenvolvimento, de avanço, de tornar-se algo diferente do que se é. E as professoras aliam este aprender às necessidades encontradas no cotidiano e ao trabalho docente que desenvolvem.

Assim, penso que considerar a aprendizagem como processo constante é um movimento de criação, uma vez que quando se colocam em posição de aprender constantemente as professoras estão, de certa forma, mostrando que avançam, que mudam, que buscam uma diferença em si em algum momento de suas trajetórias. Os excertos nos falam:

Eu acho que a gente vem buscando, mas não é algo tão simples. Eu me esforço, às vezes eu digo: nossa, mas isso aqui está muito estruturalista – deixa eu ver se eu mudo. Entende? Então a gente tem que ir monitorando por que mudanças não são tão tranquilas, mas eu acho que eu consigo perceber, por exemplo, na hora que um aluno apresenta um seminário, eu percebo um jeito diferente do passado. Eles agora parecem [...] mais soltos, mais desenvoltos, nos surpreendem muitas vezes. (PROFESSORA SILVA)

[...] eu vejo que eu fui aprendendo. Só que o que me ajudou bastante nessa aprendizagem, que eu continuo aprendendo, foram as oportunidades que eu tive de conversar e aprender e ler sobre formação de professores. Eu acho que se eu não tivesse passado por essas oportunidades eu acho que eu não teria mudado como eu mudei. Porque eu mudei muito, graças a Deus. Eu acho, e acho que foi pra melhor. Porque analisando desde lá 1998 até agora, eu vejo que foi pra melhor. Até mesmo toda essa liberdade pros alunos eu nunca pensei em dar. O que eu estou fazendo com essa turma agora eu nunca pensei em fazer, porque antes era eu quem controlava tudo, eu que fazia e o aluno só ouvia. Mas como é que você vai formar um professor de línguas se é só você quem fala? (PROFESSORA GAMA)

[...] Eu tento sempre conscientizar os alunos de que a graduação é apenas um ponto de partida. [...] É claro que eu tenho esperança de que alguma coisa vai ficar. De que alguma coisa vai ser mudada. Por exemplo, eu sugeri que eles comessem a usar nas aulas deles alguns materiais autênticos: textos, tirinhas, etc. trabalhei com eles essa questão, de como utilizar outros materiais. E eu espero que isso tenha ficado. (PROFESSORA BARBOSA)

A professora Silva relata que vai modificando sua prática a partir dos aprendizados adquiridos em sua prática. Apesar de reconhecer o papel fundamental da modificação/evolução do modo de lecionar, também se mostra preocupada com toda e qualquer alteração em seu fazer docente pela possibilidade de ocasionar uma mudança não desejada, ou não satisfatória.

Mesmo citando as leituras e discussões sobre formação de professores como fator de aprendizagens, percebemos, na fala da professora Gama, traços de reflexão sobre a própria prática como elemento mobilizador de novas aprendizagens e mudanças/ressignificações na prática educativa da professora.

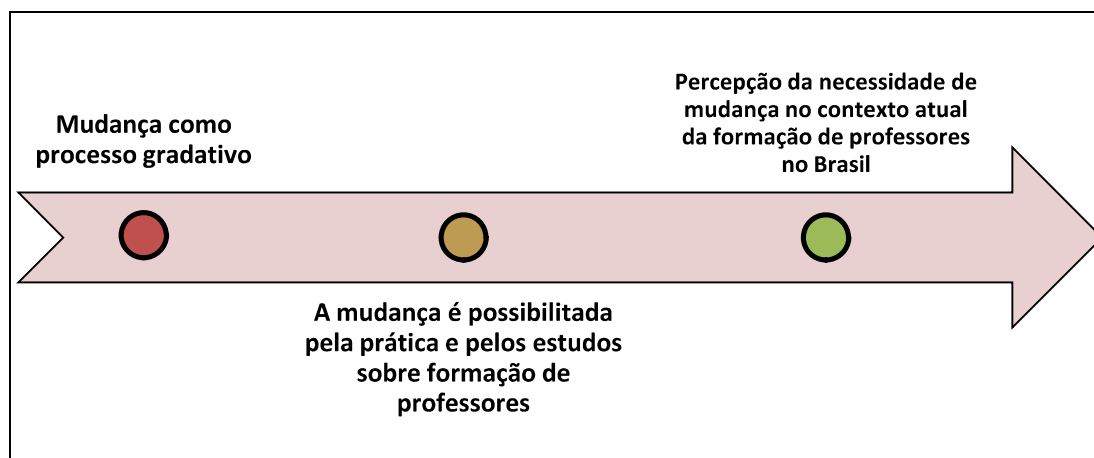
Por sua participação em programas de pós-graduação, a professora Barbosa percebeu a real necessidade de um professor estar integrado com a atividade da pesquisa. A partir desse aprendizado, levou sua percepção de prática educativa e docência à seus alunos compartilhando os ensinamentos com quem ainda tem um longo percurso profissional pela frente.

Em geral, as narrativas das interlocutoras remetem ao pensamento de Ozelame (2010), que parte do pressuposto de que a docência é uma construção contínua e permanente, ou seja, as mudanças na prática educativa sempre ocorrerão enquanto houver novas aprendizagens. Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007)

corroboram esse pensamento de discutir a docência como construção, a partir da ideia de aprendizagem docente como o caminho percorrido por cada sujeito professor na construção de um modo de pensar e agir na docência.

Finalizando a análise deste indicador temático, trazemos o Quadro 18 como forma de confirmar as mudanças pelas aprendizagens docentes das interlocutoras.

Quadro 18 - Aprendizagens docentes como fator de mudança



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.4 Eixo 4. Aprendizagens docentes como fonte de autoformação e reflexão sobre a prática educativa

A busca pela criação de alternativas, estratégias e modos de organização que atendam as problemáticas, demandas experienciadas na profissão, conduzem o professor a um processo de reflexão e (re) elaboração das ações e operações que realiza no seu cotidiano, nos espaços onde atua.

Notadamente, ao se depararem com tais enfrentamentos diários, os professores refletem e redimensionam as estratégias didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, podemos inferir que a disposição docente para a aprendizagem pode ser caracterizada como uma capacidade a ser estimulada e desenvolvida nos professores no percurso da vida profissional, a qual é permeada por diversas etapas e enfrentamentos.

Pimenta (1997) destaca que vivenciar experiências das práticas docentes, refletindo sobre essas práticas e compartilhando experiências, possibilita ao

professor a construção de significados sobre o ser professor. Dessa forma, os professores assumem a responsabilidade pela formação dos futuros professores, considerando as diferentes dimensões da docência no processo ensino/aprendizagem.

Contudo, a superação de desafios ou a capacidade de ultrapassar os conflitos, faz emergir um fortalecimento das condições de aprendizagem, explicitando a resiliência e a construção da autonomia docente.

Essa conquista da autonomia, frente a ação docente, coloca em movimento um “processo inacabável” de construção, elaboração, reflexão, análise crítica, reelaboração de compreensões e produção de conhecimentos, no intuito de utilizá-los em ocasiões e contextos específicos (SANTOS, 2011). Como forma de ilustrar traços desse processo, apresentamos os indicadores de análise abaixo.

4a) Aspecto autoformativo das aprendizagens docentes

A universidade vem ocupando um papel essencial, mas não único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e prática educativa deste.

Dessa forma, a formação deve oportunizar ao professor não só o aprender em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões da educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva, e principalmente, atuar de forma a proporcionar-lhe momentos autoformativos no bojo de sua prática educativa. A esse respeito, as professoras relatam:

Antes mesmo de iniciar a “carta pedagógica” penso que o tempo e o momento tornarão esta atividade desafiante. Mas, espera aí, ser professor é viver desafios cotidianamente. Por isso, essa carta será apenas um recorte do que vivo há quase quinze anos como docente. Vamos às vivências docentes. [...] Eu vou fazer uma sugestão. Vou tentar ser diferente. Uma reclamação que eu vejo nos trabalhos que envolvem formação de professores, narrativas de aprendizagem, que é o que você está fazendo. O não retorno do que foi pesquisado para o pesquisando. Eu vejo isso em várias bancas. [...] Então o passo é esse: o que se faz com o que a gente pesquisa, que não leva para o pesquisando? Porque em poucas pesquisas eu vejo um item que se chama 'Retorno ao Pesquisando'. Quando o pesquisando depois de ver o resultado ele mostrar um pouco do que ele

não tinha percebido na própria fala dele. Quer dizer, eu estou falando de: que aprendizado você teve que eu (sujeito) poderia ter dessa conversa? Entendeu? É isso. (PROFESSORA SILVA)

Quando eu estava escrevendo a carta foi muito gostoso, porque eu comecei a pensar e pude ver o tanto que eu mudei, o tanto que eu progredi desde 1998. (PROFESSORA GAMA)

Ah meu Deus... Difícil essa questão. Porque essa parte da entrevista é a parte mais reflexiva. Tem que refletir [...] E eu costumo dizer que eu não tenho memória, eu tenho uma 'vaga lembrança'. Agora vamos entrar na pedagogia. Você acaba aprendendo que nós somos instrumentos. Nós somos facilitadores. Não somos ditadores, não devemos ser porque não vai adiantar. Não vai adiantar você querer ser ditador. Então assim... Você está me fazendo refletir sobre isso, não é Sidclay? (PROFESSORA BARBOSA)

Na fala da professora Silva não aparece nada que pareça ter-lhe proporcionado algum fator formativo pela participação à entrevista narrativa ou à carta pedagógica desta pesquisa. Em contrapartida, revela o anseio por essa possibilidade quando deixa clara a vontade de obter contato com os achados da pesquisa que ora participa como interlocutora, ao solicitar o retorno do trabalho após sua conclusão.

Como forma de esclarecimento e abrindo um parêntese nas análises deste indicador, afirmamos que essa solicitação será prontamente atendida pelos responsáveis do estudo ao final de todo o processo, contudo, também destacamos que a solicitação da professora Silva comprova a relevância da pesquisa na formação de professores do ensino superior.

Mesmo com um relato pequeno para esse indicador de análise, a professora Gama revela o aprendizado proporcionado pela escrita da Carta Pedagógica da pesquisa ao rememorar sua trajetória profissional e, conseqüentemente, perceber as mudanças ocorridas em sua prática educativa. Esse movimento acaba por ser prazeroso à professora, quando há a percepção de avanço em sua formação.

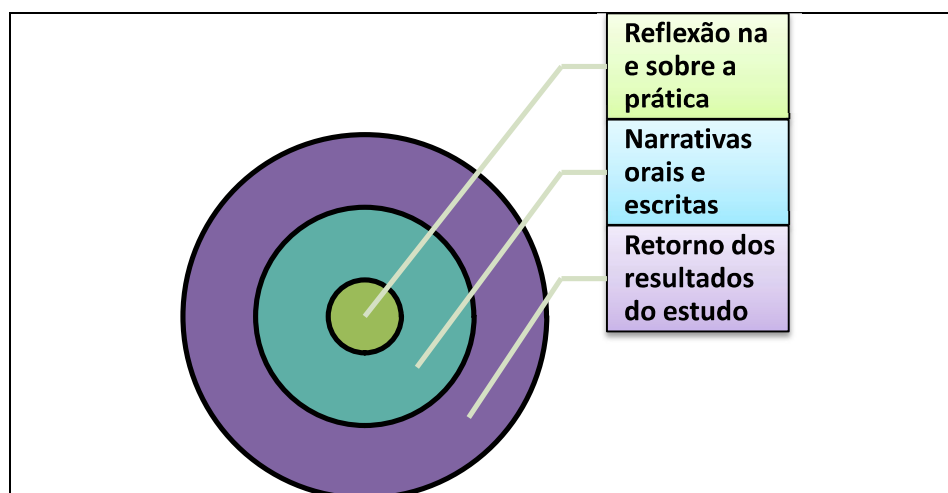
Chega a ser surpreendente a forma como a professora Barbosa percebe o contexto reflexivo e autoformativo do instrumental de pesquisa que é a entrevista narrativa. Ao falar "Você está me fazendo refletir sobre isso, não é Sidclay?", percebe o quanto este tipo de instrumento de produção de dados e, conseqüentemente, a participação na pesquisa, pode lhe proporcionar aspectos autoformativos.

Assim, pelas falas das professoras, percebemos que o aprender a docência é muito mais do que apenas aprimorar conhecimento, é rever e reavaliar todo um contexto que envolve a formação do professor e verificar como essa formação repercute em seu cotidiano profissional. Dessa forma, as aprendizagens docentes constituem-se como processo racional dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação em que o professor consegue colocar suas competências em ação em situações diversas, capaz de refletir e adaptar-se, dominando qualquer situação nova e, conseqüentemente, contribuindo diretamente para sua própria formação (PERRENOUD, 2002).

Depreendemos ainda dos relatos das interlocutoras que para construir uma postura reflexiva é necessário ao professor que se disponha a analisar racionalmente a sua prática, evidenciando as concepções teóricas que a compõem. Pensam que é através da atividade de reflexão sobre a prática que as aprendizagens docentes podem tornar-se geradora de conhecimentos e transformações. Este pensamento está descrito nos estudos de Bolzan (2002, 2007) que atribui à reflexão e, conseqüentemente, às aprendizagens proporcionadas por ela, um importante fator condicionante para a formação docente.

Por estas análises, no Quadro 19 encontram-se citadas os principais aspectos autoformativos proporcionados pelas narrativas do estudo e, conseqüentemente, pelas aprendizagens docentes das professoras interlocutoras.

Quadro 19 - Aspecto autoformativo das aprendizagens docentes



Fonte: Dados da pesquisa

4b) A reflexão como fonte de aprendizagem

As bases da presente discussão estão nos ensinamentos de Schön (1992), e em seus estudos, que defende que o processo de reflexão é aquele no qual a ação possa ser analisada com base na situação em que o professor se encontra, possibilitando-o a conduzi-la da forma mais apropriada. Nesse sentido, torna-se necessário partir de como normalmente essas atividades ocorrem em seu cotidiano, fazendo a distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão em si fornece oportunidades para se voltar atrás para rever e repensar acontecimentos e práticas executadas. A esse respeito as interlocutoras da pesquisa postulam:

No início, o meu “fazer maçante” era avaliado por mim como negativo. Mas hoje e a partir dos resultados que obtive, considere o meu modo de agir positivo. Isso também me fez compreender que nem todos aprendem ao mesmo tempo, do mesmo modo, no mesmo lugar. Alguns são mais visuais, outros auditivos, entre outras múltiplas formas de interagir em práticas sócias dentro e fora do contexto universitário. [...] (PROFESSORA SILVA)

[...] é o que eu tenho tentado sempre fazer, com que os alunos reflitam criticamente: como sou eu enquanto professor de inglês? O que eu tenho que fazer pra eu ser um professor de inglês como eu gostaria de ser? Ou como eu gostaria de ter tido? Então essa coisa de parar e pensar o que eu tenho que fazer. [...] A gente começou a trabalhar com os alunos assim: “como que era antes? Como é que era sua formação quando você era aluno da educação básica?”. “Ah, o professor falava que ele não sabia inglês”. Daí eu perguntava “e você sabe agora?” – “Não, eu não sei”. Isso no início do curso. Daí eu perguntava “então se você sair no fim do curso assim, como é que vai ser? como você vai fazer uma coisa diferente?” Entendeu? ... Então isso tem mexido muito com a sala de aula (graduação). [...] a grande maioria não está desistindo e está mudando, está melhorando. [...] Do mesmo jeito que eu fico me questionando o tempo todo: “quem sou eu como formadora de professores de línguas?”, eu fico fazendo os alunos se questionarem “quem são vocês como alunos do curso de letras e como futuros professores?” por que o meu desejo – que eu não sei se vai ser o desejo deles [...] é que eles sejam esse tipo de professor depois. Professor que fica o tempo todo pensando, refletindo. Pra não entrar no ‘piloto automático’. Eu digo sempre pra eles “não entra no piloto automático pelo amor de Deus”. Porque eu sei que a gente, o ser humano, tem essa tendência. Se você vai ficando muito tempo naquela mesma rotina você vai repetindo a mesma coisa sem parar pra pensar o porquê do que você está fazendo. (PROFESSORA GAMA)

[...] quando pensamos no que é ser professor reflexivo, buscamos respostas para perguntas do tipo: “meus alunos conseguiram aprender algo?”, “o que eu posso fazer para facilitar a aprendizagem de meus alunos?”, entre outras, mas, talvez pelo excesso de confiança, não nos perguntamos: “o que aprendemos com a aula que acabamos de ministrar?”, ou mesmo quais

situações nos levaram a uma aprendizagem relacionada ao nosso ofício. Portanto, tua pesquisa é certamente muito instigante. [...] na minha prática eu sempre tentei buscar essa conscientização deles. De que eles estão ali como futuros professores. Eu busco chamar eles e falar: “olha a gente passa sete anos do ensino fundamental e médio e a gente sai de lá sem ter uma fluência na língua inglesa. Isso está errado”. Então vocês tem que encontrar uma maneira de melhorar esse ensino. [...] Você vai tendo que contornar essas situações. [...] Então falando agora, refletindo agora, eu acho que isso foi também uma maneira de contornar essa situação. Então esses são os desafios que a gente enfrenta. (PROFESSORA BARBOSA)

Para a professora Silva a reflexão oportuniza aprendizagens na medida em que se comunica com o conhecimento específico da e sobre a língua inglesa. Afirma que essa reflexão também é importante para o aluno da licenciatura, futuros professores de inglês, para que ao concluir a graduação já possua uma formação docente condizente com as situações que enfrentará em sala de aula.

Com uma riqueza de dados acerca do presente indicador de análise, a professora Gama enaltece a reflexão com fonte primária de aprendizagens. Ilustra a importância desse processo de reflexão/aprendizagem para os graduandos, futuros professores de inglês, como fator referencial para a formação inicial. Ainda complementa sua fala reconhecendo a necessidade desse processo de reflexão/aprendizagem para sua própria prática, na medida em que possibilita ver e rever a intensidade de incentivo a seus alunos.

Pela reflexão sobre sua prática docente, a professora Barbosa aprende a contornar as situações problemáticas e a encontrar novas formas de atuar como professora do ensino superior. Por seu excerto percebemos a presença de insatisfações com a docência, mas, ao mesmo tempo, que tende a superá-las pelo aprendizado gerado por suas reflexões na e sobre a prática.

Nessa dinâmica, o processo sistemático de reflexão pode pôr em jogo as ações docentes a serem implementadas, fortalecendo os critérios de escolha das atividades educativas. Assim, a ênfase na figura do docente como profissional reflexivo em contextos nos quais as orientações pedagógicas são discutidas e analisadas, permite avanços na construção do conhecimento.

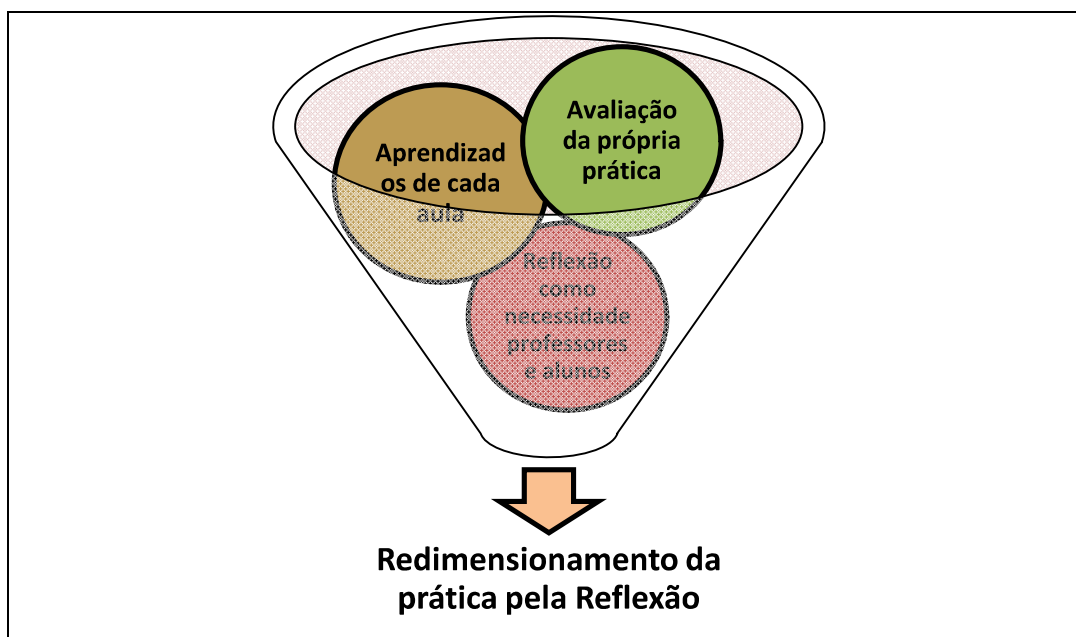
Perfazendo a análise das falas, percebemos também que o processo de reflexão faz-se uma constante na prática educativa das interlocutoras do estudo. Cada uma, a sua maneira, reconhece a importância de estar sempre “avaliando” seu fazer docente e oportunidades de (auto) formação pela reflexão da prática.

De acordo com os estudos de Pérez Gómez (1995), o processo de reflexão sobre a prática ilustrado pelas professoras se mostra como um processo de criação de novas aprendizagens. Ao refletir, as professoras tornam-se conscientes de seus esquemas de pensamento, de suas ações, suas representações, identificando aquilo que não está contribuindo para o avanço em seu desenvolvimento profissional e levando à tentativa de contorno da situação. Este processo circular e contínuo de reflexão-aprendizagens se mostra presente na prática educativa de cada uma das interlocutoras.

Reforçando essa mesma perspectiva, utilizamos as palavras de Schön (1995) ao comenta que na prática docente os professores são capazes de produzir conhecimentos e aprender a partir da análise se suas próprias atividades pedagógicas. Para isso, introduz as ideias de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão na ação docente - termos já bem discutidos e pesquisados na área de Educação - como facilitadoras de novas aprendizagens.

Em resumo, o Quadro 20 ilustra, de acordo com a análise das falas e escritos das professoras participantes do estudo, aspectos do processo de reflexão que resulta em fontes de aprendizagens.

Quadro 20 - Reflexão como fonte de aprendizagens



Fonte: Dados da pesquisa

3.3 Ponto de Análise

Após a análise dos dados mostrada, e antes de darmos início à conclusão do trabalho, consideramos relevante enfatizar alguns pontos levantados nessa discussão acadêmica apresentada em forma de tese. Assim, entendemos que a pesquisa possibilitou a indicação de algumas proposições, que por sua vez endossam o processo de qualificação da aprendizagem docente, a qual destaca a organização de contextos de aprendizagens que se constitui na criação de ambientes educativos voltados à troca de experiências, ideias e vivências. Espaços estes, configurados a partir da confiança mútua e postura dialógica, onde os professores encontram um ambiente acolhedor para discutir seus enfrentamentos diários e inquietações, onde há ajuda entre pares, pressupondo a atividade colaborativa (BOLZAN, 2013).

Dimensões como a consciência do inacabamento, a disposição de aprender, os espaços de compartilhamento, bem como a relação teoria e prática constituem-se como elementos intrínsecos da aprendizagem docente. Uma dinâmica que emerge diante das necessidades que o trabalho pedagógico impõe aos professores, exigindo a reconfiguração dos saberes e fazeres que incidem sob a atuação docente profissional. Nesta direção, a análise e a compreensão das dificuldades apresentadas pelos professores e o desenvolvimento atividade docente de estudo permitem a reorganização da prática educativa, viabilizando a qualificação do trabalho realizado pelo professor.

Os processos que corroboram com a aprendizagem da docência, demarcam os esforços do professor, direcionados a adaptar e concretizar um modo de ser, apresentando contornos singulares de aprendizagens da docência. Aprendizagem esta que se amplia quando, em situações interativas, os professores debatem e reelaboram suas capacidades de enfrentamento com seus pares. Enfim, conseguimos compreender que os espaços de compartilhamento são imprescindíveis para o desencadeamento dos movimentos que constituem o processo da aprendizagem docente dos professores do ensino superior, em especial o professor de Licenciatura em Letras Inglês.

PONTO DE CHEGADA: a percepção do estudo

“Ensinar inglês hoje é procurar ajudar as pessoas a se prepararem para ser cidadãos de um mundo totalmente diferente: globalizado, interconectado e muito exigente. Isso é um grande desafio”.

(Professora Gama)

Corroborando com a ideia implícita na epígrafe, concordamos que ser professor de inglês no atual ensino superior brasileiro se configura como um grande desafio. Como bem menciona a professora Gama: vivemos em uma sociedade de contexto globalizado e interconectado. Nesta perspectiva, pela rapidez e efemeridade do conhecimento, este passa a ser cada vez mais questionado e amplamente discutido. A busca por respostas científicas para as questões sociais passam a ser inegavelmente temporárias e contingentes, e nos levam a muitos outros questionamentos, outros problemas de pesquisa.

Contudo, pelo formato de um trabalho monográfico como a tese, é chegado o momento de registrar o encaminhamento conclusivo desse estudo. Portanto, chegamos ao final, ainda que provisório, dessa pesquisa, em que nos propusemos a investigar a construção das aprendizagens docentes de professoras do ensino superior, na perspectiva de redimensionamento da prática educativa.

Cabe destacar que em virtude da abordagem de pesquisa adotada, os achados apresentados advêm do nosso olhar de pesquisador em consonância com os teóricos abordados. Por isso, não apenas admitem, mas, sobretudo demandam maior aprofundamento de aspectos que passaram despercebidos e/ou não foram suficientemente explorados. Deixando em aberto novas possibilidades de pesquisa. Contudo, esperamos contribuir para os estudos acerca da prática educativa no ensino superior e alcançar as expectativas de alunos e professores de inglês em relação a este trabalho monográfico. Expectativas como as da professora Barbosa, reveladas em um trecho de sua carta pedagógica: "Aguardo e já estou ansiosa para ver o resultado de tua pesquisa, pois tenho a certeza de que muito irá contribuir para o ensino de língua inglesa no Brasil".

Assim, especificamente buscamos 1) Identificar aprendizagens docentes construídas por professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês no contexto da prática educativa; 2) Caracterizar o redimensionamento da prática educativa a

partir das aprendizagens docentes; 3) Analisar as aprendizagens docentes como fonte de autoformação e de reflexão sobre a prática educativa.

Na perspectiva de responder à questão problema e alcançar os objetivos da investigação contamos com a colaboração de três professoras que atuam no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPI, e que através de entrevistas narrativas e cartas pedagógicas produziram dados que nos permitissem responder nossas questões de pesquisa.

Pela execução das Entrevistas Narrativas percebemos que é através dos relatos e da verbalização de suas experiências que estas tomam forma e tornam-se mais claras aos sujeitos. Por isso, o próprio processo de narrar as aprendizagens construídas acerca da docência no ensino superior colabora para um processo de refletir sobre elas, que leva as professoras ao redimensionamento de práticas propostos por este estudo.

Quanto às Cartas Pedagógicas, concluímos que, enquanto narrativa escrita, representa a oportunidade de se atentar para outras possibilidades de práticas, em que formas diversas de expressão de ideias se fazem presentes, para complementar e produzir significados no ambiente de ensino e aprendizagem.

A produção de narrativas escritas e orais remeteu as interlocutoras a uma dimensão de auto escuta, como se estivessem contando para si mesmos as experiências formadoras vivenciadas ao longo de suas vidas e materializadas em aprendizagens da docência, potencializando o autoconhecimento e possibilitando o caminhar para si, caracterizado em Josso (2004).

A realização de narrativas orais e escrita como técnicas de produção de dados também permitiu evidenciar o potencial formativo e autoformativo das narrativas, revelando as aprendizagens adquiridas pelas interlocutoras com suas recordações e experiências formadoras. Ao falarem de si para si e depois para o outro e ao escreverem de si para si e depois para o outro, evocaram sentimentos vivenciados e conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas e com o exercício da profissão, configurando-se também como um privilegiado espaço para formação docente continuada, juntamente com a pós-graduação e o exercício da profissão.

Compreendemos, a partir da análise das narrativas das interlocutoras, que as professoras reconhecem a docência como palco de enfrentamento de desafios que

mobilizam transformações ao longo da vivência profissional, contribuindo para um redimensionamento da prática educativa e das ações docentes na universidade.

As professoras, ao prestarem seus relatos, evidenciaram, dentre outras coisas, a sala de aula como espaço que propicia significativas aprendizagens docentes. Em reiterados trechos das narrativas, as professoras referem-se às experiências concretas da sala de aula, aos esforços empreendidos e aos compromissos com a aprendizagem de seus alunos, futuros professores de inglês, as aprendizagens no desenvolvimento da profissão e às demandas profissionais, pertinentes ao magistério superior. As interlocutoras fazem referência, ainda, à formação continuada e a pós-graduação como instâncias responsáveis pela construção de aprendizagens docentes capazes de levá-las a adaptação (redimensionamento) de sua prática educativa na perspectiva de atender às necessidades de seus alunos e da instituição a qual fazem parte.

Compreendemos, assim, que as concepções das professoras colaboradoras acerca da aprendizagem docente no ensino superior estão representadas nos eixos de análise que emergiram neste estudo. A análise dos eixos temáticos nos indicam que, para as professoras interlocutoras, o aprender se constitui como processo e este processo de aprender a docência vai se desenvolvendo na relação entre o fazer cotidiano e as relações que elas estabelecem no contexto da universidade.

Por este olhar, reiteramos nosso entendimento da docência como uma construção, pelo fato de ninguém nascer professor ou professora, mas tornar-se através de um processo de aprendizagens. Lembramos que estas aprendizagens se configuram como um processo e acontecem ao longo da trajetória de vida e formativa do professor, surgindo antes, durante e após sua formação inicial. Trata-se de um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência. Este entendimento vai ao encontro das palavras de Lima (2003, p. 39), vez que “aprendizagem profissional configura-se como um processo, e não como mera soma de eventos, baseado em diversas experiências e conhecimentos, o qual se inicia antes da preparação formal para a docência e prossegue ao longo da carreira”.

Reconhecemos, assim, que os professores são sujeitos que aprendem. Aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos (GARCÍA, 1999). Entendemos que o docente vive em um movimento contínuo de

constituir-se professor, implicando vivências e interações constantes com os alunos, com o ensino, com a prática e com os pares. Isso demanda a necessidade de reflexão sobre a prática, sobre as concepções de ensino, sobre o conhecimento dos conteúdos acadêmicos, resultando no discernimento entre as possibilidades metodológicas adequadas à realidade em que trabalha no contexto do ensino superior.

Aprender a docência no ensino superior pressupõe também construir modos de ser docente condizentes com a realidade em que se atua. Aprender é consequência do ser humano afetado pelas necessidades; desenvolver-se, contudo, pressupõe um impulso para a transformação, diante da qual busca-se construir estratégias.

O exercício da prática docente também foi confirmado como espaço privilegiado para a formação e desenvolvimento profissional das interlocutoras pela materialização dos objetivos específicos. Suas aprendizagens docentes estão estreitamente ligadas ao fazer pedagógico, ou seja, aprenderam a ser professoras, sendo. As narrativas mostram que na medida em que as professoras foram exercendo a docência no ensino superior, foram se desenvolvendo enquanto docentes, alterando modos de fazer a partir de aprendizagens construídas através da prática.

Muito embora em seus depoimentos as interlocutoras tenham elencado algumas dificuldades/demandas com as quais lidam na docência superior, também demonstram que procuram contornar as situações problema ao afirmar que essas dificuldades devem ser transformadas em desafios a serem enfrentados e vencidos, demonstrando coragem, disposição, determinação e comprometimento com a profissão.

Pelo que observamos, os desafios presentes nas diferentes etapas da trajetória profissional das interlocutoras possibilitaram aprendizagens à medida que resultam em amadurecimento pessoal e profissional, despertando para a consciência de que a docência é uma atividade que requer do professor estar em continuo aprendizado e em formação permanente.

Dessa forma, na perspectiva analítica deste estudo, as revelações fazem-nos compreender que a produção deste trabalho demanda a aquisição de novas posturas docentes na perspectiva de redimensionamento da prática. Em suma,

analisando-se a temática investigada, elencamos alguns pontos fundamentais suscitados nas reflexões feitas pelas interlocutoras sobre as aprendizagens docentes de sua prática educativa. A esse respeito, destacamos:

- As colaboradoras evidenciam em suas narrativas que passaram (e continuam a passar) por processo de aprendizagens docentes pois Indicam, em seus relatos, que aprenderam a ser professoras ao longo do tempo em que desempenham a docência, e que aspectos da realidade na qual atuam como docentes colaboraram para serem as professoras que são hoje, o que leva a suas práticas educativas estarem voltadas diretamente à preocupação e compromisso com a formação de futuros professores;
- As aprendizagens docentes acontecem em contextos variados: em cursos de formação de professores, na pós-graduação, por leituras e estudos individualizados, em congressos e eventos, pelo exercício da gestão de cursos e projetos, em momentos institucionais como reuniões departamentais, mas principalmente na atuação em sala de aula e com a vivência da cultura de compartilhamento de aprendizagens e experiências com outros professores, alunos, orientadores, dentre outros;
- As narrativas expressam a relevância dada as aprendizagens do conhecimento específico, especificamente da Língua Inglesa e Linguística Aplicada, enfatizando a necessidade de integração e articulação com as demais aprendizagens inerentes à profissão de professor de inglês, por serem referências para o percurso profissional formativo do aluno.
- Os desafios vivenciados na prática profissional das professoras apontam não só para o lado acadêmico e profissional do trabalho das professoras, como a falta de tempo para realizar múltiplas tarefas, a solidão da docência na universidade, mas também para a necessidade de um bem estar físico e emocional que garanta o pleno exercício de suas funções;
- O uso da reflexão sobre a prática contribui para a consolidação do fazer docente, possibilita o autoconhecimento, a produção de novas aprendizagens e, conseqüentemente, o redimensionamento da prática educativa;
- A busca pela aprendizagem da docência reflexiva parece ser um fator importante para o redimensionamento das práticas docentes das professoras. Contudo, aprender reflexivamente requer aprender a partir da análise e

interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal o conhecimento profissional.

- O desenvolvimento de uma postura reflexiva foi adquirido pelas professoras, o que possibilitou o conhecimento de si e da prática, figurando a autoavaliação como estratégia que contribui para a reelaboração de práticas docentes e para a consolidação da prática educativa.
- Pela análise dos dados produzidos percebemos que ser professor é uma construção social e, portanto, interativa com outros. Foi possível compreender, na realidade estudada, a importância que as professoras dão aos momentos de interação entre seus pares (colegas, professores, alunos). Tanto que este aspecto aparece, de alguma forma, em todas as categorias de análise.

Estas percepções, juntamente com tudo o que foi elucidado nas conclusões da presente pesquisa vai ao encontro da tese proposta de que as aprendizagens docentes dos professores de Licenciatura em Letras Inglês são construídas em todas as dimensões de sua prática educativa na universidade, têm suporte na reflexão e na experiência e são balizadas como importantes subsídios ao trabalho educativo no ambiente universitário. Nesse sentido, destacamos a fala da professora Barbosa como uma forma de elucidar a proposta que ora nos submetemos. A professora estipula:

Não é uma questão apenas de ser professora de inglês, uma língua estrangeira, de um ensino voltado para a comunicação, é algo mais complexo porque para cada público há uma resposta diferente. Ser professora de inglês para o Ensino Superior não é (nem pode ser) o mesmo que o Ensino Fundamental, Médio ou para Cursos Livres (nós já falamos sobre isso) e, ainda, há que se diferenciar entre ser professora de inglês para cursos de licenciaturas e para outros cursos. Nestes últimos, entendemos que estamos contribuindo para a formação de profissionais de outras áreas, mas o que ensinamos são instrumentos (ou assim são vistos) para que estes futuros profissionais aprimorem seus conhecimentos. Ensinar inglês para cursos de licenciatura em língua inglesa é muito mais complexo porque vai além do que já mencionamos, afinal, estamos formando futuros professores de inglês que terão pela frente o desafio de tornar o ensino de língua inglesa no Brasil algo mais profícuo, que precisarão não apenas aprender a língua, mas aprender a ensinar a língua, também. E, ainda, que serão nossos futuros colegas. E isso é apenas um resumo da complexidade que envolve o ser professora de inglês.

Assim, concluímos que desvendar os meandros e as sinuosidades que marcam a prática educativa do professor de Língua Inglesa do ensino superior, nos

limites dessa tese, representou para nós um grande desafio, que se configura como a produção de sentidos em relação ao objeto perspectivado. Trata-se de uma tarefa que se tornou possível pelo saber “ouvir” e “ver” as diferentes vozes e sentidos expressos nas narrativas das professoras interlocutoras. Que este desvendar possa ser útil para contribuir com a ampliação de debates e reflexões em torno do ensino de inglês na universidade, notadamente no que aponta para a prática educativa e para as aprendizagens docentes nela envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ANASTASIOU, L. das G.C. (Org); ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville-SC: Univille, 2010.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 de abril, 2013.

ARROIO, A. R. F.; SILVA, A. B. F. A formação do pós-graduando em Química para a docência em nível superior. **Química Nova**, v. 29, n. 6, p.1387-1392, nov. 2006.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BOLZAN, D. P. V. Abordagem narrativa sócio-cultural. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado. Santa Maria: UFSM, 2007.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo saberes. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre: ano XXIX, n.3., set./dez. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 dezembro de 1996. In Diário Oficial de 23/12/96.

BRITO, A. E. Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, formação e reflexão. In: Carvalho, M. V. C. de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 87-102.

_____. Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: Moraes, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org). **Docência, pesquisa e aprendizagem**:

(auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. UFPI, 2007. p. 34-57.

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 112-131.

_____. **Revendo a formação docente**: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. 2002, Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-25.htm>>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000a.

_____. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000b.

CONNELLY F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and narrative inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2004.

COSTA, C. M. L. da. **A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes**. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina-PI: PPGE/UFPI, 2011.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 2006.

CUNHA, L. A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes**: um estudo focalizando narrativas. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina-PI: PPGE/UFPI, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The culture of teaching. In: **Handbook of research on teaching**. Macmillan: New York, 1986. p. 505-526.

FREITAS, M. T. de A. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, 2006.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. ; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade, 2.ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCÍA, C. M. **Introducción a la formacion del profesorado**: teoria y métodos. Série Filosofia y Letras. n. 114. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GIMENO, J. S. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Art Med, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas-SP: UNESP, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ISAIA, S. M. de A. Trajetória pessoal; Trajetória profissional; Aprendizagem docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário.

Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 64-88.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 134-163.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 02. UFSM: 2004.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. v.1, n.1. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; GIORDANI, E.M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: Reunião anual da Anped, 30, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

JARVIS, P. **Adult and continuing education: theory and practice**. London: Routledge, 1995.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. **Anais do IV Seminário de línguas estrangeiras**. Goiânia: UFG, v.1, 95-108. 2007.

_____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo: pensar a Prática**. Goiânia: FEUFG, 1998.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: Geraldi, C. M. G (org). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado das letras, 2007. p. 93-127

MAIA, S. F. **A Prática pedagógica do professor de língua inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 57-72

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores. In: FERRO, M. A. B. (Org.). **Educação, saberes e práticas**. Teresina: Ed. UFPI, 2002. p. 63-90.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

_____. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A.M.R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: Ed. UFSCar; INPED; COMPED, 2002.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

_____. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente**: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação), Santa Maria-RS: UFSM, 2010.

PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. São Paulo: in: PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa. Contexturas, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 121-143.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed: 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa e Formação de Professores: Contextualização Histórica e Epistemológica de um Projeto Integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. São Paulo: Papirus, 2005. p. 67-89.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em sua trajetória de formação**. 2005. 285f. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte-MG: UFMG, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando um profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÜTZE, Fritz. **Biographieforschung und narratives Interview**. Neue Praxis, n.3, p. 283-293, 1983.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Org.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.

SOARES, S. R. **Pedagogia universitária**: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In.: MOREIRA, A. F.; SOARES, M.; FOLLARI, R. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 12 - 29.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: Ed. UNEB, 2006.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: SOUZA, E. C. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2001. p. 35-38.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 44-62.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de Língua Estrangeira**. Contexturas: Lisboa, 2004.

VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto políticopedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.143-152.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Codex: Porto, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

APÊNDICES

APENDICE 1 – Termo de Confidencialidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professores de língua inglesa.

Pesquisador Responsável: Sidclay Ferreira Maia

Co-pesquisador: Bárbara Maria Macêdo Mendes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefones para contato: (86) 3215-5820 / 9960-3445

Local de coleta de dados: Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores do estudo, cujos dados serão produzidos e coletados por meio de uma abordagem qualitativa focalizando as narrativas produzidas a partir de entrevista e pela escrita de uma Carta Pedagógica no que se refere as aprendizagens docentes destes professores. Nesse intuito, reiteramos a utilização de entrevistas e cartas com os professores do Curso de Letras Inglês da UFPI como instrumentos de produção dos dados necessários. Esclarecemos que as informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto de pesquisa. Dessa forma, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em total sigilo até a execução da pesquisa por um período de 02 (dois) anos sob a responsabilidade de Bárbara Maria Macêdo Mendes.

Teresina-PI, _____ de _____ de 2014.

Bárbara Maria Macêdo Mendes
CPF nº _____
Professora Orientadora

APENDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professoras de Língua inglesa.

Pesquisador Responsável: Sidclay Ferreira Maia

Orientadora: Dr^a Bárbara Maria Macêdo Mendes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação

Telefones para contato: (86) 3215-5820 / 9960-3445

Local de coleta de dados: Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela

Cara Professora,

Você está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa em educação sobre a prática educativa do professor de Licenciatura em Letras Inglês e suas aprendizagens docentes. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que saiba detalhadamente as informações contidas neste documento. Leia as informações que se seguem e fique à vontade para fazer qualquer questionamento ao pesquisador caso tenha alguma dúvida em seu entendimento. Após o esclarecimento de todas as informações a seguir e, caso concorde em participar da presente pesquisa, por favor, assine este documento impresso em duas vias. Uma das vias fica em seu poder e a outra em poder da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, agradecemos a sua atenção.

O Objetivo desta pesquisa é o de investigar como são construídas as aprendizagens docentes dos professores de Licenciatura em Letras Inglês em sua prática educativa, conduzido pela questão norteadora: Como são construídas as aprendizagens docentes dos professores de Licenciatura em Letras Inglês?

De forma específica, buscamos: Identificar o perfil biográfico desse professor; Caracterizar a concepção dos professores sobre aprendizagens docentes;

Descrever as formas de construção das aprendizagens docentes; Analisar como as aprendizagens docentes são mobilizadas na prática educativa do professor e; Identificar as aprendizagens docentes construídas pelo professor no cotidiano da sala de aula.

Destacamos que a pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa, subsidiada pelas narrativas dos interlocutores e destina-se à interpretação de uma determinada realidade social considerando as características subjetivas dos participantes, dando sentido às práticas sociais (SOUZA, 2006).

Dessa forma, sua participação consistirá apenas em participar de uma entrevista com o pesquisador e de escrever uma carta pedagógica. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcrita para arquivo em formato de texto. Após transcrita, o conteúdo da entrevista será retornado até você para que (re)leia o que se apresenta e confirme, ou não, o conteúdo dos escritos. Caso concorde com o que leu, daremos sequencia ao processo de produção de dados e solicitaremos que escreva uma carta pedagógica como complementação à entrevista. Para isso, entregaremos um roteiro explicativo orientando sobre a produção da carta. Após a participação nesses dois instrumentos de pesquisa, os dados coletados serão submetidos a análise.

Acreditamos ser pertinente esclarecer que a participação na presente pesquisa não lhe acarreta qualquer tipo de ônus, bem como dano moral, físico ou psíquico. Ademais, você terá total acesso, em qualquer etapa da pesquisa aos dados e aos pesquisadores responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas. A qualquer tempo você poderá escusar sua participação. As informações fornecidas terão privacidade garantida e os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento no corpo do texto da tese sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Em nosso entendimento esta pesquisa impulsionará as discussões em torno da grande seara que abrange os estudos sobre o ensino superior brasileiro bem como contribuirá para a produção do conhecimento teórico-metodológico sobre as aprendizagens docentes dos professores de inglês. Assim, participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma análise efetiva sobre a prática do professor de Licenciatura em Letras Inglês, favorecendo a identificação de características importantes sobre o aprender a ser professor universitário.

Consentimento de Participação como Interlocutor da Pesquisa

Eu, _____, portador de RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa intitulada de “Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professores de Licenciatura em Letras Inglês”, de responsabilidade da Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes PPGED/CCE/UFPI, participando da entrevista narrativa e carta pedagógica sobre aspectos da minha prática educativa no ensino superior. Ressalto que discuti com a Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes e seu orientando sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Para mim, ficaram claros quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perda de qualquer natureza.

Teresina-PI, _____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura

Testemunhas:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite de participação do interlocutor.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor de pesquisa ou representante legal, para a participação neste estudo.

Teresina-PI, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Observações complementares: Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI e verifique sua validade. Comitê de Ética em Pesquisa, Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 – CEP 64049-550 – Teresina-PI. Fone: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br. Sítio: www.ufpi.br/cep

APENDICE 3 – Roteiro para execução de Entrevista Narrativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Título do Projeto: Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professores de língua inglesa.

Considerações Introdutórias

A entrevista narrativa é uma técnica de produção de dados que, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000), é uma forma de entrevista não estruturada de profundidade, com características específicas.

Na pesquisa que realizaremos, intitulada de Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professores de Língua Inglesa, a entrevista narrativa objetiva produzir dados para nosso estudo dando ao entrevistado liberdade de relato de suas experiências como professor das disciplinas específicas do Curso de Letras Inglês. Nessa perspectiva, o nosso propósito com a realização da pesquisa é investigar como são construídas as aprendizagens docentes dos professores de Letras Inglês no ensino superior, em sua prática educativa, para a partir das narrativas dos interlocutores percebermos como eles(as) concebem as aprendizagens docentes em sua prática educativa no ensino superior; como descrevem as fontes de construção de suas aprendizagens docentes; como as aprendizagens docentes fundamentam sua prática educativa e; o que aprendem na prática educativa universitária.

Ressaltamos que nesse tipo de entrevista a intervenção do pesquisador é mínima. Isto porque na entrevista narrativa o roteiro é definido com uma pergunta geradora sequenciada com as perguntas consideradas de estímulos, favorecendo às interlocutoras liberdade na narração de suas experiências relacionadas às aprendizagens docentes construídas no percurso profissional como professora de inglês na UFPI.

Para realização da entrevista serão marcados encontros previamente com as participantes do estudo, de acordo com a disponibilidade de cada interlocutor. Para registro dos dados utilizamos gravação eletrônica, com a prévia autorização das participantes na pesquisa, com o compromisso firmado de sigilo das informações.

1 - Identificação do interlocutor da pesquisa

Nome (Real e/ou fictício); Idade; Nível de ensino; Formação; Tempo de serviço; Disciplinas que leciona; Regime de trabalho; Funções/cargos exercidos.

2 - Questão gerativa

Gostaria que você descrevesse com detalhes as aprendizagens docentes construídas e marcantes em sua prática educativa enquanto professor de Licenciatura em Letras Inglês. Você pode associar sua narrativa ao seu percurso profissional como professor universitário descrevendo como você concebe aprendizagens docentes. Destacamos que todos os aspectos de seu relato são importantes para a pesquisa, principalmente no que se refere às suas aprendizagens docentes como fundamento de sua prática educativa no ensino superior. Nesse contexto, aspectos como: como aprendeu a ser professor, principais aprendizados, formas de aprendizagem, dificuldades e desafios da prática educativa em sala de aula, como experiências significativas o ajudaram a ressignificar sua prática educativa como professor de Licenciatura em Letras Inglês, são considerados fontes de dados para a pesquisa.

3 - Possíveis estímulos

- Descreva aprendizagens docentes na vivência da sala de aula;
- Relacione fontes de construção de aprendizagens docentes como professora de Licenciatura em Letras Inglês;
- Tomando como referência suas experiências pessoal e profissional, descreva como as aprendizagens docentes fundamentam sua prática educativa;
- Comente identificando as aprendizagens construídas no seu percurso profissional como professora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês.

APENDICE 4 – Roteiro para produção da Carta Pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE CARTA PEDAGÓGICA

Cara professora!

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa na área da educação. Trata-se de um estudo sobre as aprendizagens docentes do professor de inglês do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPI. Para a produção dos dados, utilizaremos a Carta Pedagógica para consolidação dos dados produzidos através da entrevista narrativa anteriormente realizada.

Assim, pedimos que escreva uma carta! Isso mesmo, uma carta! Mas não uma carta qualquer, para nossa pesquisa será uma Carta Pedagógica. Esta é uma carta que você escreve sobre sua trajetória profissional, na qual aparecem suas impressões sobre seu trabalho, suas aprendizagens, sua prática educativa na universidade, atividades dentro e fora da sala de aula, sua rotina de trabalho professoral, os avanços e conquistas, como também as dificuldades, os desafios, as angústias, as dúvidas, entre outros.

A Carta Pedagógica, para fins desta pesquisa, é um escrito em que você descreverá fatos e atos que sejam ou tenham sido marcantes para você em seu percurso profissional, principalmente em relação às aprendizagens da docência no contexto da educação superior.

Em acréscimo, a escrita de uma Carta Pedagógica pode ser também um momento impar de reflexão. Ela pode ser vista como:

- a oportunidade de registrar suas reflexões sobre os vários momentos de sua prática educativa enquanto professora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês;
- o relato das adaptações e modificações que você fez na sua trajetória docente na tentativa de revisitação de práticas para uma ressignificação da sua vivência em sala de aula como professora de Licenciatura em Letras Inglês;
- o registro da história de suas aprendizagens no cotidiano da sala de aula do ensino superior e as tentativas de aprimoramento de sua ação docente/educativa.

Para a escrita do seu texto, note que a Carta Pedagógica não é algo restrito e pré-estabelecido, com roteiro rígido e previamente definido, mas sim um escrito criativo, sem um formato ou padrão pré-definidos, que contemple suas observações e comentários acerca de sua prática educativa como professora de inglês na

universidade, cuja construção espelha e acompanha o seu percurso profissional e seu processo de aprender/ensinar a ser professora do ensino superior.

Sugerimos que você encare a escrita da Carta Pedagógica como uma escrita de uma carta convencional. Não há limite de páginas ou parágrafos, nem número mínimo ou máximo de escritos. Escreva a vontade, da forma que preferir e cesse quando achar que concluiu. Pedimos ainda que forneça a data, local e destine sua carta aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Como sugestão, apresentamos alguns tópicos na tentativa de auxiliá-la na escrita e produção de sua carta pedagógica.

- Indique as aprendizagens docentes mobilizadas na experiência do magistério superior;
- Relacione os aspectos do trabalho como professora que você considera aprendizagens docentes a partir da sala de aula;
- Comente como as aprendizagens docentes fundamentam sua ação docente.

Fique tranquila que o teor e conteúdo de sua carta não será divulgado nem utilizado para outro fim senão o de produção de dados para a presente proposta de tese.

Sua participação é de fundamental importância para nossa pesquisa. Muito obrigado por sua preciosa colaboração!

Boa escrita!

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professores de língua inglesa

Pesquisador: Sidclay Ferreira Maia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34835414.9.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 886.218

Data da Relatoria: 17/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma pesquisa de doutoramento intitulada: "APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professores de língua inglesa". Justifica a relevância do estudo pelo enorme interesse pessoal em nos aprofundarmos nas veredas da prática educativa do professor de Língua Inglesa do ensino superior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: A partir da questão problema, estabelecemos como objetivo geral: Investigar como são construídas as aprendizagens docentes dos professores de Letras Inglês no ensino superior, em sua prática educativa.

Objetivo Secundário: Identificar o perfil biográfico do professor de Língua Inglesa do ensino superior; Identificar a concepção dos professores sobre aprendizagens docentes; Descrever as fontes de construção das aprendizagens docentes do professor de Língua Inglesa no ensino superior; Analisar como as aprendizagens docentes fundamentam a prática educativa do professor de Língua Inglesa do ensino superior e; Identificar o que os professores do ensino superior aprendem na prática educativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que: "Não há riscos diretos aos interlocutores da pesquisa. Porém, por se

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 886.218

tratar de uma pesquisa qualitativa onde os sujeitos da pesquisa narram experiências docentes de seu percurso profissional, certas lembranças podem lhes trazer algum desconforto emocional.

Aponta como benefícios: "Uma pesquisa dessa natureza se faz deveras relevante para o processo de compreensão da docência no ensino superior, na medida em que, entre outras coisas, possibilita aos professores uma reflexão sobre a própria prática educativa assim como sobre sua formação pessoal, acadêmica e profissional, inclusive em uma perspectiva de autoformação e conhecimento de si (JOSSO, 2004), esperamos que o presente estudo contribua para a ampliação dos estudos e discussão sobre a prática educativa em nível superior, com destaque para as aprendizagens docentes, bem como para a melhoria do ensino praticado nas faculdades e universidades de nosso estado e do Brasil. Na sequência, apresentamos o primeiro capítulo do trabalho, que trata do percurso metodológico desenvolvido ao longo do estudo". Então, considera-se que os benefícios superam os eventuais riscos que ocorram no decorrer da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem narrativa com foco descritivo-analítico, tendo como cenário o Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A população será constituída de professores do referido curso. Deste universo, participarão da pesquisa, 03 professores do Curso de Letras-Inglês da UFPI. Define como critério de inclusão ser docente efetivo do curso de Letras-Inglês da UFPI; Atuar nas disciplinas específicas da e sobre a Língua Inglesa; Estar em pleno exercício de suas funções e aderir voluntariamente à pesquisa. Como instrumentos de produção de dados, utilizaremos utilizamos a entrevista narrativa e a carta pedagógica. Para interpretação dos dados usaremos o processo de análise da pesquisa narrativa de acordo com Schütze (1987), por apresentar uma diversificação nas intervenções, sendo estabelecidos com base nos propósitos da pesquisa e na sua fundamentação teórica que rege os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 886.218

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendidas as pendências recomendo aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),
em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP-UFPI aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos.

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCLE e o Termo de Assentimento deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha.

TERESINA, 26 de Novembro de 2014

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br