

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE INGLÊS:  
um evento de letramento**

**THE ENGLISH TEACHER CONTINUED EDUCATION:  
a literacy event**

---

**Ana Emília Fajardo Turbin\***  
**Gláucia d'Olim Marote Ferro\*\***

**Resumo**

O tema do presente artigo gira em torno da importância de cursos de Formação Continuada para professores de Língua Inglesa, cursos esses previstos em lei, para que o professor tenha a possibilidade de ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos bem como linguísticos e fazer frente à sua lide na escola básica com maior autonomia. As autoras sublinham a importância de uma perspectiva crítico-reflexiva apoiada em conceitos propostos por diversos autores. Essa é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Neste momento mundial, a Formação Continuada ocupa lugar de destaque, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

**Palavras-chave:** formação continuada; perspectiva crítico-reflexiva; língua inglesa; autonomia

**Abstract**

The theme of the present article is the importance of Continued Education courses. These courses, enacted by Law, in Brasil, can lead the teacher to expand his/her theoretical-methodological knowledge as well as his/her linguistic knowledge. By learning more the teacher should feel better prepared to deal with the English teaching in Brazilian Basic school with more autonomy. The authors underline the importance of a critical-reflexive perspective supported by concepts proposed by several authors. This critical perspective has been a preoccupation evident in the most recent investigations, and in the literature of the field. Debates and proposals about undergraduate and continued education courses have been ongoing aiming at more qualitative processes of education.

**Key-words:** Continued education ; critical-reflexive perspective; english language; autonomy

**Introdução**

A formação docente pressupõe processos educativos de aprendizagem com vistas à atuação profissional. A chamada *Formação Inicial* se refere ao processo oficial em que são

---

\* Bolsista Prodoc/ Capes na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína.

\*\* Professora aposentada da Universidade de São Paulo, FEUSP.

ministrados cursos que compõem o currículo universitário – por exemplo, os cursos de Letras e Licenciaturas que preparam alunos para a docência em Língua Estrangeira (Inglês).

Formar, nesse estágio inicial, para Fusari (1988, p.45), é um termo que tem sido usado no sentido de *habilitar para* e “designa a qualificação com certificação. Trata-se do processo de formação profissional, através do sistema formal de ensino, em que ao final o sujeito adquire oficialmente (legalmente) a habilitação para o trabalho”.

Por sua vez, *Formação Continuada* se constitui em um processo posterior, necessário ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional, em especial o profissional de ensino, seja a Formação Inicial considerada deficiente ou não. O termo *capacitação docente* é muitas vezes utilizado para programas de Formação Continuada. Desse modo, as expressões *formação continuada* e *capacitação de profissionais* serão utilizadas como sinônimas, ainda que pesem divergências semânticas em relação às duas expressões.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), em seu artigo 63, inciso III, determina que “os institutos superiores de educação manterão programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O artigo 67, inciso V, determina, ainda, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

A situação real nas escolas mostra, no entanto, que essas horas incluídas na carga horária dos professores e que deveriam ser dedicadas ao efetivo planejamento e desenvolvimento do profissional de ensino e do seu trabalho pedagógico na escola, na maioria das vezes, são consumidas por tarefas triviais tais como correções de provas, reprodução de programas e preparação de materiais. Raras são as escolas nas quais essa determinação legal é posta em prática, a serviço da escola e do profissional de ensino, restando àqueles efetivamente interessados buscar, em horários livres, quando existirem, situações de aprimoramento profissional.

Monteiro e Giovani (2004, p.130) estabelecem alguns pressupostos norteadores para ações de Formação Continuada, bem como duas grandes características desse processo:

1. Troca de saberes: o respeito aos saberes dos professores participantes de um processo de educação continuada, promovendo troca de conhecimentos. Dessa troca resulta

um “novo” conhecimento para as duas partes envolvidas (MONTEIRO; GIOVANI, 2004, p.131);

2. Atitudes diante do novo: “as reações dos professores podem variar desde o desejo e o esforço da aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo” (*Ibid.*, p.131).

A presença de professores receptivos tem se mostrado fator fundamental para estimular atitudes de interesse e envolvimento. As autoras ainda adicionam alguns indicadores de envolvimento por parte dos professores, relacionando-os a um conjunto de sinais: o das expressões faciais, gestos, posturas corporais, expressões do olhar (*Ibid.*, p.131).

Hernandez (1998 *apud* MONTEIRO; GIOVANI, 2004, p.133), por sua vez, constata regularidades em atitudes de professores, em situações de Formação Continuada:

1. Refúgio no impossível: apesar de reconhecerem a importância de uma informação nova, os professores não reconhecem a possibilidade de sua adoção ou adequação à prática;

2. Desconforto em aprender: resistências ao esforço de aprender;

3. Revisão da prática não resolve os problemas: os professores preferem receitas de como ensinar a se submeterem a um processo de reflexão sobre a prática;

4. Aprender ameaça a identidade: medo de negar ou contrariar sua própria bagagem de conhecimento;

5. Separação entre fundamentação e prática: os professores apegam-se a uma falsa definição de papéis, segundo a qual cabe a eles a execução, e à universidade, a investigação e busca de conhecimento.

Para Monteiro e Giovani (2004, p.133), tais atitudes não se manifestam sempre e da mesma maneira. Ao contrário, elas se manifestam de forma alternada e inconstante, resultando em situações a que a equipe de pesquisadores da qual fazem parte as autoras acostumou-se a denominar de “altos” e “baixos” do processo, e que acarretam, por sua vez, a demora característica na efetivação de resultados do processo de formação continuada de professores.

Essa característica que os autores (*Ibid.*, p.133) destacam como “demora do processo” pressupõe a existência de um movimento natural em que também há progressos e retrocessos relacionados à história de vida pessoal e profissional dos professores, diferenças nas trajetórias escolares, na formação e experiências, “marcadas por práticas pouco democráticas, que trazem dificuldades no tocante ao desempenho dos professores no falar, no

escrever, no perguntar, no estabelecer relações entre a escola e o mundo fora dela” (*Ibid.*, p.134).

Para as autoras, a tendência de professores em esperar pela receita pronta, em trabalhar de forma individualizada, está vinculada a tais práticas e, a esse respeito, vale lembrar o estudo de Huberman (2000, p.47), que classifica as fases da carreira do professor, associadas à idade e ao tempo de serviço. O autor resume as principais características das etapas, na carreira do professor, descrevendo sete fases: (1) entrada na carreira; (2) estabilização; (3) diversificação; (4) questionamento; (5) serenidade; (6) conservantismo e lamentações; (7) desinvestimento.

Observamos, também, frente às marcas da trajetória histórica e sociopedagógica de diferentes tendências de formação, aquela que emerge de uma concepção de reflexão encontrada no pensamento de autores tais como Schön, Perrenoud e Freire.

Araújo Silva e Martins de Araújo (2005, p. 3-4) resgatam o trabalho de Freire e estudam concepções ligadas ao processo de Formação Continuada, em que “a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja “pensar para fazer” e “pensar sobre fazer”. Nessa direção, “a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente”. E tal curiosidade, afirmam, inicialmente é ingênua; no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, “a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação de sua prática educativa” (*op.cit.*, 2005). Essa reflexão, para os autores, deve constituir a orientação da prática educativa permanente, seguindo o pensamento freiriano de que o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento do ser e saber mais (FREIRE, 2002 *apud* ARAÚJO SILVA; MARTINS DE ARAÚJO, 2005, p.4).

A formação do professor assume, nessa visão, uma posição de prevalência nas discussões relativas à Educação, numa perspectiva transformadora. Essa é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Neste momento mundial, como já salientamos, a Formação Continuada ocupa lugar de destaque, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas (PORTO, 2004, p.11).

Ainda segundo essa autora, as concepções sobre Formação Continuada confrontam-se no âmbito educacional, podendo ser reunidas em duas grandes tendências:

1. Estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, em que se definem previamente programas, procedimentos, recursos, a partir de uma lógica de racionalidade científica, técnica, aplicada aos diversos grupos de professores (NÓVOA, 1992, p.21 *apud* PORTO, 2004, p.12);

2. Interativo-construtivista: dialética, reflexiva, investigativa, orienta-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Nessa perspectiva, a formação do professor é indissociável de sua experiência de vida. A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como continuidade indispensável; dá-se enquanto acontece a prática e por essa razão não se conclui; cada momento abre possibilidades para novas etapas de formação, assumindo assim um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo (*Ibid.*, p.14).

Garcia (1995 *apud* PORTO, 2004, p.21) destaca três atitudes fundamentais em relação à formação e à prática pedagógica reflexiva: (1) responsabilidade; (2) mentalidade aberta; (3) entusiasmo.

Esse modo de perceber a “prática” e orientar a ação pedagógica evidencia possibilidades de:

1. Romper com o conformismo;
2. Superar a rotina;
3. Desenvolver a atitude de andar sempre de olhos abertos, vendo o mundo criticamente, reconstruindo-o pelo questionamento permanente.
4. Descobrir e produzir novos conhecimentos;
5. Transmudar o quadro educacional-pedagógico, que passa a acolher questionamento e a ressignificar a verdade, encontrando e construindo caminhos para a autonomia (PORTO, 2004, p.27).

Segundo a formulação sartreana sobre ser pessoa e ser professor, o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele (SARTRE, s.d.). Essa visão leva-nos, de certa forma, a descrever a prática do professor de Inglês da rede pública.

O professor, frente à classe, traz toda sua experiência anterior não somente como professor, mas também como aluno; traz crenças e atitudes para dentro dos muros da escola e

seu modo de ensinar estará condicionado a todas as situações vivenciadas por ele. Nóvoa (2000, p.17) afirma que a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa, quando exerce o ensino. Para o autor (*Ibid.*, p.16-17), é impossível “separar o eu profissional do eu pessoal. [...] o professor reveste-se de uma segunda pele”, a que ele denomina segunda pele profissional, “que recobre a pessoa e o profissional” ou, em outras palavras, remete-nos ao ser indivíduo e ao ser professor, como duas faces da mesma moeda, um sujeito constituído singular.

De acordo com Gadotti (2008, p.46), a Formação Continuada do professor em serviço é um direito. Diz-nos o autor que, a fim de que esse direito seja exercido na prática, algumas exigências mínimas seriam necessárias. E, dentre essas exigências, menciona:

1. Direito a, pelo menos, 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
2. Possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
3. Acesso à bibliografia atualizada;
4. Possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela;
5. Possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;
6. Possibilidade de publicar a experiência sistematizada;
7. Não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em site da Secretaria da Educação.

### **1. Formação do professor de inglês: um quadro de referências**

Ao tratarmos da formação do professor de Inglês, devemos primeiramente salientar que tal formação, inicial ou continuada, segue, na grande maioria dos casos, os mesmos parâmetros de outros profissionais que atuam na escola, responsáveis pelo ensino de outras disciplinas do currículo escolar, tais como Matemática e História, entre outras. No entanto, é importante ressaltar o fato de que para muitos desses profissionais o “parco conhecimento” que possuem sobre o conteúdo que ministram na escola muitas vezes pode ser

escamoteado. Entretanto, no caso específico do professor de Inglês (e de outras Línguas Estrangeiras), não saber (ou saber pouco) a língua que ensina traz ao indivíduo grande desconforto pessoal e profissional, bem como dificulta sua reflexão sobre a prática docente, pela interferência direta que existe sobre o fazer e o pensar. Uma vez que a formação desse professor é um processo que implica continuidade e novos conhecimentos, e que sua prática docente, ancorada nesse parco conhecimento da língua, trará a ele, como pessoa e como profissional, sentimento de incapacidade e frustração, resta a esse profissional “carente” assumir sua ignorância e ir à busca desse saber. Nesse sentido, qualquer possibilidade para novas situações de uso e aprendizado da língua, formais ou informais, deve ser buscada. O professor, inclusive, deve assumir atitude responsável, mentalidade aberta e entusiasmo pelo desenvolvimento dessa competência, fundamental para o exercício profissional. O único percurso a fazer é aceitar essa limitação e agir no sentido de minimizá-la cada vez mais.

## **2. Cenários de formação**

De acordo com Rodrigues (2003, p.143), “o cenário em que se insere a atuação dos profissionais da área de Educação em geral e, em particular, dos professores de Língua Inglesa impõe desafios e exigências para os quais grande parte dos professores, dada sua formação inicial, não se vê preparada para enfrentar”.

Ferro (1998, p.144) constata, em seu estudo sobre a formação inicial do professor de Inglês, na Universidade de São Paulo, a adesão de um modelo de formação profissional idealizado. Diz a autora que esse tipo de formação, tal como se apresenta, parece “prestar-se à manutenção de formas burocráticas e rotineiras, nas quais impera o ‘ensinar’ para o ‘saber-fazer’ e nas quais nenhum dos polos (formador e aprendiz) interage para o seu desenvolvimento profissional”(FERRO, 1998, p.160, *apud* RODRIGUES, 2004, p.144).

Paradoxalmente, espera-se que esse professor seja capaz de elaborar projetos, considerando aspectos tais como a escolha e a organização de o quê e como ensinar, além de lidar com múltiplas interferências conflitantes e classes numerosas. Aliada a um processo histórico de construção e desconstrução identitária, existe ainda a crença de que só se aprende inglês fora do país ou em escolas especializadas (RODRIGUES, 2004, p.144).

No tocante à organização do ensino de Língua Estrangeira (LE), diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo

24, inciso IV, que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de LE, artes ou outros componentes curriculares”. Seguindo essa orientação, escolas privadas firmaram convênios com institutos de língua, com a finalidade de oferecer um “bom” curso, “legitimando a impossibilidade do ensino de línguas estrangeiras na grade curricular e transformando a disciplina em um apêndice do currículo” (RODRIGUES, 2004, p.145). Prossegue a autora, afirmando que a política e os objetivos de uma escola especializada de línguas não são os mesmos da escola regular, mostrando-nos os desafios no ensino de Língua Estrangeira, para ser imposta como disciplina fundamental no currículo do Ensino Básico, Fundamental e Médio. Uma das razões para tal *status* advém da falta de uma política clara, em nível nacional, o que reforça uma visão enfraquecida e secundária de sua posição no meio educacional (CELANI, 2009). As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras parecem ter sido aceitas pela maior parte das instituições de Ensino Superior, mas o resultado tem se mostrado na “formação deficiente de professores, em faculdades sem qualidade que se proliferam pelo país, e na escassez de programas de Educação continuada” (CELANI, 2009). A constatação da autora é conflitante com o que esperam as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, de 3 de abril de 2001, como resultado do processo de aprendizagem do futuro professor de LE:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter também a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Professores de inglês da rede pública iniciam sua trajetória de ensino, especialmente, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, quando está determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 20 de dezembro de 1996 - “o ensino de uma Língua Estrangeira moderna, a cargo da comunidade escolar e dentro de suas possibilidades”. Entretanto, desde a Educação Infantil, cada vez mais a oferta do ensino de Inglês tem sido incentivada, nos moldes do que já é feito no ensino privado. Amplia-se,

assim, o espectro de atuação do profissional de ensino dessa Língua. No entanto, com isso ampliam-se as chances de insucesso nesse ensino.

O que os programas de Formação Continuada podem oferecer, segundo Celani (2009), é preparar o professor para enxergar e atuar como pesquisador de sua própria prática, através da reflexão. Na verdade, a necessidade de bons professores torna-se uma demanda crucial, frente a um fluxo de dezena de milhões de alunos. Mello (2000, p.8) demonstra preocupação com o futuro do ensino brasileiro. Diz a autora que, “no futuro, o país vai precisar de bons professores que substituam os hoje existentes”, e continua, afirmando que

toda e qualquer melhoria na formação desse fluxo de mais de um milhão de professores vai representar um ensino melhor para dezenas de milhões de alunos, durante os 25 anos que durarem a carreira de cada geração de professores [...] é urgente desde já investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes, radicalmente diferente da atual processualística de autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral, apoiar escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira, condicionar o exercício do magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes. (*Ibid.*, p.8)

A autora adverte que os custos para a formação adequada do professor seriam pequenos, se comparados aos que são necessários para arcar com o ônus do fracasso escolar, recuperação da qualidade de aprendizagem, aceleração da escolaridade e regularização do fluxo de matrícula dos milhões de alunos atendidos por professores provenientes de cursos de formação de má qualidade (*Ibid.*, p.8).

Em alguns cursos de Formação Continuada, são propostas situações em que o professor é “preparado” para viver o papel de aluno. Diz-nos Mello (*Ibid.*, p. 9) que, nesses casos, a situação do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Essa simetria invertida entre a situação de formação e de exercício não implica tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na Educação Média (*Ibid.*, p.11). Em outras palavras, a autora ressalta que a formação do professor não deve ser vista como infantilizada, mas sim

como um aprender que permita apropriar-se de estruturas comuns, abstraindo as diferenças de conjuntura [...] Trata-se principalmente de reconhecer que a aprendizagem pode ser mais ou menos estruturada, mas não pode ser descontextualizada e compartimentalizada em disciplinas estanques. (*Ibid.*, p.11)

No campo da Educação, ainda podemos lembrar cursos de Formação em que o professor traz sua história de vida não somente como material de pesquisa, mas também como instrumento para projetos pessoais, em busca de orientação e reorientação. A história da vida é abordada como determinante e como parte integrante do processo de formação.

Para Ginsburg (1990 *apud* NÓVOA, 2000, p.335), a profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos, e aumentam seu poder e autonomia”. Contrariamente a essa ideia, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos, do poder, da autonomia. Faz-se útil sublinhar quatro elementos desse último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos cursos necessários à aquisição de força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Nóvoa (1995, p.15), ao pretender introduzir o debate sobre a formação do professor a partir de perspectiva centrada no terreno profissional, argumenta a respeito da necessidade de pensar essa formação a partir de uma reflexão sobre a profissão docente. Tal visão inclui o desenvolvimento pessoal do professor e o desenvolvimento organizacional da escola. Para o autor (*Ibid.*, p.24), a formação tem “ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Ainda para o autor, esse trabalho de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (*Ibid.*, p.25). Para a realização dos objetivos dessa formação do professor, Nóvoa sugere espaços interativos entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas *histórias de vida*. O autor enfatiza que a formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimento, ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (*Ibid.*, p.25).

Para Nóvoa (*Ibid.*, p.26), a troca de experiências e saberes consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o

papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. O que o autor propõe é o desenvolvimento de uma nova cultura, uma cultura dos professores. Essa cultura passa pela produção de saberes e de valores, ela dá “corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Nóvoa (1995, p.26) relembra a pertinência do trabalho de Schön nessa perspectiva do desenvolvimento pessoal do professor. Ele ressalta o triplo movimento do autor: reflexão na ação sobre e depois da ação. Esses momentos de balanço retrospectivo “sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz ‘sua’ vida, o que, no caso dos professores, é também produzir ‘sua’ profissão” (*Ibid.*, p.26).

Como nos diz Rodrigues (2004, p.147), “a concepção de um curso de Formação Continuada que procure abordar a complexidade envolvida no desenvolvimento de um profissional autônomo e criador de novos percursos, inserido em um paradigma integrador, encontra sua fundamentação coerente no modelo reflexivo”. A autora ainda argumenta que

um curso de Formação Continuada deve constituir um espaço que promova não só o estudo sobre preocupações e inquietações teóricas acerca da natureza da linguagem, da aprendizagem e de organização do ensino, mas também viabilize reflexões sobre sua transposição para prática docente. (*Ibid.*, p.147)

Nessa prática, a teoria aprendida é adicionada às crenças do professor e sua história de vida. Nesse sentido, Rodrigues (*Ibid.*, p.147) mostra ser necessária uma organização do curso de Formação Continuada que estabeleça as conexões necessárias entre um conhecimento adquirido (relativo aos conceitos, teorias e habilidades aceitas como parte do conteúdo intelectual necessário à profissão) e um conhecimento experimental (adquirido e desenvolvido em um processo de reflexão sobre e na atuação profissional), trazendo à tona modelos mais plausíveis que aproximem a teoria da prática.

### **3. Modelos de formação**

Quando se pensa em formação profissional e na organização de cursos dessa natureza, as duas tendências já apresentadas anteriormente, a estruturante e a interativo construtivista, são normalmente as opções a serem seguidas, isoladamente ou complementares entre si. Apesar de essas duas tendências se firmarem em visões diferentes, ambas se atêm a modelos, obviamente, modelos diferentes de formação. Na primeira, em que se definem previamente programas, procedimentos e recursos, a partir de uma lógica de racionalidade

científica e técnica aplicada ao grupo, são escolhidos modelos de formação nos quais se priorizam especialmente os conhecimentos técnicos e conceitos. No segundo caso, em contrapartida, são mais adequados modelos que atendam à investigação do contexto e dos profissionais, propiciando a reflexão sobre ambos. A seguir, serão apresentados alguns desses modelos.

### **3.1. O modelo de Kolb e as ampliações a esse modelo**

Kolb (1984 *apud* UR, 1996, p.6) elabora seu modelo de formação pedagógica baseado em um modelo experimental e define quatro estágios: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa. Uma experiência concreta experimentada em sala de aula deve ser seguida de uma observação em que o professor volte a refletir sobre o que ocorreu, formulando a seguir um conceito sobre o ocorrido. A experiência ativa se resume à implementação da ideia na prática, o que acarreta outra experiência concreta. Ur (1996, p.6) acrescenta à experiência de Kolb fontes externas, como importantes insumos a seu modelo.

Uma experiência concreta experimentada em sala de aula deve ser seguida de uma observação em que o professor volte a refletir sobre o que ocorreu, formulando a seguir um conceito sobre o ocorrido. Para Ur, é irreal e é perda de tempo esperar que os professores-alunos reinventem a roda. Há muito a se aprender com professores experientes, como nos diz o Modelo *Craft*, com professores especialistas, com resultados de pesquisas das Ciências Aplicadas e com leituras. Em outras palavras, Ur propõe a integração de outras fontes de conhecimento ao ciclo reflexivo proposto por Kolb.

### **3.2. Os modelos de Wallace**

Os *Modelos de Wallace* (1991, p.5-7) foram desenvolvidos a partir de sua historicidade, ou seja, para o autor, apareceram em cena, historicamente, na seguinte ordem: o *Modelo Craft*, que condiciona o conhecimento de um profissional - em nosso caso, um professor - às instruções que recebeu de outro profissional com bastante experiência. O jovem profissional aprende pela imitação, seguindo instruções de como realizar certa tarefa, uma aula, por exemplo. Através desse processo, comparado à execução de uma arte artesanal, o

“profissional-aprendiz” desenvolve habilidades, *expertises*, que são passadas de geração a geração. Esse modelo conservador corresponde a uma sociedade mais primitiva, em que o velho mestre passa aos discípulos sua arte, e hoje em dia entra em conflito com novas metodologias e novos programas e com situações em que o professor mais jovem, muitas vezes, está mais bem informado do que o velho mestre. No entanto, em alguns casos, o modelo é ainda utilizado para exemplificar o uso de determinadas técnicas.

### **3.3. O Modelo das Ciências Aplicadas**

Este é o modelo tradicional de transmissão e que fundamenta cursos de Capacitação, sejam eles de Medicina, Arquitetura ou Educação. Esse modelo apoia-se na autoridade dos resultados das ciências empíricas, em especial dos séculos XIX e XX. Em Educação, a análise de problemas, como a indisciplina, consistiria em aplicar o conhecimento científico para atingir certos objetivos; assim, especialistas ensinariam os jovens profissionais a resolverem seus problemas em sala de aula. Por exemplo, um psicólogo daria aos professores aulas sobre Psicologia Comportamental, para que estes pudessem lidar com o problema da indisciplina em sala de aula. Caso esses ensinamentos falhassem, a razão estaria na má compreensão dos achados científicos ou em sua aplicação errônea pelos professores.

### **3.4. O Modelo Reflexivo**

Corresponde à reflexão-na-ação e à reflexão-sobre-a-ação, como em Schön. Wallace nomeia de *conhecimento recebido* aquele que: (a) o indivíduo recebeu, ao invés de experimentá-lo na ação educativa; (b) faz ecoar a frase *sabedoria recebida*, que significa o que é comumente aceito sem provas e sem perguntas.

O *conhecimento recebido* de Wallace contrasta com outro tipo de conhecimento chamado *experimental*, derivado de dois conceitos de Schön, de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação. Para Schön, conhecer-na-ação se refere a tipos de conhecimentos revelados em nossa ação inteligente - performances físicas, publicamente observáveis - como andar de bicicleta -, ou operações privadas - como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o conhecimento está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance* e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente

explícita (SCHÖN, 2008, p.31). Reflexão-na-ação, por sua vez, refere-se a um “pensamento retrospectivo sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (*Ibid.*, p.32). “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos - na situação em questão e talvez em outra que possamos considerar semelhante a ela” (*Ibid.*, p.34). Ao responder a questões que surgem na reflexão-na-ação, temos o caminho para o possível autodesenvolvimento, completa Wallace (*op.cit.*, p.14).

### **Considerações Finais**

Ur (1996, p.5) indaga qual desses modelos de formação seria o mais eficiente. Em outras palavras, a autora formula a questão de como os professores aprendem melhor e como esse aprendizado pode ser integrado ao seu programa de formação. Ur, por várias vezes, perguntou a grupos de professores, em diversos países, como e de que fonte eles aprenderam suas habilidades didáticas e conhecimento. Várias fontes foram sugeridas, como os próprios colegas, professores-mestres, a literatura, cursos de Formação, suas próprias experiências como aprendizes. Ao fazerem uma avaliação dessas fontes, revelou-se que a experiência pessoal foi vista como a mais importante entre todas elas. A autora (*Ibid.*, p.6) concorda que, embora tenha estudado e lido materiais diversos e comparecido a cursos e conferências, ela mesma responderia, como os demais professores, que aprendeu principalmente pensando em sua própria experiência em sala de aula. O que não significa que as outras fontes de conhecimento e aprendizado não tenham contribuído, mas significa que elas são, provavelmente, menos importantes.

Os cursos de Formação baseados no Modelo Reflexivo, diz Ur (*Ibid.*, p.6), têm como função processar todo o *input* recebido de todas as fontes, de modo que o conhecimento torne-se pessoalmente significativo para o professor-aluno. Portanto, um modelo reflexivo completamente efetivo deveria abrir espaço para o conhecimento externo e o pessoal.

Reiteramos a importância da Formação Continuada, porém com a certeza de que a busca pelo conhecimento e aprimoramento do professor não tem fim. Acredita Gadotti (2008, p.41) que:

a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Lembramos novamente que a formação contínua ou continuada do professor está apoiada em uma determinação legal. Esperamos, portanto, “que se cumpra a lei” que institui a obrigatoriedade desses cursos, como presente nas palavras de Santoro Franco (2005, p.439):

A legislação que subsidia políticas públicas de formação de professores no Brasil já considera que pesquisadores e docentes têm muito a ganhar, quando caminham e refletem juntos, articulando saberes mútuos que dão novo significado às pesquisas e qualificam o trabalho e a formação dos docentes. Esse caminho partilhado pode perspectivar a produção de uma nova ética, que estruture de forma mais coletiva as relações entre teoria e prática, respeitando e recriando uma nova cultura democrática, no processo de pesquisa e de formação docente.

### Referências bibliográficas

- CELANI, A. *Língua Estrangeira*. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2009.
- FERRO, G. d'O. M. *A Formação do Professor de Inglês*. Trajetória da Prática de Ensino de Inglês na Universidade de São Paulo. 1998. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 1998.
- FUSARI, J. C. *A Educação de Educador em Serviço*. 1988. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. PUC, São Paulo, 1988.
- GADOTTI, M. *Boniteza de Um Sonho*. Ensinar e aprender com sentido. Educação cidadã. São Paulo: Ed. L. Instituto Paulo Freire, 2008.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.) *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GINSBURG, M. The political dimension in teacher education: comparative perspectives. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de Vida profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

- KOLB, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. In: UR, P. *The language teacher on-line: Teacher Training and Teacher Development*. Disponível em: <[www.jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/ur.html](http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/ur.html)>. Acesso em: 20 jan. 2009.
- MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão Radical. *Cadernos POSGRAD*. Universidade Católica de Santos, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Processo número: 23001.000126; 2001-69. Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- MONTEIRO, D. C.; GIOVANI, L. M. Formação Continuada de Professores: O Desafio Metodológico. In: MARIN, A. J. (Org). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O professor pesquisador e reflexivo*. Disponível em: <[http://tvebrasil.com.br/saltoentrevistaantonio\\_novoa.htm](http://tvebrasil.com.br/saltoentrevistaantonio_novoa.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2009.
- PORTO, Y. S. Formação Continuada: A Prática Pedagógica Recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- RODRIGUES, L. A. D. Formação Continuada em Língua Inglesa. In: PESSOA DE CARVALHO, A. M. *Formação Continuada de Professores*. São Paulo: Thomson.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no ciclo I de Ensino Fundamental*. 2005. Tese de doutoramento - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SANTORO FRANCO, M. A. Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. Apresentação. In: *Educação e Pesquisa Revista da faculdade de educação da USP*. set; dez 2005. Vol. 31. número 03.
- SCHON, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.
- UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge Teacher Training and Development Great Britain: Cambridge University Press, 1996.