



## Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática como tendência hegemônica

**Magali Saddi Duarte**

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Fapeg  
magalisaddi@gmail.com

### Resumo

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Apresentou como objetivo geral apreender os pressupostos epistemológicos que vêm fundamentando a proposta de formação contínua de professores de inglês na contemporaneidade. Definiu-se por uma pesquisa bibliográfica, cujo objeto de estudo teve como base a investigação bibliográfica de 18 textos produzidos por um grupo de pesquisadoras da área de Linguística Aplicada da PUC-SP e de uma pesquisadora da UFG, que se fundamentam pela abordagem do professor reflexivo crítico. Chegou-se à consideração de que a orientação para a formação contínua de professores de inglês vem sendo desenvolvida de forma a validar a noção de senso comum como conhecimento emancipado. A formação contínua de professores de inglês fundamentada pela abordagem do professor reflexivo crítico não gera a produção de novos conhecimentos, mas apenas valida a prática do professor por meio de pesquisas colaborativas, que são, em todos os casos, conforme verificado nesta pesquisa, desenvolvidas por um pesquisador de reconhecido domínio da disciplina. Pensar a autonomia do professor, sustentada pela prática, é caminhar na contramão daquilo que a abordagem afirma poder alcançar. Em outras palavras, a impossibilidade de autonomia, para a possível heteronomia, a impossibilidade de formação, para a possível deformação.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professores; Epistemologia da prática; Professor reflexivo.

### Abstract

The present study is the result of research developed in the Post-Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Universidade Federal de Goiás (UFG). The main objective was to grasp the epistemological presuppositions that



underlie the proposal of continual formation of English language teachers in the contemporary world. A bibliographic study was decided upon which had as its base the investigation of 18 texts produced by a group of researchers in the area of Applied Linguistics at PUC-SP and a researcher at UFG and which used the critical reflexive teacher approach. It was deemed that the orientation for the continued formation of English teachers was developed in a way that validates the common sense notion of emancipated knowledge. The continued formation of English teachers based on the critical reflexive teacher approach does not bring about the production of new knowledge. It only validates the teacher's practice by means of collaborative research which, in all cases verified in this study, is developed by a researcher with recognized status in this field. To think of the autonomy of the teacher as backed by practice is to be contrary to that which the approach states it can achieve. In other words, there is the impossibility of autonomy for the possible heteronomy, the impossibility of formation for the possible deformation.

**Keywords:** Continued teacher formation; Epistemology of practice; The critical reflexive teacher.

## Resumen

Este estudio es el resultado de una investigación desarrollada en el programa de post-grado en educación, de la Universidad Federal de Goiás. Tuvo como objetivo general asimilar los presupuestos epistemológicos que han fundamentado la propuesta de formación continuada de profesores de inglés en la contemporaneidad. Se definió por una investigación bibliográfica de 18 (dieciocho) textos producidos por un grupo de investigadoras del área de lingüística aplicada de PUC-SP y de una investigadora de UFG, que se fundamentan por el abordaje del profesor reflexivo crítico. Se ha considerado que la orientación para la formación continuada de profesores de inglés ha sido desarrollada con el objetivo de validar la noción de sentido común como conocimiento emancipado. La formación continuada de profesores de inglés fundamentada por un abordaje reflexivo crítico no genera la producción de nuevos conocimientos.

**Palabras clave:** Formación continuada de profesores; Epistemología de la práctica; Profesor reflexivo



## **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática como tendência hegemônica**

Este texto tem como referência a pesquisa "Formação contínua de professores de língua inglesa: a prática reflexiva crítica em questão", desenvolvida no período de 2007 a 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação (doutorado) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O estudo em questão objetivou apreender, discutir e analisar os pressupostos epistemológicos colocados na atualidade para a formação contínua de professores de língua inglesa. Para tanto, teve por base pesquisas e estudos desenvolvidos no país e relacionados a projetos e programas de qualificação contínua de professores de inglês de dois programas de pós-graduação, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, no período de 1990 a 2011. As leituras efetuadas na área da Linguística Aplicada mostraram a tendência a uma política nacional de formação contínua alicerçada na reflexão do professor sobre sua prática. Tal tendência deriva-se da proposta de formação expressa pelo filósofo norte-americano Donald Schön, que com base em estudos de John Dewey propõe a reflexão na e sobre a prática. Os estudos de Schön chegaram ao Brasil na década de 1990, divulgados, sobretudo, pelos teóricos portugueses António Nóvoa e Isabel Alarcão. A partir daí, a literatura da área educacional se difundiu rapidamente pelo país e vários linguistas aplicados passaram, então, a utilizá-la como referência nos programas de graduação e pós-graduação.

Schön (1983, 2000) critica veementemente a formação que tem como paradigma a pedagogia tecnicista, ou também conhecida por pedagogia dos objetivos. Com base no pensamento de John Dewey, Schön passou a difundir uma noção de formação de professores centrada na reflexão sobre a prática. Para este autor (2000, p. 17), a racionalidade técnica não é capaz de resolver, por meio de uso de técnicas, as situações problemáticas e incertas que surgem cotidianamente na prática do professor. Assim, ele afirma que é a partir da reflexão sobre os problemas que surgem no dia a dia da prática dos profissionais que se poderá pensar em uma base epistemológica tendo como pressupostos o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983). O modelo de formação profissional proposto por ele pressupõe um conhecimento tácito do professor, que é capaz de refletir sobre sua ação e tomar decisões que se fizerem necessárias ao desenvolvimento de sua prática, o que para os defensores dessa abordagem se caracteriza como autonomia.



Na década de 1990, linguistas aplicados passaram a criticar modelos de formação de professores com base na pedagogia da técnica, com forte rechaço ao uso do treinamento. Eram também questionadas: a dicotomia entre teoria e prática, a falta de integração entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico, e a desconsideração pela capacidade do professor que não pertencesse à academia.

Diante das novas propostas relativas à formação de professores, levantou-se como norteadora do trabalho a seguinte questão: o que a ênfase na ação do professor de língua inglesa posta pela epistemologia da prática revela sobre a relação teoria e prática na sua formação contínua? Ou, mais precisamente: em que medida o procedimento racional operado por uma epistemologia da prática referenciaria o conhecimento teórico do professor de inglês?

O ponto de partida do modelo da epistemologia da prática é a prática, e é com base nela que o professor pode analisar e interpretar suas atividades e, também, elaborar suas teorias (PÉREZ-GÓMES, 1995). Diniz-Pereira (1999) descreve, em linhas gerais, as habilidades que o docente da educação básica deve desenvolver com sua formação: a capacidade de compreender os processos humanos mais globais; a capacidade de compreender os fundamentos das ciências e de expressar uma gama de conhecimentos; o desenvolvimento da experiência de trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, no sentido de que sua formação se dê na perspectiva do professor reflexivo; e o desenvolvimento de pesquisas realizadas pelo professor.

Uma das tônicas dessa nova tendência é a necessidade de o professor tornar-se pesquisador. Essa perspectiva vem sempre acompanhada do processo de reflexão que se faz sobre a prática. Trata-se da modalidade de pesquisa conhecida como pesquisa-ação.

O norte-americano Kenneth Zeichner (1995), com forte atuação em formação de professores, propõe uma reflexão sobre a prática por meio da pesquisa-ação. Tal reflexão deve levar em conta as condições sociais, políticas e econômicas. Ele defende uma pesquisa-ação com ênfase em três dimensões: uma que se refere a um desenvolvimento profissional sempre em oposição à racionalidade técnica, o que implica que aquele que produz conhecimento deve ser o mesmo a aplicar esse conhecimento; outra que diz respeito à prática social e política do professor; e, por fim, uma dimensão relativa ao esforço para tornar visível o conhecimento produzido pelo professor.



Uma das modalidades de pesquisa-ação que se desenvolve na formação contínua de professores de inglês é a pesquisa colaborativa. Nela, o objetivo é atingir a reflexão crítica, que, segundo a prática reflexiva crítica, é feita por meio da conscientização do professor sobre o conhecimento que ele traz, seguida da superação desse conhecimento e da mudança de ações do professor. Na discussão que se realiza, garante-se a participação de cada docente, e é por meio da argumentação, do discurso e de narrativas que se chega ao consenso dos procedimentos a serem tomados daí por diante. Os linguistas aplicados contrapõem-se, assim, tanto à concepção de treinamento quanto à de transmissão de conteúdos, presentes na racionalidade técnica. Já na prática reflexiva crítica há uma suposta conscientização do professor sobre como ele adquiriu determinados conhecimentos, tornando possível a modificação nas suas ações. Essa mudança na proposta de ações é caracterizada como produção de conhecimento.

A noção de conhecimento em causa passa a ser, portanto, aquela em que o professor ensina e, assim como o aluno, também aprende. Daí a ênfase dada ao termo “interação”, em detrimento do termo “transmissão”. Essa noção de conhecimento, por sua vez, modifica a noção de ensino-aprendizagem, de verdade, e de pesquisa. Nessa perspectiva, a teoria que importa é a teoria refletida sobre a prática. A pesquisa colaborativa se desenvolve tendo como base a prática, e a noção de conhecimento passa a ser circunstancial, situacional e pontual, uma vez que esse conhecimento é produzido a fim de solucionar os problemas levantados no dia a dia de sala de aula.

As produções de professoras dos dois programas analisados – notadamente os estudos de Maria Antonieta Alba Celani, Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Magalhães, da PUC-SP, e de Rosane Rocha Pessoa, da UFG – ratificaram que os trabalhos sobre a formação contínua de professores passaram a adotar como referencial teórico a abordagem do professor reflexivo crítico. Os trabalhos se diferenciam de forma expressiva quanto ao entendimento dos conceitos de crítica e de colaboração. Para o grupo da PUC-SP, a pesquisa colaborativa pressupõe que todos os professores se tornem pesquisadores de sua própria ação. Já os estudos de Pessoa (2011, p. 75) consideram que para a pesquisa ser colaborativa deve haver níveis de colaboração entre os participantes que “vão desde a decisão sobre o enfoque da pesquisa até a publicação de um artigo final”. No que concerne ao conceito de crítica, o pensamento corrente é que a reflexão desencadeia naturalmente uma crítica à prática ideológica. Para Pessoa (2011), no entanto, para que o pensamento crítico se efetive é necessário que o professor tenha compreensão do seu papel na sociedade e de sua responsabilidade como



agente transformador, além da consciência de que fatores externos intervêm no processo educacional. Contudo, é possível encontrar nos trabalhos estudados aproximações quanto ao seguinte: a busca de referenciais teóricos em autores do campo da educação; a ideia de que compete ao professor a produção de teorias sobre o processo de construção do conhecimento em sala de aula; a noção de que a produção de conhecimento deve se desenvolver tendo como base a reflexão sobre a prática e, portanto, de que o professor deve ser um investigador; o tipo de investigação deve ser a colaborativa; e, por fim, a linguagem deve ser vista como instrumento importante na luta por mudanças sociais.

Outra questão que aparece na discussão sobre a formação contínua de professores é a autonomia. Para os australianos Carr e Kemmis (1988), a autonomia profissional dos professores requer que eles construam a sua teoria de ensino por meio de uma **reflexão crítica** sobre seus próprios conhecimentos práticos. Para isso, sugerem a inserção do professorado em uma Ciência Social crítica, que vem a ser um processo de reflexão que exige a participação do investigador na **ação social** estudada, ou que os participantes se convertam em **investigadores**. Carr e Kemmis afirmam que a competência profissional requer capacidade para a deliberação constante e para a discussão crítica.

Retomando as análises das produções desenvolvidas pelas linguistas aplicadas estudadas, de modo geral elas mencionam em seus estudos a importância da teoria na formação contínua de professores de inglês, mas a teorização deve partir de uma reflexão sobre a prática, sob pena de que as mudanças pretendidas não venham a ser efetivadas. Em se tratando de uma fundamentação que tem por objetivo promover mudanças na ação do professor, a teoria que importa é aquela que está imediatamente relacionada à prática. Descarta-se, portanto, o entendimento de que nem toda teoria produzida precisa estar relacionada imediatamente à prática, mas que é necessária e imprescindível como instância de mediação na compreensão dos processos implicados. Verifica-se, assim, uma instrumentalização da teoria cujo objetivo é a solução de problemas, limitando, portanto, a chance de o professor tornar-se autônomo e crítico.

O que dará suporte ao professor para atingir o pensamento crítico e a autonomia é, conforme a prática reflexiva crítica, a pesquisa colaborativa. A noção de pesquisa colaborativa pressupõe que o professor universitário, considerado um especialista, e o professor da escola básica sejam parceiros, ambos responsáveis pelos projetos em curso. A troca de conhecimento entre eles possibilitaria o que as linguistas aplicadas afirmam ser uma produção de conhecimentos a partir da



prática. Se inicialmente a proposta de Schön era a de recuperar o conhecimento tácito do professor para lhe assegurar uma identidade, atualmente, na perspectiva da prática reflexiva crítica, tenta-se fazer que o professor entenda o porquê de sua ação, para em seguida modificá-la. Daí a conclusão a que se chega no presente estudo: a despeito do que apregoa a perspectiva da prática reflexiva crítica, o professor do ensino básico a ela submetido não chega a produzir conhecimento se o critério da teoria que o orienta for o da solução imediata dos problemas da prática cotidiana.

A ideia de refletir criticamente sobre as questões da prática cotidiana do professor produz, por vários motivos, lacunas na discussão que fundamenta a formação. Primeiramente, há um descompasso entre a perspectiva de formar um professor ideal, centrado, que mediante a reflexão crítica seja um agente transformador, um sujeito ético capaz de, na reconstrução de suas ações, provocar a melhoria de vida para a sociedade e a real possibilidade de isso vir a se efetivar. Segundo, o arrojado discurso sobre a importância da autonomia e da criticidade constitui-se como elemento de persuasão que, ao mencionar uma abordagem que supostamente busca a solução para os problemas cotidianos, consegue uma adesão do professor aos seus pressupostos que prometem transformá-lo num profissional crítico e autônomo, ainda que a sua formação seja desenvolvida tendo como base a sua prática, sem a consideração de teorias sistematizadas. Terceiro, ao se considerar o discurso, a argumentação e as narrativas dos professores e pesquisadores como meios eficientes de conceber a transformação de ações e a apropriação de conhecimento, evidencia-se a instrumentalidade que a linguagem adquire nessa concepção de formação, verificando-se, com isso, uma noção de linguagem transparente, que não provoque equívocos e que seja completa de sentidos.

A prescrição de ações, o momento certo da reflexão, o tipo de investigação a se adotar e a intervenção de um pesquisador com notável domínio do conhecimento são elementos que operam num procedimento racional instrumental, com uma visão praticista e tecnicista de educador, o que vincula a prática reflexiva crítica ao paradigma da racionalidade técnica, haja vista o fato de, na racionalidade técnica, os professores se subordinarem aos pesquisadores acadêmicos. A sistematização do procedimento operacional na formação contínua de professores de inglês constitui-se, assim, em um discurso persuasivo. Trabalha-se com o argumento da busca de soluções dos problemas enfrentados pelo professor e, ainda, com a ideia de que todo professor deveria pensar criticamente. No entanto, na perspectiva de uma formação de professores cuja fundamentação teórica tem como base a prática, a discussão sobre as relações entre teoria e prática, sujeito e objeto, parte



e todo, singular e universal, passado e presente, específico e geral se perde. O positivismo predominante na racionalidade técnica, que era fortemente criticado pela abordagem do professor reflexivo, passa a ser verificado nessa abordagem, na sua tentativa de criar situações ideais, objetividade e racionalidade para a formação docente.

Apesar do destaque dado às mudanças sociais que se pretendem alcançar por essa abordagem, é pouco provável que isso possa se realizar por meio de uma formação que controla, que prevê, que sistematiza e monitora o professor que é julgado como pouco preparado para o exercício da docência. Essa racionalidade instrumental pode ser ainda observada na maneira como os textos defendem uma valorização da identidade do professor, do reconhecimento de sua profissionalidade, da exigência do perfil de um profissional que tenha tomada de decisões. A racionalidade instrumental exposta revela uma ruptura e continuidade com o paradigma da racionalidade técnica. Na impossibilidade de a racionalidade técnica vir a qualificar os professores, a epistemologia da prática propõe uma mudança, que passou da técnica à reflexão sobre e na prática.

Ainda que a abordagem do professor reflexivo crítico se afirme inserida na perspectiva crítica, ela não se expressa tendo como suposto a totalidade, na medida em que não percebe a realidade social como um todo orgânico. Espera-se que, com a valorização da identidade do professor, sem as devidas apreensões das determinações históricas, o novo perfil de professor reflexivo crítico possa vir a transformar a realidade.

## Referências

- Carr, W.; Kemmis, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Diniz-Pereira, J.E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.
- Duarte, M. S. Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão. 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- Péres-Gómes, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.



- Pessoa, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A formação de professores de línguas: novos olhares. v. 1. São Paulo: Pontes Editores, 2011.p. 31-47.
- Schön, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- Schön, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Zeichner, K, M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.