

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: MUDANDO
CRENÇAS E ATITUDES**

MARIA ADELAIDE DE FREITAS (UEM)

CARMEN ILMA BELINCANTA (UEM)

HELLIANE CHRISTINE MINERVINO DE OLIVEIRA CORRÊA (UEM)

ABSTRACT

The study presents evidence observed in a given ELT pre-service teacher education course with regard to the movement of change involving its prospective teachers' beliefs and attitudes. It discusses a certain mismatch that can be noticed between the theoretical perspective that the educators have in mind and the way the course is organized. It also discusses the process of change which, in its complexity, helps us to better understand the constraints that are met both by the prospective teachers in their construction of different beliefs and attitudes and by those interested in having courses, such as the one mentioned, restructured.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir alguns resultados relacionados à prática de educadores desenvolvida com professores pré-serviço de língua inglesa (LI) em nossa universidade, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos últimos. Para tanto, apresenta a orientação filosófica com que alguns educadores dentro do curso de formação desses professores se alinham bem como a estrutura e o funcionamento do mesmo, evidenciando-se, com isso, uma certa incompatibilidade entre os referidos aspectos.

As questões a serem tratadas, portanto, terão como foco a orientação reflexiva para a formação de professores, vista hoje como a mais desejável, e a visão racionalista subjacente à estruturação do referido programa, visão essa que implica uma certa desarticulação entre teoria e prática. Sendo assim, apresenta-se, inicialmente, um contraponto entre a visão racionalista e a orientação com que se quer alinhar, a qual entende como fundamental uma interação contínua entre os componentes teóricos e práticos de um curso (cf. Ur 1992, Widdowson 1984, Ramani 1987, Gimenez 1995, van Lier 1994, entre outros). Mais intimamente ligada aos resultados do estudo, discute-se, a seguir, a questão da mudança, a ser tratada em suas implicações enquanto processo e não apenas como produto final.

Dentro do quadro a ser descrito, a partir das questões levantadas, será analisado o movimento de mudança de crenças e atitudes que se observou no processo de desenvolvimento de professores pré-serviço de língua inglesa, turma do noturno de 1999 a partir de seus próprios depoimentos coletados através de atividades escritas, as quais

foram realizadas no início e no final do curso. Como fecho, será realizada uma reflexão, procurando-se articular os resultados alcançados junto aos professores pré-serviço com a orientação filosófica dos educadores, e com a estruturação e o funcionamento do curso, apresentando-se sugestões para os encaminhamentos que se entendem necessários.

2. ORIENTAÇÕES FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

A década de noventa testemunhou uma grande preocupação com a formação do professor em geral e do professor de língua estrangeira (LE) em particular (cf. Freitas 1996), resgatando a necessidade de que o mesmo fosse visto como um elemento também fundamental no processo ensino-aprendizagem, após uma década em que se enfatizaram os modelos e as teorias de aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o aluno.

Sustentando os inúmeros estudos que se ocuparam dessa discussão no campo do ensino-aprendizagem de LE (Almeida Filho 1999, Freitas 1996, 1999, Gimenez 1994, Richards e Nunan 1990, Wallace 1991, Widdowson 1990), encontra-se uma orientação/perspectiva filosófica mais freqüentemente denominada reflexiva, embora receba também outras denominações como investigativa, crítica ou composições desses termos.

Tal orientação se contrapõe à orientação de caráter prescritivo, usualmente referida como 'treinamento', a qual buscaria na cronologia de métodos as características mais desejáveis para o ensino que o professor irá realizar. Esse tipo de orientação visa conduzir o professor para que atinja o 'know how' de sala de aula, através de técnicas e métodos de ensino, constituindo os últimos a sua tônica. Uma vez de posse de um método específico, o professor estaria capacitado a atuar em um determinado contexto, ou melhor, estaria apto a 'reproduzir' uma determinada metodologia. Poderíamos identificar aí o pressuposto subjacente de que o domínio de aspectos isolados das habilidades e do conhecimento levaria os professores a melhorarem sua eficiência em sala de aula, entendendo-se que tais aspectos seriam agregados dentro de uma forma integral de competência pedagógica. Pode-se depreender dessa orientação, portanto, uma visão fragmentada e redutora do processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que se acredita que, além de método e técnicas, há que se considerar os objetivos e contextos de ensino em suas diversas variáveis (cf. Stern 1987; Freeman 1989).

A orientação reflexiva, por sua vez, entende que o professor deva se envolver mais intensamente no ensino que faz, procurando dele fazer sentido ao tentar explicitar suas bases, já que pressupõe que a reflexão, vista como uma forma especializada, sistemática e aprofundada de pensamento que favorece a implementação de um ensino mais eficaz, é condição básica para um auto-desenvolvimento. Práticas reflexivas oriundas desse posicionamento, cremos, potencializariam as chances de se realizar uma prática diferenciada ou, pelo menos, de nos levar mais freqüentemente a tentar transformá-la.

Posicionando-se dentro dessa perspectiva de desenvolvimento e não mero treinamento, o professor é visto como um agente ativo e consciente da sua preparação para o processo de ensino-aprendizagem de línguas que precisa ser entendido em sua

complexidade de forma holística e integrada. É dessa forma que o professor de LE adquire um novo papel, qual seja, o de investigador da própria prática ou especialista de si. Abundam, na literatura, textos que enfatizam esse novo papel. Escolhemos dentre eles a citação que van Lier (1994:9) faz de Stenhouse a esse respeito.

Não basta que o trabalho dos professores deva ser estudado: eles mesmos precisam estudá-lo.¹

É dessa forma que se pretende um esclarecimento e uma expansão da conscientização do professor de LE sobre o que faz, como faz e porque faz assim. Acredita-se que as soluções seriam geradas pelos próprios professores, com ou sem a ajuda de um colaborador, mas seriam em última instância fundamentadas na conscientização e compreensão que o professor teria da situação. Como observa Freeman (1989), a educação do professor de LE serve para ligar o que se conhece na área com o que é feito na sala de aula. O autor ilustra sua idéia, citando Gateño (1976):

A conscientização é necessária para se resgatar o que é conhecido e para se trabalhar sobre esse conhecimento para transformá-lo, torná-lo mais preciso, mais útil e ligado com outro ... conhecimento.

Acredita-se, assim, que em um programa de formação de professor de LE afinado com a orientação reflexiva, não basta introduzir os participantes aos desenvolvimentos recentes da teoria e da prática recomendada para o ensino de línguas a partir da primeira, para que eles relacionem as idéias apresentadas ao trabalho que realizam (ou que outros realizam) em sala de aula. Em tal situação, considera-se, geralmente, o educador como sendo o responsável tanto pelas questões que se levantam quanto pelas suas soluções. Mais do que expor os professores a novas (velhas) idéias, o objetivo da educação reflexiva, então, é encorajá-los a se tornarem profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores da própria vida profissional e agentes de mudança (cf. van Lier 1994:7). Entende-se que, assim, valorizariam as próprias experiências e idéias em vez de reverenciar apenas a palavra do 'especialista' (cf. Waters 1990:307). Entende-se, também, que operariam com uma conceituação pessoal de como o seu ensino conduz à aprendizagem desejada, conforme sugere Prabhu (1990:177).

Como fecho dessa questão, contrapomos as duas orientações discutidas aqui, ilustrando-as em um quadro que destaca algumas de suas características para, em seguida, nos posicionarmos mais favoravelmente por uma delas, embora não descartemos o valor e a pertinência da outra quando o seu uso se justifica pelo contexto e/ou clientela, por exemplo.

¹ É nossa a tradução dessa e das demais citações de autores estrangeiros.

	TREINAMENTO	DESENVOLVIMENTO
	(atitude prescritiva)	(atitude interlocutiva)
PRESSUPOSTO	Professor formado, produto acabado	Professor em formação contínua
FOCO	Técnicas, habilidades, comportamento	Ensino/prática em sua complexidade
ENSINO	Visto como mero 'ofício'	Visto como profissão
PAPEL PROF.	Operário, reproduzidor, repetidor, imitador de conhecimento	Profissional, co-construtor de conhecimento, interlocutor, refletidor, agente de mudança
PAPEL EDUCADOR	Construtor e transmissor do conhecimento, solucionador de problemas	Criador de condições para construção conjunta de conhecimento, interlocutor, cooperador

Quadro 1 - Contraponto entre as perspectivas de treinamento e a de desenvolvimento na formação do professor de LE.

Advogando a favor da orientação reflexiva para programas de formação de professores de LE, conforme apresentada aqui, apontaríamos que sua vantagem sobre a orientação prescritiva seria a de 'in-formar' o professor para que ele possa construir uma 'prática teórica' mais coerente de modo que ele se torne, nas palavras de Widdowson (1990), o mediador entre teoria e prática, ou seja, capaz de investigar soluções específicas para os problemas detectados em sua prática e tomar suas próprias decisões. Um professor educado nessa linha, portanto, teria mais chances de lutar contra os modismos e as mediocridades (Filgueiras dos Reis 1992:75), pois aquele que reflete adquire uma maior capacidade de resolver problemas, experimentando nesse 'processo de avaliação e testagem' várias possibilidades de soluções ou interpretações de eventos (Morgan et al 1986 apud Moll da Cunha 1992).

Considerando o acima exposto, deparamo-nos, em nosso contexto de ensino, com uma questão de certa forma conflitante, pois, ao mesmo tempo em que as educadoras aí inscritas advogam pelo tipo de orientação descrito, o contexto em que se pensa implementá-lo não oferece as condições adequadas. Veremos como isso acontece a seguir.

2.1. Conflito entre perspectivas de formadores e programas de formação de professores

Apesar de alguns colegas professores envolvidos com o programa de formação pré-serviço do professor de LI de nosso departamento se mostrarem desejosos de desenvolver uma prática que melhor se afine com a perspectiva reflexiva discutida na seção anterior, a estruturação do curso em que atuam restringe, de certa forma, a sua prática segundo essa orientação.

Isso porque o curso parece seguir uma visão mais racionalista, uma vez que a discussão dos aspectos filosóficos se antecipa ao desenvolvimento dos aspectos metodológicos e didáticos os quais, por sua vez, precedem o período de estágio de

direção, embora os períodos de estágio de observação e participação ocorram concomitantemente aos aspectos filosóficos e metodológicos. Distancia-se, dessa forma, a teoria da prática, resultando sua articulação difícil de ser elaborada pelo aluno-professor.

Entretanto, a visão racionalista, ainda bastante difundida nos programas de formação de LE, parece não ser prerrogativa dos cursos de nossas instituições. A mesma situação pode ser encontrada em solo internacional, conforme atesta Ur (1992:56):

Se examinarmos programas mais curtos (BA, B.Ed.) ou outros programas de estudos mais longos que preparam professores de língua inglesa, constataremos que se trata principalmente de cursos teóricos sobre aspectos da lingüística, de teorias de aprendizagem de línguas, de psicologia, etc. Há, também, estágio de observação e direção/regência. Entretanto, isso geralmente ocorre em um período completamente separado em relação ao tempo e ao espaço, e é visto como sendo de menor prestígio.

A autora afirma que, de acordo com o princípio — da ‘racionalidade técnica’ ou do ‘racionalismo’— subjacente a esse tipo de cursos, espera-se que o aluno-professor seja exposto a uma dada teoria advinda de estudos e pesquisas de cunho acadêmico para depois aplicar isso em sala de aula.

A situação descrita por Ur é reafirmada recentemente por Zeichner (2001:10) ao escrever sobre as possibilidades e contradições da proposta de se educar professores reflexivos para uma educação que é centrada no aluno.

Ironicamente, a despeito da rejeição bem articulada da racionalidade técnica apresentada por Schön a favor de uma epistemologia da prática em vários livros influentes, incluindo The Reflective Practitioner, muitos ainda acreditam que a teoria habita apenas as universidades, enquanto a prática habita apenas as escolas de ensino fundamental e médio. O problema ainda reside no fato de muitos apenas traduzirem ou aplicarem a teoria da universidade à prática de sala de aula. Ignora-se o fato de as teorias serem sempre produzidas através das práticas e de as práticas sempre refletirem um certo compromisso teórico. (p. 10)

Entendida dessa forma, portanto, a teoria permanece dissociada da prática, sendo função do especialista (e não do professor) desenvolver pesquisa e descobrir teorias que seriam depois ‘passadas’ para o professor, de modo que tudo o que este teria a fazer seria aprendê-las e aplicá-las corretamente, conforme se pode constatar na última citação.

Além da dissociação entre teoria e prática, tal visão implica também uma diferença de *status* entre o especialista e o professor, uma vez que o conhecimento profissional seguiria uma hierarquia em que os ‘princípios gerais’ ocupam o nível mais alto ao passo que a ‘resolução de problemas concretos’, o mais baixo, conforme observa Schön (apud Ur 1992:56). Ao tratar da questão de como o componente teórico poderia ser visto como um fortalecimento da profissionalização do professor, Diker (1997:238), por sua vez, assinala que um elemento das universidades que se costuma valorizar é o peso da formação teórica que se oferece, em detrimento dos chamados saberes práticos, enquanto uma alta proporção desses últimos na formação é vista, sob algumas perspectivas, como um indicador de desprofissionalização. Isso também se aplicaria, diz a autora, ao contexto de ensino de línguas em que tal hierarquia seria descrita em termos de uma dinâmica imposta (‘top down’) dominada por lingüistas aplicados lotados nas universidades.

Salientando uma questão de base, a discussão sobre a diferença de *status* referida acima é abordada por Freitas (1996) ao tratar dos papéis do especialista e do professor dentro das orientações prescritiva e reflexiva para a sua formação, concluindo a autora que, mesmo o professor ganhando um espaço mais amplo para tomadas de decisões dentro da última orientação, a relação ainda permanece assimétrica, uma vez que a assimetria estaria na própria raiz da orientação e não apenas na indicação de práticas reflexivas como questionavam alguns. Afinal, diz Freitas, é a academia que está a indicar tal orientação. Não foram os professores que a propuseram ou solicitaram. Cremos ser ilustrativo para a presente discussão trazeremos os quadros da autora em que levanta, nos textos da literatura da área, alguns papéis desempenhados por especialistas e professores dentro das duas orientações mencionadas.

Papéis do especialista e do professor na orientação prescritiva:	
Pesquisador/Educador	Professor
- treinar os professores no manejo das técnicas e habilidades	- cumprir as orientações com fidelidade
- modelar comportamentos	- seguir modelos
- criar idéias	- aplicar idéias
- decidir direções e indicar caminhos	- acatar decisões/seguir indicação
- ajudar o professor/oferecer assistência	- receber ajuda
- assumir responsabilidade pela educação do professor	- aceitar responsabilidade do outro

Quadro 2: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação prescritiva. Freitas, 1996.

Papéis do especialista e do professor na orientação investigativa/1:	
Pesquisador/Educador	Professor
- tornar o professor capaz de	- analisar, discutir, avaliar e mudar a própria prática
- desenvolver no professor	- avaliar questões morais e éticas implícitas nas práticas de sala de aula e suas crenças sobre o bom ensino
- encorajar o professor a	- uma apreciação do contexto social e político em que trabalha
- ajudar o professor a	- assumir maior responsabilidade pelo seu crescimento profissional e adquirir algum grau de autonomia profissional
	- reconhecer que o ensino é social e politicamente situado; analisar este contexto

<ul style="list-style-type: none"> - facilitar-lhe - potencializar / emancipar ('empower') o professor para que - assessorar o professor para ele 	<ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento de teorias pessoais sobre a prática educacional, entendendo e desenvolvendo uma base fundamentada para seu trabalho de sala de aula - possa influir melhor na direção futura da educação e assuma um papel mais ativo para tomar decisões educacionais - identificar e examinar as próprias atitudes e crenças sobre a língua e seu ensino e aprendizagem bem como para identificar áreas para investigação futura
--	--

Quadro 3: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo pressupostos teóricos. Freitas, 1996.

Papéis do especialista e do professor na orientação investigativa/2:	
Pesquisador/Educador	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - introduzir o professor às técnicas e procedimentos para ele - oferecer/fornecer o sistema de descrição e os meios de manejá-lo para o professor - equipar o professor com/oferecer as ferramentas úteis para ele - explorar modos/meios possíveis que capacitem o professor a 	<ul style="list-style-type: none"> - investigar as práticas de sala de aula, adquirindo nova conscientização da interação que aí ocorre e a partir disso considerar, por exemplo, como abordaria uma lição de modo diferente. - usá-lo, tomando as próprias decisões. - estabelecer uma metodologia apropriada que pode se sustentar em objetivos locais realistas para sua formação e para realizar sua auto-avaliação e desenvolvimento contínuo na ausência do insumo do educador. - agir como 'teórico', 'especialista'.

Quadro 4: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo indicação de procedimentos. Freitas, 1996.

Ao discutir as diferenças entre o especialista e o professor, Ur (1992:57), por sua vez, acredita que elas se justificam, pois na verdade ambos desempenham papéis diferentes, mas que precisam ser vistos como merecedores de igual valor. Considerando que não são absolutas, mas uma questão de ênfase e prioridade ao indicarem diferentes centros de gravidade, as diferenças são categorizadas por Ur da seguinte forma:

Especialista	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - preocupa-se primeiramente com o pensamento abstrato - age/pesquisa para refinar o pensamento; - está interessado em descobrir a verdade; - não é agente imediato de mudanças no mundo real; - é avaliado através de publicações (a curto prazo), influencia o pensamento e a ação do mundo real (a longo prazo) 	<ul style="list-style-type: none"> - preocupa-se primeiramente com a ação em tempo real; - pensa para melhorar a ação; - está interessado em descobrir o que funciona; - é um agente imediato de mudança no mundo real; - é avaliado pelo grau com que a mudança, vista como valiosa, é provocada pela ação.

Quadro 5: Diferenças entre os papéis dos especialistas e dos professores segundo Ur, 1992.

Guardadas as diferenças no que concerne papéis ou funções dos especialistas e dos professores, os resultados dos cursos que se sustentam na visão racionalista parecem nos dar mostras cada vez mais acentuadas de não estarem contribuindo de modo tão eficiente com o processo de formação de professores de LE. Isso é traduzido em uma insatisfação tipicamente registrada pelos próprios professores, o que, por sua vez, resulta em protestos de que não há experiência prática de ensino na medida adequada ou de que percebem estudos teóricos como relativamente inúteis.

Reis (1998:59) manifesta sua preocupação quanto a essa questão como formadora de professores. A autora questiona até se as imagens ou mitos da dissociação entre teoria e prática que os professores apresentam não estariam sendo cultivados pelos próprios professores-educadores. Reis reafirma a necessidade de se oferecerem condições que ajudem os futuros professores a fazerem sentido da teoria juntamente com suas experiências práticas.

Enquadrando-nos, de certa forma, em situação semelhante em que alunos-professores dissociam teoria e prática; embora experimentássemos algumas alternativas para minimizar tal dissociação, não era de estranhar que nossos alunos-professores de 1999 se manifestassem criticamente a esse respeito quando solicitamos, em uma das atividades de fechamento da disciplina no final do ano letivo, que levantassem perguntas que julgavam não terem sido respondidas durante o curso e que ainda gostariam de ver respondidas.

Considerando o total de perguntas levantadas, foi significativo o número daquelas que questionavam a dissociação entre teoria e prática. Vejamos.

- 1- A prática não poderia ser mais 'prática'? (menos burocrática, menos teórica)
- 2- Por que a teoria está tão distante da prática real efetivamente?
- 3- Por que a realidade que encontramos em sala de aula está, muitas vezes, distanciada de tudo o que vemos na Universidade? Muitas vezes, apenas, o 'ter preparado material', ou o 'estar preparado enquanto professor' não funciona. Como melhorar?
- 4- A prática de ensino, de um modo geral, não poderia ser mais prática, ou seja, não deveríamos ter uma convivência maior em sala de aula, para depois sermos avaliados?

- 5- É possível que um professor, a partir de um bom embasamento teórico, seja criativo e dinâmico em sala de aula?
- 6- Por que a teoria é tão diferente da prática?
- 7- Por que a teoria que aprendemos é tão diferente da prática do dia-a-dia?
- 8- Como a aplicação prática das teorias apresentadas pode ajudar a solucionar o problema disciplinar em sala de aula? (Só por Deus, mesmo!)

Resultados como esses consolidam a nossa reflexão sobre a necessidade de oferta de alternativas possíveis de se implementarem em nosso curso, alternativas essas que fogem ao escopo do presente estudo apresentar, mas que podem ser encontradas facilmente no estado da arte da literatura. Conseqüentemente, eles nos impulsionam na tentativa, nem sempre fácil e tranqüila, de propormos a reestruturação do curso em questão.

Entretanto, enquanto não conseguimos uma estruturação mais condizente com a orientação atual, que resultados se conseguem dentro dela, sendo o quadro docente composto de vários professores que se inclinam por ela?

A resposta a essa pergunta será apresentada em seção posterior à próxima. Nesta discutiremos alguns dos aspectos envolvidos no próprio processo de mudança, uma vez que é a mudança o foco principal nos programas de formação em termos da construção de diferentes posturas, atitudes, crenças e procedimentos bem como da desconstrução ou desmistificação de conceitos equivocados e naturalizados.

3. MUDANÇA: A COMPLEXIDADE DE UM PROCESSO

Quando nos situamos no campo da Educação, deparamo-nos logo de início com a questão crucial da mudança, a qual constitui seu objetivo primeiro e básico. Concretizando-a em termos de planejamento, delineiam-se passos calcados em objetivos mais próximos e específicos para que haja um movimento de desenvolvimento a partir de um estágio atual em direção a um estágio ideal.

A noção de mudança está também bastante presente nos demais campos do saber bem como nos projetos de vida do cidadão comum.

Na verdade, a discussão sobre o tema se tornou ainda mais acentuada com a proximidade da virada do século coincidindo com a virada do milênio. Expectativas foram geradas quanto à disponibilidade de mudanças profundamente significativas e extremamente aceleradas.

A esse respeito escreve Hicks (1997:2), assinalando que

Em final de século, há um desejo irresistível para se olhar para trás e para a frente: em final de milênio, o desejo para focar o que passou é ainda maior. Talvez não seja coincidência que, no mundo todo, as reformas e as mudanças constituam um dos marcos dos anos recentes em campos tão diversos como a educação e a agricultura.

Quanto ao ritmo das mudanças nos dias de hoje, a autora afirma que as mesmas não aconteceriam apenas mais rapidamente. Elas também seriam quase que instantaneamente divulgadas. Quanto aos agentes de mudanças, entretanto, Hicks (p.2) diz serem as

escolas, os negócios, os governos e os indivíduos normalmente vítimas mais do que seus agentes ou gerenciadores, uma vez que seu foco parece sempre estar fora de alcance (out there) e uma vez que não há mais um só foco de mudança; ela nos alcança por todos os lados.

Alan Maley (1999:5-6), por sua vez, ao abordar o assunto, articulando-o com o ensino de línguas, destaca reações de insegurança, impermanência (transitoriedade) e desespero existencial que profissionais dessa área apresentam como efeito da transposição, para seu campo de trabalho, dos valores que o autor, apoiado em Postman (apud Maley 1999), chama de tecnopólio ('technopoly'), isto é, de algo que nos privaria das bases sociais, políticas, históricas, metafísicas, lógicas e espirituais para se conhecer o que está além da crença. Tais valores — a eficiência, a velocidade, a novidade, a padronização, a 'excelência', a medida, o 'progresso', o consumo — constituiriam uma poderosa multiplicidade de fatores que são desencadeados por um ritmo acelerado de mudança. Tal ritmo, configurado em assustadores padrões mutáveis de inovação, reduz muitas pessoas a um estado de incompreensão estonteante, a uma paralisia da vontade, a uma inabilidade de se relacionar de modo significativo com o mundo que habitam.

Se nos poucos parágrafos acima a respeito da mudança já podemos identificar aspectos tão variados como o desejo de mudar, o ritmo da mudança, seus efeitos, as reações que podem provocar, seus agentes e vítimas, como poderíamos continuar a entendê-la como um processo simples e ao alcance fácil da maioria? Vista até há pouco tempo como possível de ser realizada da noite para o dia e de modo radical num processo de substituição que permitiria que o sujeito se transformasse em um novo homem que se despojaría completamente do velho homem que incorporava, a mudança, na verdade, implica um processo multifacetado e altamente complexo, que apresenta ritmos diferenciados, geralmente muito mais lentos do que velozes, em determinados segmentos como o educacional, por exemplo.

Dentro da já referida área de ensino de línguas, tal pensamento se encontra expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE (1998) onde se pode ler:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. (p. 109)

Freitas (1996), por sua vez, já discute a questão expondo a dificuldade da operacionalização de mudanças mesmo quando os professores são envolvidos em programas que contemplam algum tipo de processo reflexivo como elemento central, sejam eles desenvolvidos em maior ou menor prazo (cf. Araújo 1995; Bлатыта 1995; Vieira-Abrahão 1996).

A autora salienta alguns pontos que merecem ser discutidos quando se tem como expectativa a mudança. O primeiro seria o próprio conceito. Estaria ela sendo entendida como substituição ou interação? Alguns estudos (cf. Gimenez 1994) apontam para a interação como o modo através do qual ocorre o processo, já que o que se observa, diz Freitas, é que geralmente se mudam aspectos de uma prática e não uma prática por inteiro. O segundo ponto relaciona-se ao ritmo da mudança. A expectativa aqui é que ela

seja drasticamente rápida a exemplo das inovações tecnológicas. Clarke e Silberstein (1988:695) afirmam que isso constitui um erro epistemológico decorrente da tendência de se demandar ação instantânea e resultados imediatos diante de problemas do ensino por se acreditar que 'tudo é muito simples', o que, por sua vez, seria induzido por avanços tecnológicos que levaram a pensar que todos os problemas têm soluções pela aplicação direta de princípios simples². Argumenta-se que, se a mudança no ensino depende da reflexão e considerando-se que o processo reflexivo é altamente complexo e lento, a primeira acompanharia o mesmo ritmo e grau de complexidade desse último.

Outros pontos ainda a considerar seriam a quantidade, a qualidade e o nível da mudança. Quanto um professor teria mudado a partir de um processo reflexivo, por exemplo? Como sua prática teria sido melhorada? Sua mudança seria percebida em termos de ação ou se manteria no nível de apropriação de um discurso apenas?

Considerando-se o lado pessoal, há que se ressaltar também as atitudes de resistência diante de propostas de mudança nos ambientes educacionais. Ao escrever sobre possíveis conflitos resultantes da proposta de um treinamento de professores orientado para o processo, Borg (1995) cita Luxon que escreve sobre as implicações da mudança metodológica para professores, afirmando ser a mesma frequentemente dolorosa e provocadora de resistência. Borg considera que os programas e propostas de formação de professores devem reconhecer tal situação conflitante e procurar meios de ajudar os professores a lidar com ela.

Na verdade, se examinarmos a Curva da Mudança conforme proposta de Kübler-Ross (apud Whitaker 1993: 64-68) ao estudar pessoas em processo de mudança, podemos observar os efeitos psicológicos que ela pode provocar. A autora relaciona sete estágios, os quais apresentariam primeiro uma linha descendente e depois ascendente, que representariam a curva da mudança como segue:

Estágio 1 – As pessoas se chocam e se surpreendem em resposta/reação a um evento ou uma mudança. “Não posso acreditar nisso!”;

Estágio 2- Elas negam a mudança e descobrem maneiras de provar que a mesma não está acontecendo. Escondem a cabeça em um buraco para assegurar-se de que aquilo não está realmente acontecendo. “Eu sempre fiz assim – essas idéias logo passarão!”

Estágio 3 - Ainda em linha descendente na curva, elas experimentam raiva e frustração. Há uma tendência freqüente de culpar a todos e investir violentamente contra eles, demonstrando uma não aceitação da mudança ainda. “Por que pegam no meu pé?”

Estágio 4 –Em seguida, chegam ao fundo (do poço) e experimentam depressão e apatia. Tudo parece sem sentido e não há razão para se fazer nada. “Estou pronto para desistir”. Demonstram falta de confiança.

² Veja também a esse respeito entrevista de Larry Rosen a Verano (2000:15) o qual, ao responder pergunta sobre aumento de produtividade e da eficiência no trabalho decorrentes da tecnologia, esclarece que isso não vem acontecendo, pois os empresários esperam que todos sejam capazes de fazer uso eficiente imediato da mesma, esquecendo-se de que há períodos de adaptação e treinamento. Tal atitude estaria desrespeitando o fato de que as pessoas reagem diferentemente a ela. Conseqüentemente, pagam um preço por tal atitude, qual seja, a expectativa frustrada de uma maior produtividade.

Estágio 5 - O estágio anterior é tão deprimente que a maioria das pessoas começam a sair dele, se reerguer. Aí é onde começam a experimentar coisas novas. “Creio que experimentarei isso — afinal, qualquer coisa é melhor do que o estágio 4”.

Estágio 6 – Decidem o que funciona e o que não funciona. Aceitam a mudança e começam a se sentir mais otimistas e entusiasmadas. “Isso não é tão ruim no final das contas — parece que está realmente funcionando!”

Estágio 7 – Nesse estágio a mudança estará sendo integrada à vida das pessoas de modo a tornar-se parte de sua norma – “O novo eu!”

O argumento aqui é que pessoas diferentes reagiriam diferentemente diante de tais estágios quanto ao tempo que demorariam em cada um deles e mesmo se passariam ou não por todos eles.

Situando o processo de mudança em sala de aula de LE e ressaltando a importância de o professor trabalhá-lo com seus alunos, Reid (1994), por sua vez, resenhou estudos sobre esse processo, os quais indicam que:

- 1-a mudança educacional ocorre primeiro em indivíduos. Ou seja, a mudança é uma experiência altamente pessoal, e somente depois que o indivíduo muda é que a mudança ocorre em grupos maiores: salas de aula, instituições, nações.
- 2-Os indivíduos mudam apenas se tiverem benefícios, por exemplo, financeiros, intelectuais, sociais, psicológicos.
- 3-As pessoas podem parecer ter mudado sem que realmente o tenham. Enquanto mudanças impostas podem fazer com que os indivíduos pareçam ter mudado, mudanças reais acontecem apenas se eles determinarem — ou forem persuadidos — que isso será de seu maior interesse.
- 4-Mudanças demandam tempo, paciência e condições ou recursos, e quanto mais complexas ou difíceis forem, mais tempo, paciência e condições e recursos exigirão.
- 5-Mudanças significativas não são nem divertidas / engraçadas nem fáceis.
- 6-Mudanças significativas não são eventos. Pelo contrário, são um processo que inclui vários estágios.

A autora apresenta o modelo de pesquisa de Hord et al. (1987 apud Reid 1994) denominado Modelo de Adoção Embasado em Preocupações/Concernências — Concern Based Adoption Model (CBAM) — com seus sete estágios de concernência, por considerá-lo o mais aplicável à mudança em sala de aula. Os estágios ocorreriam quando os alunos se deparassem com um novo conceito em sala de aula (ou quando professores ou pais, ou cidadãos se defrontassem com mudanças em suas vidas). Ressalta-se, aqui também, que nem todos iniciariam o processo no primeiro estágio, mas em diferentes estágios. Tais estágios dependeriam (i) da natureza e complexidade da mudança; (ii) da natureza e situação da pessoa que está mudando: É uma pessoa aberta à mudança? Motivada para ou capaz de mudar?; (iii) dos modos de implementação da e de apoio à mudança: Quão experiente em relação ao processo de mudança é aquele que a possibilita? Essa pessoa é sensível às necessidades daquelas que sofrem / enfrentam o processo? Há condições apropriadas para se oferecerem oportunidades práticas e retorno apropriado aos que estão mudando?

Os estágios de concernência do CBAM que Reid (1994) nos apresenta, ao contrário dos apresentados por Klüber-Ross acima revelam um espírito positivo desde os primeiros. Isso provavelmente se deve às situações em que as mudanças possam estar ocorrendo e a própria natureza das mesmas. No caso de Reid, o processo de mudança está intimamente vinculado ao próprio processo de aprendizagem e supõe o trabalho interventivo do professor para que ele ocorra de modo satisfatório. A seguir, apresentamos os sete estágios de concernência.

- 1-Conscientização: este estágio inicial deveria ser chamado de ‘não conscientização’; ele ocorre antes que o aluno saiba muito sobre a idéia ou a questão (a mudança).
- 2-Informação: este é o estágio em que o aluno quer saber mais sobre a idéia ou questão, e o professor tem a oportunidade de dar informação sobre a mudança.
- 3-Pessoal: este é o período em que o aluno se compromete com a mudança.
- 4-Gerenciamento: este é o período em que o aluno luta para acomodar a mudança.
- 5-Conseqüências: a pessoa nesse estágio do processo conseguiu implementar com sucesso a mudança em uma área e agora é capaz de aplicar o que aprendeu em outras áreas, e avaliar os resultados.
- 6-Colaboração: durante esse estágio, o aluno sai de si para ver como os outros gerenciaram a mudança.
- 7-Refocagem: O aluno agora adapta a mudança para articulá-la em suas necessidades, operando, na verdade, mudanças dentro da mudança para fazê-la funcionar melhor para si.

Se retomarmos os elementos envolvidos no processo de mudança abordados na presente seção, teremos justificado o título que a mesma recebe quando se refere a sua complexidade. Entretanto, embora se ressaltem as dificuldades que tal complexidade apresenta no sentido de colocar o processo em movimento, perspectivas mais positivas, diríamos, que não diferem mudança de aprendizagem, como a de Reid, imprimem um estímulo à perspectiva educacional quando destacam o papel do professor ou do educador de professores como interventor no processo.

Ao desempenhar tal papel, o professor / educador, segundo Reid (119:11), seria responsável por (i) tentar ser persuasivo, apresentando evidência do porquê a mudança é necessária e quais seriam os benefícios a curto e a longo prazo; (ii) informar os aprendizes sobre sua responsabilidade pelo próprio aprendizado de modo que eles é que devem escolher se querem aprender ou não, se querem se comprometer ou não, conscientizando-se de que tanto uma quanto outra decisão envolve tanto responsabilidades quanto conseqüências; (iii) preparar-se para e não tomar como pessoais as reações dos aprendizes diante do processo de mudança, reações essas que variam, geralmente de forma negativa, da relutância ao ressentimento, pelo menos no início; (iv) ajudar os alunos a perceberem seu progresso conforme se movimentam através do processo de mudança.

Conscientes da complexidade do processo de mudança em geral, sem ainda termos à época nos aprofundado nesta questão, e imbuídas da responsabilidade que o papel de

educadores nos demanda, conforme exposto acima, procuramos desenvolver, em nosso contexto, um trabalho com nossos alunos-professores, visando ao movimento rumo à meta ideal de desenvolvimento.

Entendemos, porém, que isso apenas não basta se o processo de mudança em si não for estudado mais detalhadamente e se as condições de base ou de infra-estrutura não sofrerem concomitantemente um processo de mudança de que possam estar precisando.

A seção seguinte traz o movimento observado com nossos alunos-professores do ano de 1999 como resultado de um trabalho realizado nas condições oferecidas conforme explicitado na seção 1.1.

4. MUDANÇA DE CRENÇAS E DE ATITUDES DE PROFESSORES DE LE EM PROCESSO DE FORMAÇÃO

Embora, no presente caso, o movimento de mudança de alunos-professores resultante do processo de formação pré-serviço pelo qual eles passam seja evidenciado apenas pelos dados obtidos junto aos alunos-professores da turma de 1999 – período noturno, nossa experiência tem nos permitido observar que movimentos semelhantes também ocorrem com outras turmas com as quais desenvolvemos o trabalho de formação.

Como o trabalho com tais alunos foi realizado em situação de Ensino em Time³, as observações de sala e discussões posteriores das três professoras sobre os mais diversos aspectos que configuram o processo de ensino na sua relação com o de aprendizagem, os quais foram detectados através do comportamento ou reações dos alunos, nos levaram a desenhar atividades que propiciariam uma reflexão final dos alunos sobre sua experiência na disciplina, ao mesmo tempo que serviriam como um (dos) instrumento(s) de coleta de dados para esse estudo. Tais atividades consistiam na continuidade de atividades realizadas nas primeiras aulas do período letivo. Logo no início, solicitamos que os alunos-professores desenhassem uma maleta/mala e dentro dela escrevessem sobre o conhecimento, a experiência, as expectativas e os receios que nela traziam tendo em mente a nossa disciplina. Uma segunda atividade, antes de discussão subsequente de textos sobre o professor ideal, os instruía para que listassem itens correspondentes aos seguintes enunciados: *O professor que eu quero ser* e *O professor que eu não gostaria de ser*. No final do ano, os alunos, então, recebiam suas maletas e listas de volta e liam o que haviam escrito no início do ano. Em seguida, recebiam os enunciados e perguntas abaixo, escrevendo, agora, um texto reflexivo sobre o movimento que haviam percebido em si mesmos em relação aos itens das listas e bagagem com que cada um havia chegado.

³ Ensino em Time, em nosso caso, é a modalidade de ensino em que as professoras juntam suas turmas e fazem as aulas em time, ou seja, com a presença de todas.

Leia o que escreveu no início das aulas quanto às suas expectativas, receios, experiências, conhecimento em relação à Prática de Ensino de Língua Inglesa e responda as seguintes perguntas:

Com que bagagem você parte?·

Você se desfez de algum/ns item/ns? Qual / Quais?·

Você acrescentou outro/s item/ns? Qual / Quais?·

Como você se sentiu durante a caminhada?

Leia suas asserções sobre "O professor que quero ser" e "O professor que não gostaria de ser".

Como isso se concretizou durante o seu "ensaio" como professor/a de língua inglesa em sala de aula?

Embora as perguntas dos alunos-professores apresentadas na seção 1.1. ao final de nosso trabalho com eles tenham indicado que a teoria permanece dissociada da prática na visão dos mesmos, fato esse que nos leva a avaliar a não operacionalização de um dos principais objetivos da disciplina, os dados oriundos das atividades descritas acima apontam para um movimento positivo a indicar certas mudanças no que concerne a certas atitudes e crenças desses professores em formação.

Na seqüência, apresentamos as principais categorizações que foram levantadas a partir dos registros coletados, as quais serão ilustradas pelos próprios depoimentos dos alunos que, em sua quase totalidade, se revelaram positivos.

1. Quebra de resistência. Em 1999, bem como nos dois anos anteriores, de acordo com a experiência de uma das autoras, a maioria dos alunos iniciava a Prática de Ensino de Língua Inglesa bastante resistente e ansiosa em decorrência da experiência negativa que os mesmos alegavam ter tido na de Língua Materna quanto ao relacionamento educador-aluno-professor, ao acompanhamento e à supervisão durante o período de estágio de direção de classe. Essa situação passa a representar um acréscimo de trabalho em nossa disciplina, pois faz-se necessário um trabalho mais intenso de quebra de resistência que não fora previsto durante o período que chamamos de sensibilização. Tal período objetiva predispor favoravelmente o aluno-professor ao processo de construção de um perfil profissional desejável que, por sua vez, implica a construção, refinamento, questionamento e/ou redimensionamento de conhecimentos com possíveis mudanças de atitudes e crenças. O depoimento de um aluno-professor ilustra, abaixo, o resultado positivo quanto à presente categoria, sendo que resultado semelhante foi observado nos dois anos anteriores, não tendo sido, entretanto, registrado.

Me senti bem orientada, segura (diferente do início); talvez essa insegurança tenha vindo de minha experiência com as aulas de prática do ano anterior. Acredito que não só para mim, mas também para meus colegas, a prática do ano anterior pareceu-nos **tenebrosa**.

2. Necessidade de busca de estudo contínuo. Um dos principais objetivos que nos colocamos como educadores é desenvolver essa atitude nos futuros professores. O resultado ilustrado através do próximo depoimento, o qual pode ser representativo de

grande parte dos alunos, nos faz sentir recompensadas por um trabalho de persistência ao longo do ano.

Ansiosa pra saber se ia dar conta do recado e feliz por saber que sou capaz. Achei interessante poder perceber os próprios erros e pensar em soluções. Aprender continuamente é tão bom!

3. Estímulo para começar a ser/continuar professor de LE. Não é raro encontrarmos alunos de quinto ano do nosso curso de formação de professores desestimulados, desesperançados, desiludidos e desencorajados para iniciarem uma profissão para a qual estarão prestes a ser formalmente habilitados. Este é um fator considerado altamente preocupante já que aponta para um objetivo exatamente oposto àquele que é colocado pelo curso. Um árduo trabalho de resgate e respeito às qualidades e limitações do aluno, contudo, pode ser bem sucedido na reversão do quadro negativo. Vejamos.

No decorrer deste ano, porém, aos poucos, fui verificando o quanto é bom aprender técnicas, métodos e um pouco da realidade do ensino no Brasil. Ao final, já conseguia sentir segurança, auto-confiança e porque não aptidão para candidatar-me ao ofício, **vontade** esta **já** sentida durante o decorrer de todo o curso e reafirmada no ano passado.

Por outro lado, o gosto de um sucesso parcial – ter-se saído bem na Prática de Ensino de LI – não consegue apagar ou compensar as falhas do curso quanto a uma das pedras-alicerce da formação de um profissional de línguas, ou seja, a proficiência lingüístico-comunicativa.

Porém, apesar de ter vencido esta etapa, saio deste curso bem triste, desanimada com uma das matérias que sempre achei maravilhosa, ou seja, optei por este curso português-inglês porque sempre gostei de português, e muito mais de inglês. Pensei que seria o momento de unir o útil ao agradável, mas não fui muito feliz. Para ser bem clara, eu não aprendi nada de inglês, digo nada porque o que aprendi foi muito pouco (tenho até vergonha de dizer isto).

4. Abertura para querer 'se ver'. Uma atitude bastante comum entre os alunos-professores é a de encarar o educador apenas como um avaliador pronto para flagrar e apontar seus erros. Conseqüentemente, observa-se uma atitude de defesa em que eles fazem exatamente o contrário, principalmente no período de acompanhamento e supervisão de estágio de direção de classe, ou seja, destacam apenas as atividades / situações em que foram ou 'fingem' ('tentam vender a imagem' de) ter sido bem sucedidos. A predisposição para querer se ver é, portanto, uma das atitudes mais difíceis de serem desenvolvidas nos alunos-professores pelo risco que pensam que correriam ao apontarem eles mesmos as próprias falhas. Entretanto, mesmo aqui, alguns alunos-professores, antes de finalizarem o curso, conseguem experimentar tal atitude e perceber que ela pode ser positiva. O depoimento na categoria dois (2) acima também ilustra a presente.

5. Mudança de atitude/crença. Um segundo aspecto por nós enfatizado no decorrer do trabalho realizado com os alunos-professores é a necessidade de que eles revejam suas crenças e atitudes, grande parte delas enraizadas ou naturalizadas, para que,

ao explicitá-las, localizem suas origens e venham a entendê-las melhor a partir da reflexão que podem fazer delas, culminando o processo em mudança, redimensionamento ou até mesmo em sua reafirmação. O próximo depoimento ilustra a mudança de crença em relação à natureza do trabalho colaborativo que pode ser desenvolvido entre colegas de um mesmo curso.

No início da caminhada eu tinha uma visão diferente da equipe, mas com o passar do tempo mudou para melhor é claro [...]. Aprendi muito também, principalmente com a equipe de trabalho. Para dizer a verdade, tive problemas em todas, muitas vezes me perguntava porque. Mas foi uma opção minha. Abri mão de toda a equipe da sala para ficar somente com uma única pessoa como colega. Perdi muito, mas enxerguei uma realidade de que em um futuro não poderei caminhar da mesma forma ou serei isolada no mundo [...]. Enfim, o medo, a falta de conhecimento, a falta de experiência, tudo isto é superável, dependendo da equipe que você vai trabalhar.

6. Conscientização de ser capaz. Essa categoria que representa uma descoberta feliz e agradável se mostra especialmente potencializada em sua carga positiva por desdobrar-se em subcategorias como:

6.1. O desejo de maior tempo de atuação em sala.

6.2. A confiança na capacidade futura.

Contrariamente ao início, em que chegam resistentes para iniciarem a disciplina, chegando a solicitar que a carga-horária do estágio seja diminuída e que não estejamos presentes em todas as suas aulas, durante o estágio de direção, os alunos vão se tornando confiantes, passam a temer menos a nossa presença, uns chegam até a desejá-la, e chegam a lamentar o momento em que cumprem a carga-horária, pois gostariam de continuar atuando. Além disso, o sucesso que muitos chegam a experimentar, quando recebiam fracassar, os abastece de uma energia, tendo em vista sua atuação em um futuro tanto próximo quanto mais distante.

Nesta viagem toda, deixo para trás o **medo de não conseguir, de não ser capaz**, pois que viagem maravilhosa, com **lutas e conquistas** e conseqüentemente muitas lembranças boas. Hoje estou mais feliz do que nunca, me considero uma professora capaz; pelo menos procurei e **vou procurar melhorar** a cada dia [...].

7. Superação de sentimentos negativos. Assim como a conscientização da própria capacidade desencadeia aspectos afetivos favoráveis como se pode perceber na categoria e sub-categorias logo acima, um trabalho que contempla a afetividade parece trazer conseqüências positivas que liberam o aluno-professor para uma atuação mais eficaz.

O maior orgulho que sinto no momento foi o fato de ter vencido a timidez e o medo na hora da prática propriamente dita. Hoje entendo que estes sentimentos somente afloram quando não estamos devidamente preparadas, fazendo com que a insegurança bloqueie nosso potencial.

8. O gosto do sucesso. Experimentar o sucesso na realização de uma tarefa pode representar um gatilho que aciona a motivação para novas realizações ainda mais eficazes de outras tarefas, já que predispõe o sujeito não apenas para o movimento ou a

ação que o processo exige, mas para se esforçar ou capacitar ainda mais para isso. O depoimento da categoria seis (6) serve de exemplo também aqui, bem como reforça outras categorias.

Entretanto, é comum que alunos em geral e alunos-professores em particular apontem prováveis responsáveis pela realização de atividades / tarefas bem ou mal sucedidas, deixando de reconhecer o próprio mérito ou demérito. É dessa forma que os dados coletados também se prestaram a uma outra categorização, enfocando, dessa vez, a atuação das professoras-educadoras conforme percebida pelos alunos-professores. Segundo os mesmos, elas seriam de certa forma responsáveis pelo sucesso ou realizações bem sucedidas. Vejamos.

1. Reconhecimento do esforço, dedicação, responsabilidade, compromisso das professoras-educadoras. A literatura da área de formação de professores traz frequentemente relacionadas tanto as qualidades que se esperam encontrar nos professores quanto as que não se desejam encontrar. É comum também encontrarmos na literatura vários estudos que apontam para o fato de que, quando os alunos se deparam com as qualidades desejáveis, eles as tomam por parâmetros para desenvolver as próprias, chegando muitas vezes a olhar os seus portadores como modelos a serem seguidos à risca. Assim, acontece com nossos alunos-professores que, ao se verem em uma situação em que percebem as qualidades das educadoras como desejáveis, atribuem sua atuação bem sucedida a elas ou a compartilham com as mesmas.

Acredito que estou partindo com uma bagagem muito maior do que poderia imaginar, e isto devido em grande parte às três professoras que não mediram esforços para darem o melhor de si, possibilitando assim, este desfecho inesperado.

Isso [percebeu que a prática de ensino não era bicho de sete cabeças] aconteceu devido à responsabilidade que vocês tiveram em ministrar essa disciplina. Quando o aluno sente segurança no professor e vê que ele tem muita experiência e principalmente está engajado com o compromisso de repassar e muito bem o conteúdo, ele se sente mais seguro e participa mais. Eu gostei muito do trabalho que vocês desenvolveram. Sinto-me orgulhosa por ter sido sua aluna.

2. Sentimento de gratidão.

Muito obrigada! A segurança do apoio que tínhamos em vocês foi o motivo da superação de tantos medos e receios que pesaram tanto na mala que carregamos nesta viagem de desenvolvimento pessoal e profissional.

3. A importância da afetividade na relação professora-educadora x aluno-professor.

O maior fator para isto [superação do medo de não se sentir professora] foi o incentivo, o elogio por parte da minha orientadora já na primeira aula. Isso me deu muita coragem para continuar.

4. Mudança de percepção na relação.

[...] mas quem vê cara não vê coração. A princípio eu lhe julguei e confesso hoje estar arrependida do meu julgamento [...] pois passei a enxergar muito além de uma professora, mas uma amiga que não abria a boca apenas para criticar, mas ao invés disto para sempre incentivar.

Dados coletados mais recentemente em uma outra turma confirmam essa tendência de o aluno enfatizar a contribuição dos professores formadores para o sucesso que alcançam, diminuindo, dessa forma, o brilho próprio. Por outro lado, quando assumem que sua atuação ficou aquém de um nível de qualidade possível, desculpam-se e se justificam, apontando mais para sua falta de esforço do que para a falta de capacidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como propósito apresentar resultados de um trabalho realizado com alunos-professores de Prática de Ensino de Língua Inglesa quanto ao seu movimento de mudança de crenças e atitudes mesmo diante de um programa que abriga uma certa inconsistência entre a orientação filosófica em direção à qual as professoras-educadoras se inclinam e as condições a elas oferecidas em decorrência da estrutura e funcionamento do programa.

Apesar das restrições encontradas, o trabalho, diferenciado na medida do possível, possibilitou um movimento que, no geral, foi percebido como positivo, mas não o suficiente para evitar que a dissociação teoria-prática continuasse a ser percebida pelos alunos-professores como tal.

Diante de tais resultados, reafirma-se a necessidade de se pensar alternativas que contemplem uma participação mais ativa do aluno-professor no processo da própria formação, realizando e ajudando a desenvolver uma experiência de construção e troca de conhecimentos, tendo em vista a promoção de mudanças de crenças e atitudes que se julgam pertinentes.

Embora tenhamos discutido sobre a dificuldade nos meios educacionais diante da complexidade do processo de mudança quanto aos diversos elementos que ele envolve, sugerimos que um encaminhamento possível seria nos ocupar do próprio estudo de tal processo no sentido de desenvolvermos habilidades/estratégias para lidar de modo mais ágil com a morosidade e a resistência nele inscritas.

Resultando tal tarefa bem sucedida, estaríamos fortalecidos para nos comprometermos com uma atitude mais embasada, ousada e ágil para a reorganização de programas de formação de professores, ainda aprisionados no racionalismo técnico da divisão teoria-prática.

Desta forma, poderíamos nos alinhar com o que se propõe no 'Pronunciamento Latino Americano sobre Educação para todos', – Fórum Mundial sobre Educação, Dakar, abril, 2000 (cf. *Boletín Bimestral del Cillab* 2001) – o qual prevê uma massa crítica de profissionais e especialistas de máxima qualidade para que participem significativamente do debate e da ação educativa.

Estaríamos, ainda, contribuindo, segundo o Pronunciamento, para se recuperar a capacidade de pensar e atuar a partir do que se poderia tirar de melhor do conhecimento

construído e das especificidades de cada contexto nacional, regional e/ou local, depois de um período de forte uniformização da política educativa e da simplificação dos processos educativos.

Expandindo a noção da formação reflexiva do professor como uma prática individual, em que ele correria o risco de se preocupar apenas com as próprias falhas, para um desenvolvimento e fortalecimento reflexivos do professor como prática social, Zeichner (2001:19) propõe que nos esforcemos para que tal ação contribua para diminuir as lacunas na qualidade da educação oferecida a diferentes grupos dentro da sociedade e que ela também esteja ligada a sérios esforços para que se consiga melhoria salarial e de condições de trabalho dos professores no mundo todo.

O autor conclui seu texto alertando-nos que aquilo por que devemos continuar lutando, no que diz respeito à formação do professor e à educação em geral, caracteriza a nossa contribuição para que nos aproximemos de um mundo em que o que se deseja para os próprios filhos esteja também disponível para os filhos das demais pessoas. Este seria o único tipo de mundo, diz o autor, com que deveríamos nos contentar.

Imbuídos desse espírito e determinação, se conseguirmos, de nossa parte, implementar mudanças desse e dos demais tipos necessários em nossos programas de formação de professores, estaremos todos, formadores e alunos-professores, contribuindo para a luta em busca de maior igualdade educacional e justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. (1996). *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado.
- AMEIDA FILHO, J.C.P. de (org.) (1999). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- ARAÚJO, J.P. (1995). *Um programa de auto-educação para professores de português como segunda língua*. Rio de Janeiro: UFRJ, dissertação de mestrado.
- BLATYTA, D.F. (1995). *Estudo da relação dialógica entre conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado.
- BOLETÍN BIMESTRAL DEL CILLAB – Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, 2/1, jan./ fev. 2001.
- BORG, S. (1995). Conflict in process-oriented training. *The teacher trainer* 9/1: 15-17.
- DIKER, G. A. (1997). formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. Luiz X. Silva; José C. Azevedo e Edinilson Santos (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. (1992). Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de língua estrangeira. *Contexturas*, vol. 1.
- FREEMAN, D. (1989). Teacher training, development, and decision making. A model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, 23/1: 27-45.

- FREITAS, M.A. (1996). *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado.
- _____. (1999). Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. J.C.P. de Almeida Filho (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes..
- GIMENEZ, T. (1995). Teoria e prática no ensino de inglês. *Boletim Apliepar*, no. 27.
- _____. (1994). *Learners becoming teachers. An Exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster: Lancaster University, tese de doutorado.
- HICKS, D. (1997). Some thoughts on a glocal curriculum. Serving both global and local needs. *The Cambridge Link*, no. 6: 2-3, fev.
- _____. (1997). Towards a glocal language curriculum: 2000 and beyond. Expanded text. mimeo.
- MALEY, A. (1999). Surviving the 20th century. *English Teaching Professional*, no. 10: 3-7, jan.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *PCN – 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental*. (Língua Estrangeira). Brasília, 1998.
- MOLL DA CUNHA, W. (1992). *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado.
- PRABHU, N.S. (1990). There's no best method – Why? *Tesol Quarterly* 24/2: 161-176.
- RAMANI, E. (1987). Theorizing from the classroom. *ELT Journal* 41/1: 3-11.
- REID, J. (1994). Change in the language classroom. *English Teaching Forum* 32/1: 8-11, 38.
- REIS, S. (1998). *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado.
- RICHARDS, J.C. e NUNAN, D. (ed.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- STERN, H.H. (1987). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- UR, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal* 46/1: 56-61.
- van LIER, L. (1994). Some features of a theory of practice. *Tesol Journal* 4/1: 6-10.
- WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teacher*. Cambridge: CUP.
- WATERS, A. et al. (1990) Getting the best out of the language-learning experience. *ELT Journal* 44/4: 305-315.
- WHITAKER, P. (1993). *Managing change in schools*. Buckingham: Open University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: CUP.
- _____. (1984). The incentive value of theory in teacher education. *ELT Journal* 38/2: 86-90.
- ZEICHNER, K.M. (2001). Educating reflective teachers for learner-centred education: possibilities and contradictions. Versão preliminar (mimeo) do texto da conferência de encerramento do XVI ENPULI – UEL.