

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSEMARY PIANCÓ GULLA

**A REFLEXÃO COLETIVA: OS PRIMEIROS PASSOS DE UM GRUPO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

MARINGÁ

2004

ROSEMARY PIANCÓ GULLA

**A REFLEXÃO COLETIVA: OS PRIMEIROS PASSOS DE UM GRUPO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Vieira Negrão

MARINGÁ

2004

ROSEMARY PIANCÓ GULLA

A REFLEXÃO COLETIVA: OS PRIMEIROS PASSOS DE UM GRUPO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof^{ta}. Dr^a. Sônia Maria Vieira Negrão
Universidade Estadual de Maringá

Prof^{ta}. Dr^a. Lizete Shizue Bomura
Universidade Estadual de Maringá

Prof^{ta}. Dr^a. Telma Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Dedico este trabalho

A todos os meus colegas de trabalho que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização do mesmo, assim como a outros profissionais da área engajados na luta por aprimoramento no sentido de obter uma melhor qualidade de ensino.

Ao meu marido e filhas pelo incentivo, paciência, compreensão, amor e encorajamento ao longo de minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Roberto Medeiros Piancó (in memorian) e Iolanda Campos Piancó pela confiança depositada em mim, pela força e estímulo ao longo dos anos, sempre me incentivando a continuar minha jornada de estudos.

À Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vieira Negrão, minha orientadora e, acima de tudo, uma grande amiga. Agradeço por sua valiosa assistência e críticas construtivas à minha dissertação.

À direção da escola pesquisada e à secretaria que me possibilitaram a coleta de informações e me auxiliaram no decorrer deste estudo.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Lizete Shizue Bomura, Telma Gimenez e Regina Pavanello pela leitura e comentários extremamente valiosos por ocasião do exame de qualificação deste trabalho.

À minha tia Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen, professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM, pelo apoio e incentivo ao meu ingresso no programa de Mestrado em Educação.

Estranhem o que não for estranho
Tomem por inexplicável o habitual
Sintam-se perplexos ante o cotidiano
Tratem de achar um remédio para o abuso
Mas não esqueçam
De que **o abuso é sempre a regra**
(Berthold Brecht)

[...] Teu trabalho é uma forma de meditação sobre ti mesmo, sobre o homem e uma sociedade e sobre os acontecimentos que tocam no imo de teu ser através das experiências de nosso tempo.

(Eugênio Barba, “Além das Ilhas Flutuantes”)

Deus é o grande dramaturgo, os homens são atores, o mundo – o grande teatro.

(Machado de Assis)

Antes de o homem estar consciente da arte, ele tornou-se consciente de si mesmo. Autoconsciência é, portanto, a primeira arte. Na performance, a figura do artista é o instrumento da arte. É a própria arte.

(Gregory Battcock, “*The Art of Performance*”)

RESUMO

Este estudo, de cunho qualitativo, teve por objetivo investigar se o processo reflexivo instaurado pela instituição onde o mesmo foi realizado permitiu aos professores avançarem em uma perspectiva de transformação como intelectuais críticos. Verificou-se, ainda, se tal prática reflexiva constituiu-se em real possibilidade de se efetivar a construção coletiva de um projeto pedagógico institucional. Para concretização desta investigação, realizada dentro de seus limites naturais (LÜDKE e ANDRÉ, 2001), foi utilizada a pesquisa participante (BRANDÃO, 1984), sendo que para a coleta de informações recorreu-se à observação livre (TRIVIÑOS, 1987) de encontros pedagógicos. A hipótese que norteou a pesquisa é de que não encontraria o professor reflexivo crítico em meu grupo de trabalho, mas sim aquele que dá conta do conteúdo e que reflete sobre um fazer técnico. A teoria de Schön (1983), a saber, a reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação foi aplicada no processo de minha reflexão enquanto pesquisadora. Zeichner e Liston (1996), autores dedicados ao trabalho sobre reflexão coletiva, também subsidiaram esta pesquisa. As observações revelaram que não conseguimos ir muito além da visão técnica, havendo a necessidade, ainda, de analisarmos os aspectos cognitivo (processo de conhecimento), político e cultural que cumprem à escola, como também, de proceder à tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes da instituição. Os primeiros passos foram dados rumo à construção do Projeto Pedagógico Institucional.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico Institucional. Pesquisa Participante. Encontros Pedagógicos. Professor Reflexivo Crítico. Reflexão Coletiva.

ABSTRACT

THE COLLABORATIVE REFLECTION: THE FIRST STEPS TAKEN BY A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS GROUP

This qualitative study aimed at investigating if the reflective process initiated by the institution where it was performed allowed the teachers to advance in a perspective of becoming critical intellectual subjects. It was also verified if such a reflective practice could help the school in the sense of creating an Institutional Pedagogical Project. To substantiate this investigation, performed inside its natural limits (LÜDKE and ANDRÉ, 2001), the participant research (BRANDÃO, 1984) was used, and the free observation (TRIVIÑOS, 1987) helped the information collecting during the pedagogical meetings. This study hypothesis was that the critical reflective teacher would not be found in the group, but that one who is worried about the content and who reflects on a technical way of acting. Schön's theory (1983), that is, reflection-in-action, reflection-on-action, and reflection-on-the-reflection-in-action was applied during my reflection process as a researcher. Zeichner and Liston (1996), authors dedicated to the collaborative reflection study, also subsidized this investigation. The observations showed that we did not go very far from the technical view, being still necessary to analyze the school's cognitive (knowledge process), political and cultural aspects, as well as to become conscious of the ideological values and meanings related to these teachers actions. The first steps were taken in the sense of elaborating the Institutional Pedagogical Project.

Key-words: Institutional Pedagogical Project. Participant Research. Pedagogical Meetings. Critical Reflective Teacher. Collaborative Reflection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Corpo Docente da EI – informações pessoais	59
Quadro 2	Os encontros analisados neste trabalho	64
Quadro 3	Nomenclatura dos cursos de língua inglesa	66
Quadro 4	As definições dos vocábulos “proposta”, “projeto”, “educativo” e “pedagógico”, conforme a sugestão dos professores	98
Quadro 5	O perfil do professor da EI, conforme a descrição de seu próprio corpo docente	109
Quadro 6	Cartaz do <i>superman/superwoman</i> colado na sala de reuniões	112

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Adj.	Adjetivo
Arquit.	Arquitetura
EI	Escola de Idiomas
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
PE	Projeto Educativo
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
S.f.	Substantivo feminino
S.m.	Substantivo masculino
TUM	Teatro Universitário de Maringá
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
[...]	Trecho omitido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O CENÁRIO: O FENÔMENO EDUCACIONAL - ASPECTOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM ESTE TRABALHO.....	19
2.1	ESCOLA DE ATORES: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) – TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS ATUAIS.....	27
2.2	O ATOR EM CONSTANTE FORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO CONTINUADA – O PRÓXIMO CAMINHO A SER PERCORRIDO.....	34
2.3	O ATOR EM PROCESSO DE REFLEXÃO: O PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO – MITO OU REALIDADE?.....	38
3	O ESTUDO DO ENREDO: UM POUCO DA TRAJETÓRIA E DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM ESTE TRABALHO.....	49
3.1	PALCO: ESPAÇO CÊNICO E AMBIENTE DE PESQUISA.....	55
3.2	OS ATORES: ELEMENTOS ESSENCIAIS DE UMA REPRESENTAÇÃO TEATRAL E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	56
3.3	A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO.....	60
4	EXERCÍCIOS DE PALCO: REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS.....	63
4.1	O PRIMEIRO ENSAIO: A REUNIÃO GERAL – AS IDÉIAS INICIAIS.....	65
4.2	MAIS ENSAIOS: AS REUNIÕES DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2002.....	67
4.3	E OS ENSAIOS CONTINUAM: AS REUNIÕES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2003.....	96
5	EPÍLOGO: DEBATE COM A PLATÉIA – CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	134
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A.....	149
	ANEXO A.....	151

1 INTRODUÇÃO: TRANSFORMANDO A IDÉIA EM ENREDO

Once upon a time... (Era uma vez...) Quantas histórias já se iniciaram dessa forma? Inúmeras, muitas das quais, posteriormente, foram levadas ao conhecimento do público em forma de peça teatral, por exemplo. E é assim que pretendo contar a minha história e a de alguns colegas com os quais convivo diariamente em meu ambiente de trabalho. Muita ousadia?

Pode ser. Mas talvez valha a pena tentar! Dou ao meu texto a estrutura teatral que exige a síntese de vários elementos, ou melhor, a ação mais ou menos direta de pessoas indispensáveis umas às outras. Em termos tradicionais, o teatro se estrutura com o autor da peça, os atores que a representam, o diretor que a dirige, os cenógrafos, os figurinistas e todos os outros técnicos. A representação também não seria um espetáculo em sentido verdadeiramente humano se não acontecesse para um público, em presença dele e com sua participação. O teatro é espetáculo e não existe por ele próprio, mas na complexa síntese já mencionada. Visto dessa forma, e aqui sigo o pensamento de Rossi-Landi (1972), o teatro é procedimento dialético e constitui ação social.

O leitor deve estar se perguntando: por que esse preâmbulo? Porque estou convicta de que, na organização educacional, faz-se necessário a mesma dialética e é sobre ela que quero refletir neste trabalho. O enredo será encenado por personagens da vida real: professores que dividem o mesmo espaço institucional.

Acredito que existem muitos vínculos que unem a pesquisa ao teatro. O primeiro nos leva a trilhar novos e diferentes caminhos, e estes podem levar-nos a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. Pesquisadores e pesquisadoras, não estou segura de que sejam a maioria, envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, aventuram-se em procedimentos de pesquisa nos quais a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico realizado por pessoas insatisfeitas que procuram caminhos, que aceitam desafios e que estão dispostas a subverter lugares marcados.

O teatro, por sua vez, entendido conforme já referi, como “forma particular de expressão artística”, é o resultado da combinação crítica de diversos elementos que, articulados orgânica e dinamicamente, fazem da cena e do público instâncias opostas e complementares que são, ao mesmo tempo, condição e resultado uma da outra. “Toda função teatral, é por princípio, um ato de celebração compartilhado” (MONTAGNARI, 1999, p.9).

Ernest Fischer (apud MONTAGNARI, 1999, p.9) nos lembra de que “existem duas maneiras de suprir a carência do nosso entorno. Uma maneira é por meio da ciência e da técnica: estendendo uma ponte para chegar até a outra margem do rio. Outra é por meio do imaginário: forma de conhecimento que ilumina o real, passando a ser tão importante quanto a ciência ou a técnica”.

Muitos indivíduos procuram no teatro uma oportunidade de renovação pessoal e de olhar para a realidade. Consciente desse fato, a equipe teatral, coletivamente, busca criar um espaço onde se pode imprimir alguma originalidade na construção de nossa identidade enquanto seres humanos, cidadãos e nação. Da mesma forma, com a intenção de oferecer aos professores que buscam renovação pessoal como mestres que orientam seus alunos e atuam como mediadores do processo ensino-aprendizagem, é que a equipe que coordena a escola onde este estudo será realizado encontrou uma forma de criar um espaço em busca de aprimoramento do conhecimento, de troca de experiências e de um olhar crítico para a realidade da própria instituição, no sentido dos professores construírem sua identidade enquanto seres humanos e profissionais da área de educação. Qual seria esse caminho? A realização de encontros semanais abertos a todos os professores, com o fim de realizar um trabalho coletivo. Tais reuniões serão descritas na metodologia deste trabalho.

Tanto a pesquisa quanto o teatro são repletos de possibilidades, desejos, emoções, entrega, procura, ousadia e ambos esperam a atenção do outro, tanto quando encenam alguma ficção ou ações dissimuladas, como quando representam um fato real. Ao iniciar minha pesquisa, coloco-me como uma dramaturga que teve uma idéia, fruto de meu estudo a ser realizado em uma instituição de ensino, a saber, explorar a questão da reflexão crítica. Ao mesmo tempo, me vejo como atriz, já que atuarei junto com meus colegas de trabalho, com os quais encenarei uma peça que tratará de nossa própria realidade. Outro papel que assumirei será o de narradora, ao relatar os encontros promovidos pela instituição em questão.

Como docentes, estamos envolvidos no processo de educação, o qual, por sua vez, envolve o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma que estabelece determinadas idéias e conceitos. Acostumamo-nos tanto com as idéias preestabelecidas que nos deixamos influenciar por preconceitos, tornando-se difícil a nós lermos, compreendermos e aceitarmos conceitos novos. Às vezes erramos, porque esses paradigmas não nos deixam ver de outro modo. Que tal tentarmos romper com alguns paradigmas e nos tornarmos atentos e abertos a novos conhecimentos?

Assim fez Berthold Brecht ao escrever, em 1930, a peça "A Exceção e a Regra" com o intuito de despertar, nos atores e nos espectadores, o sentido crítico de suas ações. Montagnari (1999, p. 182), ao comentar sobre essa peça, afirma que se trata

[...] de um teatro que busca quebrar com a tradição, tanto do ator identificado com seu personagem quanto de uma platéia acostumada a se identificar com as cenas que lhes são apresentadas. Enfim, de uma perspectiva determinada a romper com um teatro que [...] impede os que o vêem e os que o fazem de formarem um juízo crítico sobre o que vêem e fazem.

O autor acrescenta ainda: "Brecht, entre os grandes reformadores de teatro, foi provavelmente aquele que mais se interessou em postular sua função social, sempre voltada para a tomada de uma consciência crítica fundada em uma postura revolucionária: estética e científica" (MONTAGNARI, 1999, p.182).

É chegada minha hora e, ao chegar, dou-me conta de qual é a demanda que me dobra, não apenas sobre o trabalho a ser realizado, como também sobre mim mesma. Preciso pensar como pretendo movimentar esta pesquisa, como estabelecer suas principais coordenadas, reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos onde já estavam; enfim, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado.

Essa minha busca começou em 2001, quando participei do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como aluna especial, tendo ali concluído três disciplinas. Dentre elas, fui aluna do professor Devon Woods, que ministrou a disciplina intitulada *Research Issues in Second Language Teaching and Teacher Education: instructional strategies* (Pesquisa sobre o Ensino de Segunda Língua e a Educação do Professor: estratégias de ensino). No decorrer do curso, ficou bastante evidenciada a questão

de que o processo ensino-aprendizagem envolve diferentes fatores, os quais devem ser considerados visando ao aprimoramento da prática do professor, às convicções teóricas, negociação, tomada de decisões, consciência, conhecimento do professor, estratégias de ensino e à percepção de mundo do aluno.

Para concluir a disciplina, realizamos uma pesquisa de campo visando a investigar a relação entre as estratégias de ensino e o conhecimento do professor. Esse trabalho foi elaborado em grupos em nosso próprio ambiente de trabalho. Faziam parte de meu grupo quatro professoras, sendo que eu fui a professora observada; duas delas atuaram como observadoras e uma como entrevistadora. Foi um trabalho bastante significativo, no sentido de que nos levou a compreender melhor a nossa prática como professores, nos proporcionando refletir sobre as reações dos aprendizes com relação aos próprios professores, assim como sobre a experiência da professora observada tanto em relação a sua vivência prévia como aluna de uma língua estrangeira, como também aquela obtida durante os anos que vêm atuando como professora, fundamentada em sua filosofia de ensino e na teoria subjacente a sua prática. As convicções teóricas certamente são indispensáveis para dar subsídios à prática de ensino dos professores, todavia, também devemos levar em consideração outros aspectos, como o próprio Woods (1996) afirmou em uma de suas obras, “as experiências anteriores como aprendiz e professor, indubitavelmente, também influenciam esta prática”.

Foi a partir daí que fiquei entusiasmada com a idéia de continuar a pesquisar em meu próprio ambiente de trabalho, acreditando que o esforço em grupo gerará novos conhecimentos e novas experiências, as quais, certamente, contribuirão para o aprimoramento de nossa prática.

Entretanto, por que conduzir esta nova pesquisa no mestrado? Porque nem tudo é perfeito, não é mesmo? Ou seja, a prática nem sempre dá conta de tudo. Neste sentido, conduzir uma pesquisa no mestrado seria um caminho em busca de novos conhecimentos e sugestões de aprimoramento de ação como professores de uma língua estrangeira (LE). Todo estudo, isto é, todo problema é gerado pela insatisfação do pesquisador. A minha insatisfação baseia-se em alguns problemas detectados na instituição em que atuo.

Em sua pesquisa recente, também fruto da mesma disciplina de mestrado realizada em Londrina, Ferro et al. (2001) constataram que o corpo docente dessa escola, a partir deste momento denominada de Escol de Idiomas (EI), apesar de altamente capacitado e qualificado,

não tem consciência das metas a serem alcançadas em seu trabalho didático. Não estando explícitas essas metas, cada professor é motivado por suas crenças do que elas seriam. Os objetivos de cada unidade do material didático constroem os objetivos do semestre, os quais, por sua vez, auxiliam o professor a determinar e alcançar as metas implícitas do curso, isto é, dos nove semestres em sala de aula. Essa situação sugere também a ausência de um projeto pedagógico da própria escola.

Diante dessa constatação, e como um dos membros do corpo docente dessa instituição, acredito ser esse o momento de envolvermo-nos em um processo de auto-conhecimento que certamente nos levará à superação dessa prática pedagógica inconsciente e reprodutora do livro didático.

Compreendo que a reflexão crítica é um processo que visa a levantar questionamentos subjacentes à prática-pedagógica do professor e ao processo ensino/aprendizagem, de modo a contribuir para a sua formação continuada. Ao professor deve ser dada, pela instituição, a oportunidade de avaliar-se criticamente a fim de detectar possíveis erros e acertos em suas aulas, para, a partir deles, reconstruir sua prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, permitindo-lhe expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido, elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho quanto uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida. Para isso, a realização de um trabalho em equipe que proporcione uma reflexão crítica com a finalidade de levantar questões teóricas que orientem essa prática e, por que não dizer, assumir o desafio de se criar uma teoria própria, fruto dessa reflexão em grupo, aliada a um teórico metodológico já concebido e constante da literatura educacional, certamente resultará em uma prática pedagógica consciente, que proporcionará um trabalho mais identificado com a instituição e será embasado em princípios norteadores bem mais reais.

As questões que preciso colocar como ponto de partida de meu estudo são, portanto, as seguintes: 1) O processo reflexivo instaurado pela instituição em questão transcendeu os limites que se apresentam inscritos em seu cotidiano, superando a visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas? Essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas

circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre à educação escolar. Isto supõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas do ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa; 2) As discussões promovidas pelo grupo de estudos permitiram aos professores avançarem em um processo de transformação como intelectuais críticos? Isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e na instituição; e 3) O processo reflexivo constituiu-se em real possibilidade de se efetivar a construção coletiva do projeto pedagógico institucional? Para a construção do projeto pedagógico, deve-se ter claro o que se quer fazer e porque fazê-lo, pois o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Com esse entendimento, cito Zeichner e Liston (1996, p.5, tradução nossa):

[...] a prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem ser ativos no sentido de formularem os objetivos e os fins de seu trabalho, que avaliem seus próprios valores e crenças, e que ocupem papéis de líderes no desenvolvimento do currículo e da reforma escolar. A reflexão [...] é o reconhecimento de que os professores também possuem idéias, crenças e teorias que podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino.

A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que não encontrarei o professor reflexivo crítico em meu grupo de trabalho, mas sim aquele que dá conta do conteúdo e que, por sua vez, reflete, mas sobre um fazer técnico, quando deveria ser crítico o suficiente para repensar alguns conceitos e colocar em prática novas maneiras de pensar construídas a partir dessa reflexão para, dessa forma, conseguir solucionar os seus problemas cotidianos vividos em sala de aula. Por que essa hipótese? Explico: somos fruto de uma educação tecnicista que enfatiza o conteúdo por si só, não se preocupando com o social, com os acontecimentos dentro e fora de sala de aula, com os interesses, o pensamento e a visão de mundo do aluno. É muito difícil se desvencilhar totalmente dessas características após um longo período de formação inicial enfatizando-as. Apesar de acompanharmos as mudanças ocorridas com relação ao processo ensino-aprendizagem, não conseguimos deixar de ser, de certa forma, tecnicistas, com cara

nova, como veremos posteriormente, mas, no fundo, tecnicistas. Ainda não estamos acostumados a refletir em uma prática colaborativa, mas sim individual.

Este trabalho será dividido em capítulos, a saber, a “Introdução: Transformando a Idéia em Enredo”, que apresenta os vínculos existentes entre o teatro e a pesquisa, e a minha busca da melhor forma de como movimentá-la e estabelecer suas principais coordenadas. Traz, ainda, uma breve explanação sobre a reflexão crítica, assim como as questões e a hipótese que funcionaram como ponto de partida para meu estudo.

“O Cenário: o Fenômeno Educacional – Aspectos Teóricos que Norteiam este Trabalho” discutirá a formação inicial de professores de língua estrangeira, e por que não dizer, atores, já que falarei brevemente sobre a história de atores profissionais atuantes. Será um momento, também, de lembrarmos os aspectos relevantes à educação continuada, mostrando o ator em constante formação, o conceito de professor/ator reflexivo crítico e a história desse conceito.

O “Estudo do Enredo: Um Pouco da Trajetória e dos Aspectos Metodológicos que Norteiam este Trabalho”, apresentará a metodologia a ser aplicada na pesquisa, assim como o espaço cênico, ou seja, o ambiente de pesquisa; os sujeitos/atores observados e a produção do espetáculo.

O capítulo denominado “Exercícios de Palco: Realização dos Encontros” será o momento em que apresento as reuniões, ou, de outra maneira, os ensaios, realizados durante um ano letivo juntamente com a análise das informações coletadas.

E, finalmente, o “Epílogo: Debate com a Platéia – Considerações Possíveis”, a grande oportunidade de retomar a análise das informações à luz da teoria que embasa este estudo.

Também consta deste trabalho um Apêndice com o Termo de Consentimento assinado pelos professores participantes da pesquisa e um Anexo, com o texto “Projeto Educativo” de Vasconcelos (1995), base de nossas discussões por ocasião das reuniões de nosso grupo de estudo.

2 O CENÁRIO: O FENÔMENO EDUCACIONAL - ASPECTOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM ESTE TRABALHO

A função do cenógrafo (o criador do cenário) não é reproduzir o real, mas mostrar, no palco, uma maneira própria de ver a natureza e a vida. Foi dessa forma que o grupo de Teatro Universitário de Maringá (TUM) montou a peça “A Exceção e a Regra”, de Bertold Brecht, narrada e analisada por Lisboa (apud MONTAGNARI, 1996). Quanto ao cenário, ressalta Lisboa, o grupo optou pela simplicidade, disposição de objetos mínimos, referências, sem deixar de criar um aspecto visual estético belo, porém mantendo sempre o senso crítico. Mais uma vez, a concepção brechtiana de espetáculo se reafirma, explica Lisboa citando Brecht:

o cenógrafo encontra muita liberdade se ele não é obrigado a reproduzir, por sua construção, lugares cênicos, a ilusão de um lugar ou de uma região. Bastam indicações, entretanto é preciso que elas expressem mais coisas historicamente ou socialmente interessantes do que o faz o ambiente real.(apud MONTAGNARI, 1996, p.79)

Com essa mesma liberdade utilizo o termo cenário para o contexto que situa o fenômeno educacional, ambos inseridos em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações. Um dos desafios lançados atualmente à pesquisa educacional é o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica, salientando o que passa despercebido cotidianamente, e de olhar esse contexto com o mesmo olhar crítico que deve ter o cenógrafo quando representa o real.

Observamos que as transformações sociais e o mundo do trabalho influenciaram, sobremaneira, a forma de se fazer a educação. A homogeneização do modo de ser do homem ao longo dos anos contribuiu para que ele se isolasse em si próprio e passasse a considerar, em primeira instância, sua sobrevivência como conseqüência da divisão exacerbada do ofício.

Segundo Ghiraldelli Junior (1994), o discurso sobre a educação no Ocidente nos chamados tempos modernos e contemporâneos se fez em três estágios: a pedagogia derivada do humanismo e do iluminismo presente nos séculos XVI, XVII e XVIII; as pedagogias ligadas às diretrizes da “sociedade do trabalho” dos séculos XIX e XX; e o tecnicismo pedagógico, uma forma bastante específica de organizar e dirigir processos educacionais e a escola que, desde o pós-guerra, vem conquistando pais, professores, políticos, enfim, a sociedade ocidental em geral.

Os séculos XVI, XVII até meados do século XVIII, os chamados tempos modernos, compreendem um período de grandes criações no mundo da arte e, especificamente, da produção científica. De que os homens desse final de século dispunham para serem capazes de tamanha criação? De tempo e espaço, que lhes propiciavam condições de produzir.

Vivencia-se o processo de decadência do feudalismo e início do capitalismo. O discurso pedagógico dessa época passa a evidenciar a formação do homem que conseguisse “se encontrar consigo mesmo” e que, uma vez adulto, pudesse cumprir seu destino de liberdade. A educação, segundo Ghiraldelli Junior (1994), deveria levar a criança a se transformar em um adulto capaz de pensar e agir segundo a razão, vivendo livre como ser inteligente, como pessoa e como cidadão. Quanto ao professor, este deveria formar o aluno à vontade, consciente de seus atos e guiado pela razão. Deveria ensinar ao aluno que confessar um erro de raciocínio é prova de discernimento e sinceridade. O mau professor, por sua vez, seria aquele que tivesse levado o aluno a ter o hábito de esconder o erro de raciocínio que percebera ter cometido.

A partir do século XIX, o discurso pedagógico humanista é posto de lado, seguindo os modelos da sociedade do trabalho. Esse discurso, de acordo com Ghiraldelli Junior (1994), quer que a educação proporcione ao homem o “reencontro consigo mesmo”, fazendo com que ele se torne trabalhador, cumprindo seu destino. O professor deve provocar a iniciativa do aluno para fazer crescer o que há de inventividade no mundo. A criança deve ser incentivada em seu trabalho manual, pois o saber livresco comprime e suprime as atividades que querem se desenvolver. O mau professor seria aquele que tivesse falhado na tarefa de proporcionar às crianças as condições para que, uma vez adultas, pudessem se inserir socialmente, isto é, integrar-se ao mundo, transformando-se em profissionais.

Em um espaço de menos de 150 anos, final do século XIX e início do século XX, o capitalismo amplia-se e impõe-se com o vigor de uma ordem implacável que tudo domina. Os homens promovem três grandes transformações: a passagem da manufatura para a grande indústria, da grande indústria para a automação rígida e desta para o estabelecimento da automação flexível. No entanto, o fundamento maior, o de compra e venda do trabalho, é mantido. À medida que a mecanização adentra o processo produtivo modifica-se o modo de ser, de pensar do homem, suas capacidades intelectivas, emocionais e afetivas são afetadas.

Nos primórdios da sociedade capitalista, para que o capital continue a ser produzido o homem passa a viver mais para o trabalho do que para os prazeres. Compra-se sua força de trabalho e lhe dizem o que, como e quando fazer. Torna-se necessário controlar seus desejos, instintos e sua força para que ele se dedique mais ao trabalho. Não basta cooptar as forças físicas do homem, mas também sua capacidade intelectual, a saber, o pensamento, o raciocínio e a atenção. A máquina padroniza o modo de produzir o produto e quem o consome. Os gostos são aqueles que convêm ao mercado. A sociedade capitalista se estabelece, estimulando o consumo.

No período entre e pós guerras, o capitalismo enfrenta dificuldades para se manter. No final da Segunda Guerra Mundial, essas dificuldades vão ao extremo devido à divisão exacerbada do trabalho e à rigidez do processo produtivo. O trabalho fora tão dividido que ultrapassara o limite suportável pelo ser humano.

A situação de crise leva o mercado a investir em novos setores que passam a ser profundamente explorados, por exemplo, o campo da beleza física, hoje produzida nas academias e nas clínicas de cirurgia plástica. Os jovens e as crianças não conseguem mais perceber a beleza natural e vão se ligando a uma beleza artificialmente produzida, ou seja, a roupas, sapatos e acessórios de marca. Evidentemente a indústria não está preocupada com o ser humano, mas com o capital, passando a explorar também a vida familiar. Prova disso são os *reality shows* promovidos pela sociedade atual, nos quais as pessoas vendem sua privacidade para os programas e escancaram o relacionamento sexual como um ato mecânico, sem sentimento, sem ternura.

Podemos observar, portanto, que desde o final do século XIX, e principalmente nos pós-guerras, como afirma Ghiraldelli Junior (1994), começamos a deslocar a subjetividade-identidade da “consciência” para o corpo. Concordo com esse autor quando ele afirma que, se nossa subjetividade não está mais centrada na “consciência”, muito menos podemos vê-la centrada na “consciência de sermos trabalhadores”. Somos corpo. Se somos corpo, o discurso pedagógico do século XX, portanto, incentiva o treinamento, tendo como resultado o tecnicismo pedagógico do pós-guerra e atual.

Os educadores americanos preocupam-se em transformar a forma de educação calcada no tecnicismo e na psicologia de Skinner (1972), cuja proposta de condicionamento torna-se

realidade social na indústria. O autor elabora uma teoria que faz parte de uma concepção maior, o *behaviorismo*, e que se ocupa do estudo do comportamento. O autor fora profundamente influenciado por Comte¹ e sua filosofia positivista, assim como pelas condições materiais do mundo do trabalho, o “taylorismo-fordismo”². Skinner pactua com Comte, de cuja teoria deduz que a sociedade é a soma de todos os indivíduos porque a totalidade positivista é a soma das partes. Daí concluir que a sociedade é a soma de todos os homens e, conseqüentemente, educar o comportamento do indivíduo à medida que as gerações mais velhas vão morrendo e as mais novas vão se estabelecendo, constitui em domá-lo dentro dos novos princípios para se obter uma nova sociedade voltada para o desenvolvimento tecnológico e o consumo.

Dessa maneira, como no mundo do trabalho, também na educação tecnicista, que se fundamenta na teoria do comportamento, o pensamento e a ação são duas instâncias separadas. No Brasil, a educação tecnicista é regulamentada em 1971 pela lei 5692, com caráter obrigatório. Compreende-se a aprendizagem como aquisição de novos comportamentos e para o sujeito aprender deve-se valer, segundo Skinner (1972), do reforço. Para este autor, o desenvolvimento não é a formação da capacidade intelectual, mas o desenvolvimento da somatória de comportamentos. A educação tecnicista preocupa-se mais com a quantidade de conteúdo ensinado do que com a qualidade.

Skinner (1972) enfatiza também o planejamento e, ao elaborá-lo, procedia-se à divisão metódica do conteúdo, tal qual como Taylor, nos anos de 1870, procedera à divisão metódica do trabalho. São partes descontextualizadas que perdem de vista a origem histórica. O professor de geografia, por exemplo, passa a trabalhar os limites geográficos sem situá-los no processo histórico das mudanças sociais. É como se cada parte se explicasse por si mesma.

¹ Filósofo francês que viveu no período de 1798 a 1857. Defensor da filosofia positivista que se preocupa com o conhecimento produzido pela razão e é definido em termos de realizações da ciência.

² “Taylorismo” - termo derivado de Taylor, um trabalhador industrial que nos anos de 1870 fez um estudo sistemático pautado na observação metódica sobre os modos de remuneração do trabalho com o fim de quebrar a resistência ao trabalho assalariado, organizando-o cientificamente. “Fordismo” - termo derivado de Ford, um engenheiro americano que funda nos Estados Unidos, em 1903, uma indústria de motores e implanta, nessa indústria, a produção nos moldes “taylorista” com base na divisão sistemática do trabalho. Dito de outra forma: a produção é em série, portanto, mais rápida e maior, visto que o trabalho é fragmentado, completando-se só na linha de montagem.

O século XX torna-se um modelo de eficiência, produtividade, ciência e tecnologia. “Treinados para seguir um pré-teste, exercícios e modelos instrucionais de pós-testes, os professores eficientemente seguem uma pedagogia científica que tem lhes colocado insidiosamente como parte de sua própria ‘lógica cultural’ – uma lógica que serve para domesticar a sua imaginação pedagógica” (KINCHELOE, 1997).

O autor acima citado acrescenta que a desqualificação do ensino foi racionalizada; a concepção do ato pedagógico foi separada da execução. Desse modo, os professores não precisavam entender o contexto sociocultural no qual o conhecimento a ser ensinado era produzido, mas sim identificar o assunto da matéria a ser transferida ao aluno, separando-o em seus componentes para testá-lo. Os professores foram, aos poucos, se desqualificando, perdendo sua autonomia e aprendendo a ser supervisionados nos cursos que os ensinam a escrever os objetivos comportamentais e planos de aulas em um formato “correto”. Kincheloe (1997, p.19) acrescenta: “a padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo escondido que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos”.

Neste sentido, Ghiraldelli Junior (1994) ressalta que o esquema de treinamento passa a ser acoplado à forma de comunicação determinada pela mídia. O professor, por sua vez, não pretende mais tornar o jovem conscientemente livre como o fez durante o humanismo. Também não é aquele que colabora para que o jovem, tornando-se profissional, consiga uma inserção social, como deveria fazer o professor inserido nas diretrizes da sociedade do trabalho. O mestre passa a ser alguém que lida com meros corpos. Por isso, segundo o autor, ele deve treinar os jovens para atividades circunscritas – já que os empregos fixos tendem a desaparecer. Cada professor detém técnicas segundo o treinamento que deve desenvolver: as técnicas necessárias para o domínio de uma língua, para a manipulação de alguma máquina, ou para a leitura de um texto de filosofia. Sua tarefa consiste em avaliar as performances alcançadas por seus alunos. O professor da era tecnicista, portanto, desenvolve habilidades para que os alunos, no futuro, possam sobreviver neste mundo com menos sofrimento.

Hoje a educação ainda conserva uma herança tecnicista muito grande, cujo centro passam a ser os recursos utilizados. O planejamento ganha destaque, e, quando bem elaborado, consegue garantir uma boa aula. Atualmente a educação tecnicista, vestida com roupa nova, continua centrada nos meios. Só que em função do desenvolvimento técnico, o meio é

computadorizado. Não se pretende negar o potencial contributivo desses meios, mas chamar a atenção para o fato de que os professores deixam de ler os clássicos apenas para aprenderem a lidar com essas ferramentas, o que contribui imensamente com sua falta de conhecimento sócio-político-cultural.

No Brasil, segundo Ferretti (1996), há um forte discurso do empresariado, educadores e outros profissionais no sentido da melhoria da qualidade de ensino, visando às contribuições da educação para o aumento da produtividade da economia e para o desenvolvimento econômico social. Segundo essa visão, a educação deve formar também para a cidadania e contribuir para a igualdade por meio da atenção às necessidades básicas da aprendizagem.

Um dos principais paradigmas da escola, hoje, é a educação neoliberal, baseada no princípio segundo o qual o sujeito constrói seu conhecimento e o professor é apenas o facilitador do processo educativo. O conhecimento torna-se, dessa forma, fragmentado e a tecnologia passa a ser um dos principais responsáveis pela sua fragmentação e aligeiramento. É muito difícil lutar contra a desqualificação. Ao contrário do que se pensa, o desafio hoje não é trazer a alta tecnologia para a sala de aula, mas ensinar os diferentes conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, situando-os historicamente, contextualizando-os.

A prática neoliberal quer nos fazer crer que hoje estamos vivendo um processo de reintegração do trabalho, no qual o sujeito tem que desenvolver diferentes habilidades. Precisamos enfrentar esse discurso. De fato, a divisão de trabalho em tarefas é passado, mas um passado relativo, visto que temos a impressão de que a automação flexível superou a rígida³. Isto não ocorreu porque a base material da desqualificação do trabalho não esteve apenas na questão da divisão do trabalho em tarefas, mas na divisão de quem planeja e executa. Ainda há, portanto, a separação entre execução e concepção.

A política neoliberal é excludente e atende às necessidades do mercado, visto como único senhor da vida na sociedade contemporânea. Sob esse ponto de vista, a educação tem um papel a desempenhar.

³ Automação rígida - processo produtivo nos moldes "taylorista-fordista" que exigia do operário horas a fio em frente de uma máquina realizando a mesma tarefa, sem estímulo algum para seu conhecimento. Automação flexível - processo de trabalho caracterizado por máquinas de produção reacomodadas e informatizadas, operadas não mais por homens atrás delas, mas via computador.

Ela tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Esta prática deveria buscar a emergência e valores de solidariedade, liberdade e igualdade. (GARCIA, 1995, p.63).

Segundo o autor, a divisão do trabalho não foi aleatória, mas pensada e levada a termo, e a escola colabora para que a divisão permaneça em função do modo como ensina, dividindo o ensino em especialização. A qualidade de ensino está intimamente relacionada à qualidade do trabalho, do que se faz e como se faz no processo produtivo. Juntamente com o trabalho fraciona-se o conhecimento, perde-se a possibilidade de pensar o diferente.

Hoje convivemos com a concepção “taylorista-fordista” e a flexível simultaneamente. Será que o trabalho flexibilizado e informatizado está cobrando capacidades diferentes daquelas cobradas pelo trabalho “taylorista-fordista”? Sim, mas apenas em parte, visto que tal cobrança não vai além das necessidades do mercado. O cidadão precisa ter formação para trabalhar nos moldes exigidos pela sociedade capitalista, sem lhe ser oferecida a possibilidade de pensar diferente, de agir diferente das necessidades impostas pelo trabalho informatizado, o qual também não reúne concepção e execução. O gosto e o raciocínio devem ser educados conforme as necessidades do mercado. A educação caminha no mesmo sentido, inclusive no ensino superior.

É evidente que hoje não se deseja aquela formação oferecida pelo ensino tradicional, visto que, atualmente, é preciso ensinar o aluno a lidar com as demandas imediatas: os sistemas informatizados. A formação trata-se de um processo mais demorado, a apreensão de conceitos científicos sólidos que nos permitam entender para além do imediato. É mais geral e mais abrangente, e um de seus principais instrumentos é a reflexão. Segundo Pinto (1991), deve-se lutar por uma formação geral que repense os conteúdos e que prime pela reflexão, pela análise com base em um método. Não se deve apenas informar, pois a informação é efêmera, da mesma forma que a mercadoria é destacável. É estreita do ponto de vista da capacidade do raciocínio.

Os alunos do final do século XX enfrentam um mundo diferente, a realidade pós-moderna. “A crítica do pós-modernismo crítico conclama a um chamamento pela audácia pedagógica, por uma maneira de pensar do professor que se recuse a engolir o modernismo estético, que não

tem lugar num contexto pós-moderno” (KINCHELOE, 1997, p.19). Dessa forma, os professores pós-modernos adquirem e empregam conhecimento no contexto, na interação, sendo que o conhecimento do professor não pode ser separado de seu contexto educacional e de sala de aula, no qual ele é gerado. Neste sentido, o conceito de professores como pesquisadores torna-se extremamente importante. Vejamos o que afirma Kincheloe (1997, p. 43):

Se os professores estão sendo fortalecidos em poder para ir além das estáticas visões modernistas da cognição do professor e do conhecimento prático, eles devem tornar-se pesquisadores dos contextos educacionais. [...] precisam estudar a interação entre contexto e cognição dos professores e empregar as ferramentas da pesquisa qualitativa. [...] A aprendizagem de tais estratégias de pesquisa na preparação de educadores permite aos futuros professores tomar isto como uma meta-análise do conhecimento e do pensamento do professor. [...] eles desenvolvem uma consciência reflexiva que lhes permite discernir as formas nas quais a percepção do professor é moldada pelo contexto sócio-cultural, acompanhado por seus códigos lingüísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo.

Como conclui Kincheloe (1997), pode-se afirmar, portanto, que existe mais para ensinar do que propagava o modernismo, mais do que é incluído nos programas de educação tecnicista do professor. Assim, o objetivo da educação pós-moderna do professor não é aprender as respostas corretas, o conhecimento pronto dos especialistas da pesquisa; ao contrário, consiste em tirar o máximo das imprevisíveis complicações de sala de aula. Neste sentido, os educadores pós-modernos que preparam os futuros professores recusam-se a fornecer elementos prontos e não prometem reduzir a incerteza da profissão por meio da aplicação de técnicas fixas rápidas. Pelo contrário, trabalham com humildade, admitindo que também agonizam com as incertezas de sua prática diária.

O leitor deve estar indagando: por que todo esse histórico sobre o fenômeno educacional? Qual sua relação com esta pesquisa? Ora, os professores da instituição na qual o estudo foi realizado, conscientes ou não de seus objetivos, estão preocupados em ensinar o conteúdo tentando situá-lo historicamente e contextualizá-lo, levando em consideração a realidade do aluno. O problema, sob meu ponto de vista, é que se trata principalmente de uma contextualização cultural, ou seja, tentamos explicar o comportamento social em termos de influências sociais. Apresentamos as unidades do livro didático que contêm informações históricas sobre, por exemplo, a vida de Henrique VIII e suas esposas, mas são peças separadas de informações com o intuito de ensinar a gramática e cobrá-la, posteriormente, em

testes. É uma contextualização imediata, pois, na verdade, não trabalhamos a relação entre os fatos, não vamos além, ou seja, quais as implicações sócio-políticas que as atitudes de Henrique VIII, por exemplo, trouxeram para a sociedade inglesa contemporânea. São os fatos pelos fatos, simplesmente.

Por outro lado, não evidenciamos o ensino tradicional, visto que há um consenso entre os membros do corpo docente da EI de que o professor não é mais o centro do processo ensino-aprendizagem e não mais detém o poder. Dessa forma, se em uma unidade, por exemplo, a questão do divórcio é trazida para discussão, o professor extrai do aluno seu conhecimento prévio sobre o assunto, procura ouvir sua opinião a esse respeito com o fim de baixar seu filtro afetivo e estar levantando problemas que fazem parte do contexto atual de nossa sociedade. Entretanto, os problemas detectados nessa instituição, na pesquisa de Ferro et al. (2001) relatada anteriormente, nos apontam para o fato de que nós, professores dessa instituição, ainda nos preocupamos muito em vencer o conteúdo programático, ou seja, com o cumprimento do calendário em detrimento da qualidade, porque assim fomos formados em nossos cursos de graduação.

Vejamos, leitor, você não concorda comigo no sentido de que todos sofremos com as grandes mudanças ocorridas na sociedade e que, mesmo sem querer, ainda carregamos uma herança muito grande do tecnicismo? Acredito que sim, e que também está mais do que na hora de repensarmos determinados conceitos e passarmos a refletir, criticamente, sobre nossas ações. É chegada a hora de pararmos de viver só para o trabalho, para cumprir cronogramas, devemos tentar recuperar nossas capacidades intelectivas no sentido de aprimorar nosso modo de ser e de pensar. Entendendo todo processo educacional a que fomos submetidos, certamente ficará mais fácil a superação desses paradigmas.

2.1 ESCOLA DE ATORES: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) - TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS ATUAIS

Se observarmos brevemente a história da formação de atores, veremos que até o século XVII a aprendizagem se desenvolvia através da “imitação” do mestre pelo aprendiz, da maneira mais fiel possível. A tônica dessa aprendizagem, conforme Fuser e Guinsburg (2002), repousa em “como” e não em “o que” se faz.

A especialização de atores, por sua vez, tinha por objetivo que os intérpretes se capacitassem em um único gênero dramático, como no teatro grego, em que, como afirma Fuser e Guinsburg (2002, p.211) "os atores trágicos nunca tomavam parte na comédia nem os cômicos na tragédia". Esse tipo de especialização se prolonga até quase o fim do século XIX.

No final do século XIX e início do século XX, houve uma remodelação na visão de teatro, no modo de encarar o trabalho do ator e sua formação, propiciando o surgimento de uma consciência crítica e uma preocupação pedagógica que favoreceu uma profunda reelaboração artística do comediante. A formação do intérprete passou a ser dirigida não mais para a arte de um certo modelo de ator, mas para a "arte do ator".

Ao longo do século passado, as escolas foram abandonando o velho sistema de ensino por outro, voltado para um intérprete mais criativo, um artista na verdadeira acepção da palavra. Sob o ponto de vista de Fuser e Guinsburg (2002), decorre daí o espaço ocupado nas escolas por disciplinas que priorizam a imaginação, a inventividade, sem esquecer das práticas e técnicas vocais, corporais e interpretativas que fecundam a expressividade da criação artística. Desse modo, em nossos dias, ainda que mal esboçada, uma nova concepção começa a ganhar contornos mais nítidos. "Às técnicas, competiria tornar mais flexíveis os elementos instrumentais do ator, de tal modo que, dominado-as e dominando-se, ele possa explorar ao máximo sua capacidade inventiva e expressiva e seu domínio técnico". (FUSER, R. A.; GUINSBURG, J., 2002, p.214).

Como vimos, a formação do ator oscila, portanto, entre a mono ou a pluriestilização no ensino da interpretação. Segundo o autor acima citado isto se torna recorrente à medida que a cada reestruturação do programa de formação do ator ou reavaliação da metodologia essa oscilação volta à discussão. Aqueles a favor da monoestilização argumentam que, ao se oferecer ao aluno uma gama mais ampla de propostas, um tanto superficiais, mais do que alargar o conhecimento do leque de possibilidades interpretativas, estaria promovendo um confuso emaranhado de pouca utilidade prática, sendo preferível, portanto, a opção por uma única via que permita, ao futuro intérprete, apreender seus procedimentos técnicos e aplicá-los de modo apropriado. Por outro lado, os defensores do pluriestilismo argumentam que a abordagem diversificada oferece mais estímulos ao aluno, multiplicando as suas potencialidades de desempenho artístico. Dessa forma, esse mesmo aluno interpreta, ora se apoiando de preferência no gesto, exigindo um aprimoramento da expressão corporal, ora

enfatizando a "arte de dizer", como a da preparação tradicional, que faz uso de textos do repertório clássico como material básico de estudo.

Ao pensarmos na formação do futuro professor de língua estrangeira, devemos nos reportar também a sua formação inicial, ou seja, aos cursos de licenciatura. Se assim o fizermos, constataremos muitas semelhanças entre a formação do futuro ator e do futuro professor de uma LE. Veremos que novas concepções surgem ao longo dos anos em detrimento de outras mais tradicionais, enfatizando uma consciência mais crítica e uma preocupação pedagógica mais intensa. Entretanto, da mesma forma que no teatro essa nova concepção é mal esboçada, também a prática do professor estará embutida de um tecnicismo com cara nova.

Ao longo dos anos, a educação inicial foi tornando-se fragmentada, destituída de teoria. Os cursos de formação de professores de LE, por sua vez, passaram a enfatizar a aplicação de novos métodos, de abordagens preestabelecidas, focalizando apenas a aprendizagem da língua alvo e deixando a prática limitada a algumas atividades a serem utilizadas em sala de aula. No dia-a-dia da sala de LE, os professores que seguem esses métodos estão demasiadamente atarefados e alheios a sua própria prática. Concordo com Almeida Filho (1999) quando afirma que, na verdade, eles orientam-se por uma série de princípios, de pressupostos e crenças subjacentes à prática, que constituem a sua maneira de ensinar. Essa situação reforça a necessidade da educação continuada.

Vamos rever rapidamente a história da formação do professor de LE no Brasil. Até a década de 60 do século passado, essa formação era voltada para o domínio da língua (gramática) e para a aquisição de um extenso vocabulário. O professor era a autoridade máxima e transmissor da matéria, no caso, a língua.

Dos anos 60 a meados de 80 destaca-se a formação tecnicista, formação essa que ainda se faz presente em muitas escolas de idiomas. Há ênfase no método denominado Audiolingualismo que surgira nos Estados Unidos em 1953 e que possuía como teoria de aprendizagem o Behaviorismo de Skinner (1972) e como teoria de linguagem o estruturalismo de Leonard Bloomfield. Segundo Nunan (1991), o Audiolingualismo foi o primeiro método que desenvolveu uma 'tecnologia' de ensino como uma reação contra outros métodos mais tradicionais. À época, a preocupação residia na estrutura e na forma. O Audiolingualismo não evidenciava a contextualização e tinha como objetivo principal a competência lingüística.

Essa concepção de ensino baseava-se na repetição mecânica de frases e pequenos diálogos, como no exemplo de Nunan (1991, p.230) a seguir:

*The pen is on the desk
book under chair
ruler by table*

O falante nativo era o modelo, e a gramática, por sua vez, o eixo de ensino. O professor deveria assumir o papel de substituto do nativo no sentido de ensinar determinadas situações informais da maneira como faladas e não como prescrevia a gramática, visto que muitas vezes os falantes da língua inglesa usavam palavras consideradas erradas pela gramática. O docente era, portanto, o transmissor e o zelador da pronúncia, da entonação, escravo da metodologia.

Faz-se necessário ressaltar que os métodos e abordagens empregados no ensino de língua inglesa (LI) surgiram primeiramente nos Estados Unidos e só mais tarde foram trazidos e utilizados no Brasil. De acordo com Leffa (1999), historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que ocorreu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia. O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França.

Dos anos 80 a meados de 90 passa-se a evidenciar o uso da língua voltada para a comunicação real. Há preocupação em captar o domínio afetivo do aluno. A atitude do aluno quanto ao professor, colegas, língua alvo e cultura passa a ser a variável mais importante. Os aprendizes eram agora o centro de todo o processo ensino-aprendizagem. Os cursos de formação do professor de LE enfatizam o movimento Comunicativo que surgira nos Estados Unidos, segundo Nunan (1991), no final da década de 70.

O principal objetivo com respeito à LE é a comunicação, a qual sempre deve ser contextualizada, evidenciando-se a interação entre sujeitos e língua alvo. O conteúdo, por sua vez, também deve ser apresentado de forma contextualizada, ou seja, o professor extrai dos alunos seu conhecimento prévio sobre o assunto e consegue sistematizar o novo dado aprendido. Tal conteúdo, portanto, deve ser significativo para que os alunos se sintam

motivados a aprender e desenvolver as tarefas propostas. Cabe ao professor prover situações e oportunidades para que os alunos possam usar a LE dentro do propósito comunicativo.

A competência comunicativa torna-se, assim, o primeiro alvo a ser atingido. Sob esse ponto de vista, exige-se mais do professor, que deve possuir seu conhecimento pedagógico, selecionar materiais apropriados e criar situações que estimulem o interesse dos alunos para que interajam com a língua. Segundo Leffa (1988), essa abordagem de ensino permite que as quatro habilidades, a saber, ouvir, falar, ler e escrever, possam ser trabalhadas na ordem que se desejar, integradas ou concentradas em uma só.

Os cursos de Letras não incorporam tudo isso, visto que é uma tarefa árdua, porém, tendem a se modificar (informação verbal)⁴. Nos anos 80 e 90, a formação é, ainda, tecnicista, mas com olhares voltados para o real; o professor passa a ser facilitador, preocupado com o lado afetivo do aluno. Nos cursos de Letras, nesse momento, observa-se os professores tentando usar o método comunicativo em sala de aula.

Gostaria de enfatizar que, paralelamente ao movimento comunicativo desenvolveram-se diferentes métodos, entre eles o *Counseling Learning* (Aprendizagem por Aconselhamento), o *Silent Way* (Método Silencioso) desenvolvido por Gattegno em 1972, a *Suggestopedia* (Sugestologia) criado por Lozonov, a *Natural Approach* (Abordagem Natural) de Krashen e Terrel (1983), e o *Total Physical Response* (Resposta Física Total) criado por Asher, entre outros. Não é objetivo desta dissertação fazer um estudo mais profundo sobre as características desses diferentes métodos, apenas ressaltar que, ao longo dos anos, assim como a formação do ator oscila entre a mono e a pluriestilização, a formação do professor de LE também apresenta oscilações, ora enfatizando um método, ora outro, na tentativa de incorporar suas premissas para melhor formar o futuro professor-ator.

No final da década de 90, de acordo com Basso⁵, a formação volta-se para a construção do conhecimento na nova língua baseando-se nos princípios sócio-interacionistas. O aluno de Letras passa a ser concebido como um cidadão do mundo e a sala de aula como um lugar de

⁴ Informação fornecida pela Prof^a. Dr^a. Edcléia A. Basso na apresentação da mesa redonda durante o evento “Outras Palavras – XIV Semana de Letras”, na Universidade Estadual de Maringá, em março de 2003.

⁵ op. cit.

pesquisa: o professor-pesquisador. Dessa maneira, a prática de ensino tende a tornar-se mais reflexiva e menos prescritiva.

Basso⁶ acrescenta, ainda, que a partir de 2000 a formação passa a ser o foco principal da educação do professor. A reflexão assume a direção do ensinar e do aprender. Diferentes competências são chamadas para concorrer na formação global do professor de LE. Pretende-se que a língua passe a ser constituinte e constituidora do professor e do aluno. A prática de ensino, por sua vez, deveria constituir o elo entre as disciplinas, e todos os formadores dos cursos de Letras deveriam trabalhar em grupo, visando à formação do aluno-educador.

O aluno, ao ingressar nesses cursos, espera sair não apenas com informações, mas também com uma teoria que oriente sua prática e tendo uma didática, ou seja, sabendo ensinar, o que exige não apenas a experiência e os conhecimentos específicos, mas também os saberes pedagógicos e didáticos. Entretanto, na história da formação de professores, segundo Pimenta (2002a), esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Houve uma época em que predominaram os saberes pedagógicos, destacando-se os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Em outra época, a pedagogia ficou centrada nas técnicas de ensinar e, posteriormente, os saberes científicos ganharam poder. Os saberes que menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. Nesse contexto, a autora indaga: “e hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?” Segundo ela, a formação de professores deve partir da prática social de ensinar e a didática deve proceder a uma leitura crítica dessa prática.

Neste sentido, não se deve mais aceitar o tipo de profissional que os cursos de Letras têm formado ao longo dos anos, profissionais esses mais professores do que educadores. Para o aluno que deseja ser professor de línguas é importante o oferecimento de oportunidades para que ele possa tomar consciência de suas crenças sobre a aprendizagem de línguas, ajudando-o a se tornar um professor mais crítico na tarefa de contribuir para que outras pessoas aprendam uma língua estrangeira. Como professor, também será indispensável que ele tenha conhecimento sobre os diversos fatores que influenciam o aprendizado do aluno de um curso de língua estrangeira: o que ensinar, como ensinar, em que ambiente, sob que filosofia, etc.

⁶ op. cit.

Por outro lado, como afirma Almeida Filho (1993), também é importante saber sobre a ‘cultura de aprender línguas’⁷, visto que pode haver uma incompatibilização entre essa cultura e a abordagem de ensinar do professor, resultando em resistência e dificuldade para o ensino e aprendizagem da língua alvo. O conhecimento da ‘cultura de aprender línguas’ dos alunos pelo professor possibilitaria, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando ao sucesso na aprendizagem.

Discutindo a respeito da formação nas licenciaturas em Letras, Barcelos (1999) ressalta a importância dos alunos terem conhecimento sobre a aprendizagem humana e os fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir essa aprendizagem, por exemplo, os diferentes estilos de aprender (teorias do conhecimento e da aprendizagem), a natureza da linguagem e o conhecimento sobre a utilidade das estratégias de aprendizagem.

A formação universitária não deveria ser vista como o ponto final, mas como o ponto de partida que determina, como prática, a qualidade do processo como um todo, desenvolvendo sujeitos capazes de continuar sua própria formação profissional a partir do domínio das habilidades básicas necessárias para tanto.

Neste sentido, Barcelos (1999) sugere a criação de um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado para auxiliá-lo em sua prática, como também propiciar a discussão a respeito das pesquisas sobre a cultura de aprender línguas. Salienta-se, portanto, a necessidade da educação continuada para o aprimoramento do professor como educador.

Os cursos de formação inicial devem contribuir também como incentivo à pesquisa, não apenas colocando a disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente, mas também, como afirma Pimenta e Anastasiou (2002c), procurando desenvolver, com eles, pesquisas sobre a realidade escolar, visando a instrumentá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes, ou seja, trabalhando a pesquisa como “princípio formativo” na docência.

Desde o início do século, como vimos anteriormente, a educação tem evidenciado a formação do indivíduo voltada para o mundo do trabalho, a qual lhe exige novas competências, como

⁷ Termo utilizado por Almeida Filho (1993) para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como "normais" pelo aluno.

criar, pensar, propor soluções, conviver em equipe, etc. Não podemos nos esquecer de que as instituições educativas têm um papel importantíssimo no sentido de desenvolver as capacidades de pensar e de criar, assim como o de desenvolver um trabalho voltado para as informações e o conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2002c) afirmam que a universidade e os professores têm um grande trabalho, visto que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento. Nesse contexto:

[...] a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002c, p.22).

2.2 O ATOR EM CONSTANTE FORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO CONTINUADA - O PRÓXIMO CAMINHO A SER PERCORRIDO

A formação continuada acontece após a formação inicial, sendo, portanto, sinônima de formação em serviço. Rodrigues e Esteves (1993) comentam que a educação em serviço é aquela que envolve todas as atividades e funções desenvolvidas pelo professor e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Trata-se de uma formação mais ampla ou global, que acompanha a própria extensão e diversificação de papéis que se espera que o professor desempenhe no quadro da instituição escolar e do sistema educativo.

Segundo Rosemberg (2002, p.35):

a necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades e de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação.

A formação continuada de professores concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções. Trata-se de um processo de amadurecimento que pode ocorrer tanto voluntariamente, partindo da própria busca do professor, como pode ser provocado por meio de oportunidades oferecidas pelas instituições ou outros órgãos competentes. Quando ocorre desse modo, a formação continuada não afeta

só o professor, mas todos aqueles com responsabilidade no aperfeiçoamento da escola, sejam administradores, coordenadores ou pessoal de apoio. Assim como ocorre um movimento no tempo e na história, os professores também passam por constante repensar da prática pedagógica e os conflitos e insatisfações deveriam ser estímulos para a formação continuada.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 44) definem a formação continuada como:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

É importante que fique claro o que se quer em termos de formação profissional continuada. A todo momento ocorrem mudanças sociais e o professor precisa estar atento para não ficar subjugado ao discurso neoliberal que, como vimos, exige formação do profissional voltada para o mercado que exige flexibilidade para criar, pensar, propor soluções, conviver em equipe, enfim, exige novas competências. Dessa forma, a formação inicial torna-se incompleta, haja vista que o processo de produção e propagação do conhecimento é cada vez mais rápido e dinâmico. Essas transformações estão modificando significativamente a identidade de todo trabalhador, que passou repentinamente a ser valorizado como alguém que deve pensar e propor, embora com finalidade de gerar maior produtividade, que gere mais lucro. Não se discute, contudo, o desenvolvimento da capacidade de pensar como atributo constitutivo do humano nem como condição para propor soluções para melhor distribuição do que se gera com o lucro.

É nesse sutil equilíbrio que se põe em pauta as finalidades do pensar e do criar necessários para diferenciar o papel da formação do professor e o seu trabalho, que deveria proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a “sabedoria” suficiente à permanente construção do humano. Assim, todos os alunos teriam a oportunidade de se transformarem não só em profissionais “talentosos”, como exige o discurso neoliberal, mas em profissionais conscientes e críticos.

Para conseguir cumprir essa difícil tarefa, torna-se imprescindível buscar uma base em um referencial teórico que deve ser encontrado no próprio projeto pedagógico institucional (PPI)

da escola, o qual deve ser repensado constantemente, como parte do desenvolvimento da mesma. Entretanto, não basta que os professores elaborem e reelaborem a proposta curricular se não ensinarem os conteúdos de forma contextualizada e de modo a promover o senso de criticidade dos alunos.

Nesse sentido, o professor não pode ser apenas o facilitador do processo ensino-aprendizagem, ou seja, aquele que é aberto a experiências e integrado. Como nos lembra Mizukami (2001, p.53), “as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)”. Neste sentido, o professor deve desenvolver um estilo próprio para “facilitar” a aprendizagem dos alunos em um clima que possibilite liberdade para aprender. A pesquisa dos conteúdos é feita pelos alunos que podem substituí-los, conforme acharem necessário. A auto-avaliação também é evidenciada. Entendo, portanto, que o professor deve ser o mediador do processo ensino-aprendizagem, a saber, aquele que consegue gerar incômodo no aluno para fazê-lo refletir criticamente. Também deve estar atento no sentido de compreender como o aluno analisa, organiza e estabelece relações com o conhecimento. A sala de aula, portanto, deve ser um ambiente no qual aluno e professor pensem crítica e criativamente, interpretando histórico e socialmente as mensagens, e não apenas transmitindo informações.

A educação continuada promove a construção da identidade do docente. Pimenta e Anastasiou (2002c) afirmam que por meio da educação continuada buscamos reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas que tratam de um processo essencialmente reflexivo. Nesse âmbito, as autoras confirmam:

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se, o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando. Haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo, a si mesmos e aos grupos de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.113).

Apesar das autoras estarem discutindo sobre o ensino superior, acredito que essa afirmação serve para todos os professores, independente da área em que atuam, visto que como

professores de uma língua estrangeira estamos acostumados a processos de planejamento e de avaliação, de certa forma, individualistas.

Como um profissional reflexivo, o professor se insere em um processo contínuo de formação, reelaborando seus saberes iniciais ao confrontá-los com suas experiências práticas.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política de* valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2002b, p.31).

Formação continuada é, portanto, buscar mudanças por meio de questionamentos que levem a descobertas e melhor compreensão do contexto e do processo ensino-aprendizagem no qual se está inserido.

Por que mencionar a formação continuada? Simplesmente porque a minha pesquisa, que foi realizada durante encontros semanais com meus colegas de trabalho, está inserida dentro do contexto de educação continuada, com o objetivo de aprimorar nossa própria formação enquanto profissionais em serviço. Esse trabalho, certamente, exigirá o envolvimento do grupo, a disponibilidade para a mudança e a coragem para enfrentar as alterações previsíveis e imprevisíveis. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002c), são essas características da profissão docente – a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade – que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica, principalmente por parte de professores que, tendo se formado em diferentes áreas em que predomina essa racionalidade, podem estar utilizando-a como modelo básico de sua ação docente, sem considerar as características da docência.

Fala-se tanto em racionalidade técnica. Mas, afinal, o que é isso? É uma concepção epistemológica da prática, herdeira do positivismo que prevalece por todo o século XX. Para esse modelo, a atividade profissional é sobremaneira instrumental. Eficazes são os profissionais que enfrentam os problemas concretos pela prática aplicando rigorosamente

teorias e técnicas científicas. Nesse modelo, ocorre uma divisão do trabalho entre investigação e prática e uma subordinação dos níveis mais aplicados aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento. Os programas de formação de profissionais que seguem a lógica da racionalidade técnica baseiam-se em uma ciência básica, seguida de elementos das ciências aplicadas (GONÇALVES, A. M.; PERES, S.M., 2002).

Ao se referirem a um trabalho coletivo e institucional, Pimenta e Anastasiou (2002c) pontuam que, quando assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas, embora as autoras acreditem que em educação, como na vida, cada gota conta.

Vemos, portanto, o quão importante é para nós a educação continuada em serviço. O professor pesquisador em exercício certamente promoverá mudanças necessárias e primordiais ao processo ensino-aprendizagem caso realize um trabalho coletivo de colaboração, inovação, investigação e formação permanente.

2.3 O ATOR EM PROCESSO DE REFLEXÃO: O PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO - MITO OU REALIDADE?

Montagnari (1999) decidiu montar a peça "A Exceção e a Regra", de Berthold Brecht, certo de que o espetáculo brechtiano seria utilizado como um método de aprendizado para o próprio grupo, por se tratar de uma peça didática. Segundo Koudela e Guinsburg (2002, p.167), "a peça didática é para Brecht sinônimo de exercício coletivo [...] visa ao autoconhecimento; auto significa um Eu coletivo e não um Eu individualizado; o público não é passivo, porém atuante". Para esses autores, a peça didática pretende promover um talento, ainda que não se trate de aptidões musicais ou cênicas, e sim de comportamento político. Os autores afirmam que Brecht, ao escrever 'A Exceção e a Regra' em 1930, substituiu o "talento" ou a "capacidade", que se referem ao indivíduo, pela mudança de conduta nas relações entre os homens. Acrescentam ainda: "a utopia concreta brechtiana (na expressão cunhada por Ernest Bloch) é um ensaio de comportamento (através do aprendizado de gestos e atitudes) transformador da sociedade". Sob o ponto de vista de Koudela e Guinsburg (2002), por meio da teoria e prática da peça didática, Brecht cria um método de exame da realidade social. Para Montagnari (1996), foi oportuno e eficaz montar, dentro de uma universidade, uma peça

como 'A Exceção e a Regra', que é um trabalho teatral com estudantes e amadores, a tal ponto que discutir a encenação da peça era o mesmo que discutir a nossa história.

Acredito que a descrição que acabei de fazer sobre o trabalho realizado na montagem de uma peça didática se assemelha ao exercício de reflexão do professor. O que o ator está fazendo ao estudar a peça teatral? Refletindo, fazendo um exame da realidade social, se auto-conhecendo, passando por uma formação e por um trabalho de conscientização. Assim como Montagnari e seu grupo de atores passaram por um processo de reflexão durante essa montagem, também os professores deveriam, enquanto atores reflexivos, se submeterem a um processo de compreensão do seu ensino ao refletirem sobre a sua própria experiência e buscarem soluções para seus problemas.

Para melhor compreender a questão da reflexão, vejo ser prudente iniciar revendo o conceito de professor reflexivo, o qual não é recente. Suas origens nos levam aos Estados Unidos com Dewey (1953), que denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e o define como sendo a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Esse teórico identifica os sentidos atribuídos ao pensamento: a) idéias que nos passam pela cabeça, automaticamente, em uma sucessão por vezes desordenada, quando estamos acordados ou mesmo dormindo; b) incidentes ou episódios imaginados, cujas cenas se sucedem em uma linha condutora com ou sem coerência; c) preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças.

O primeiro sentido atribuído ao pensamento, ou seja, as idéias que passam pela cabeça não podem ser confundidas com o pensamento reflexivo, pois não é consciente. O segundo sentido, incidentes ou episódios seqüenciais imaginados, tem valor educativo e pode constituir-se em pensamento reflexivo se houver deliberadamente vontade de exercê-lo. O terceiro sentido que se baseia na crença é o único que vai instigar de imediato as realizações intelectuais e práticas.

Dewey (1953, p.15) assevera:

O pensamento reflexivo [...] exige que triunfemos sobre nossa inércia, que nos inclina a aceitar as sugestões apenas pelo seu valor superficial; ele implica suportar de boa vontade um estado de inquietação e de conturbação mental. O pensamento reflexivo, em suma, significa uma suspensão do juízo no decurso da investigação, e essa suspensão costuma sempre ser penosa.

Diversos autores estudaram sobre Dewey objetivando propagar, no campo da formação de professores, as teorias sobre a epistemologia da prática. Garcia (1992), partindo de sua pesquisa sobre Dewey e ao se referir ao ensino reflexivo propriamente dito, assinala que para que este se concretize são necessárias algumas atitudes: a mentalidade aberta, ou seja, a ausência de preconceitos e de parcialidades que impeçam nossa mente de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. A segunda atitude consiste na responsabilidade, sobretudo da intelectual e não da moral. Isto significa considerarmos as conseqüências de uma atitude e ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A última atitude é o entusiasmo, ou seja, a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Schön (1983) também pesquisou sobre Dewey. Com base nessas pesquisas, o autor propõe que a formação profissional, partindo da prática, evidencie o conhecimento, através da identificação do problema, da reflexão e da análise. O autor critica a educação profissionalizante baseada no racionalismo técnico que, segundo o próprio autor, trata-se do modelo conceitual que confere ao professor o *status* de técnico - especialista. De acordo com esse modelo, a função docente é considerada como uma atividade instrumental, dirigida para a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas advindas do conhecimento científico. Schön (1983) propõe, portanto, uma epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais.

O autor cria o conceito de reflexão-na-ação que se refere ao processo segundo o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade para compreender a situação que vivencia. Em sua obra *The Reflective Practitioner* ele afirma:

Visto que cada profissional trata seu caso como único, não pode lidar por meio da aplicação de teorias e técnicas padrão. Em meia hora ou pouco mais que passa com o aluno, ele deve compreender a situação do modo como a encontra. E como esta situação que encontra é problemática, ele deve reformulá-la (SCHÖN, 1983, p.129, tradução nossa).

Esse autor também se refere à reflexão-sobre-a-ação, ou seja, a construção mental que fazemos da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Geralmente fazemos isso quando a ação assume uma forma inesperada ou quando a percebemos de modo diferente daquela a que

estamos habituados. Há também a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, processo por meio do qual o profissional progride no seu desenvolvimento e passa a construir a sua forma pessoal de conhecer, auxiliando, portanto, a determinar suas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a detectar novas soluções.

A teoria de Schön (1983) perpassa o meu processo de reflexão enquanto pesquisadora, pois nele está aplicada a reflexão-na-ação durante nossas reuniões, nos momentos de interação e reflexão imediata. A reflexão-sobre-a-ação está presente em meus comentários sobre tal reflexão e, finalmente, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação ocorre após a realização dos encontros, ocasião em que teço algumas conclusões sobre a dinâmica da reflexibilidade do grupo.

O trabalho de Schön (1983) sensibilizou tanto outros autores que Garcia (1992), entre outros, ressalta que a sua contribuição é importante porque ele destaca uma característica fundamental do ensino, ou seja, a profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Ao longo dos anos, além de Schön (1983), surgiram diversos outros pesquisadores criticando o modelo da racionalidade técnica, críticas essas embasadas no fato dessa epistemologia apresentar limites e lacunas profundas e significativas quando é confrontada às características existentes nos fenômenos práticos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade e os conflitos morais e éticos, entre outros.

Essas discussões fizeram com que surgissem defensores de concepções que procuram superar o que Pérez Gómez (1995) denomina relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, partindo da compreensão de como os professores utilizam o conhecimento científico ao lidarem com situações complexas e desconhecidas, como planejam e reformulam rotinas de trabalho, como manipulam hipóteses de trabalho, técnicas e instrumentos e como inventam e reinventam estratégias, procedimentos e recursos educacionais.

Essa nova maneira de refletir sobre a profissão docente baseia-se em um modelo de racionalidade prática. Nessa concepção, o êxito do professor dependerá de sua capacidade de gerenciar uma situação psicossocial complexa, considerando-se que vários fatores estão em

jogo, e de resolver problemas de natureza prática, integrando, de maneira inteligente e criativa, a teoria e a técnica.

Entre os diversos autores preocupados com a questão da reflexão, Zeichner (1993) contribuiu imensamente para propagar as idéias do movimento reflexivo, o qual, segundo ele próprio, reage contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Neste sentido observamos que:

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É comum estes professores esquecerem-se que sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis [...] perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros [...] aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação (ZEICHNER, 1993, p.18).

O autor chama nossa atenção para um outro aspecto relevante sobre a reflexão: esta também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação, mas os professores também têm teorias que podem contribuir com um ensino de qualidade. O processo de compreensão e melhoria do ensino, portanto, deve começar pela reflexão sobre a experiência do próprio professor.

Zeichner e Liston (1996), ao se referirem à reflexão desenvolvida por Schön (1983) afirmam que certamente este autor deu maior substância e estrutura ao estudo de Dewey (1953). Todavia, os autores enfatizam que a reflexão da maneira explicitada por Schön se aplica mais a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas, ou seja, tratam de situações em sala de aula. Os autores consideram que o enfoque de Schön é reducionista e limitado por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Sendo assim, a reflexão não deve enfatizar apenas a sala de aula, mas também os contextos nos quais o ensino está envolvido. O reconhecimento desses contextos leva à compreensão de que as decisões e as deliberações sobre os objetivos devem incluir outros membros da comunidade escolar. Segundo os autores, embora a reflexão muitas vezes

pode tornar-se solitária e altamente individualista, também pode ser realizada por meio da comunicação e do diálogo com outros. Para eles, o ensino reflexivo envolve “um reconhecimento, o exame e a reflexão sobre as implicações de crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, assim como trata-se também das oportunidades propiciadas pelas condições sociais nas quais o professor trabalha”. Os autores afirmam, ainda, que os professores devem ser encorajados a refletir tanto sobre aspectos internos sobre sua prática, quanto os externos que envolvem as condições sociais, e que seus planos de ação no sentido de promover mudanças devem envolver esforços para aprimorar tanto a prática individual quanto as sociais.

Levando em consideração que minha pesquisa envolve a ação direta e indireta de um grupo de professores que atuam em uma mesma instituição de ensino de línguas; baseio-me também em Zeichner e Liston (1996) autores dedicados ao trabalho sobre reflexão, levando em consideração o coletivo, ou seja, o grupo.

Esses autores afirmam que simplesmente pensar sobre o ensino não constitui necessariamente um ensino reflexivo. Segundo eles, caso o professor nunca questione sobre os objetivos e os valores que guiam seu trabalho, o contexto em que ensina, ou nunca avalie suas crenças, este indivíduo com certeza não está engajado no ensino reflexivo. O fato de simplesmente planejar as aulas não significa necessariamente ser reflexivo, mas o professor deve examinar criticamente sua motivação, seu pensamento e sua prática.

Para Zeichner e Liston (1996), o ensino reflexivo exige reconhecimento, exame e meditação sobre as implicações das crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, assim como as oportunidades e os constrangimentos advindos das condições sociais nas quais o professor trabalha.

Esses autores enfatizam, mais uma vez, que a reflexão ocorre tanto na ação como sobre a ação. Nesse âmbito, faz-se necessário pensarmos sobre as teorias da prática dos professores, as quais estão sempre em desenvolvimento. Certamente alguns docentes estão mais naturalmente inclinados a refletir ou estão em situações que encorajam essa reflexão. Outros estão mais conscientes de suas teorias da prática e outros, ainda, conseguem desenvolver melhor e elaborar melhor essas teorias. Os adeptos do ensino tradicional acreditam que os professores praticam, mas não teorizam. No entanto, ao se aceitar o professor como um

profissional prático reflexivo, devemos reconhecer seu papel na produção de conhecimento teórico sobre o ensino por meio da prática.

Zeichner e Liston (1996) acrescentam, ainda, que o processo de reflexão por meio da qual os professores se conscientizam e articulam sobre as teorias implícitas em sua prática pode ser considerado uma forma de teorização educacional. Essa teorização prática e pessoal possibilita uma perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não pode ser alcançada por meio de teorias inventadas por outros não envolvidos no processo. A importância da teorização prática e pessoal dos professores não pode mais ser ignorada como uma fonte do conhecimento educacional. Para esses autores, é hora de considerarmos o conhecimento dos professores tão valioso quanto aquele gerado pela universidade, para não dizer muitas vezes mais capaz de captar as nuances de ensino.

Outra questão levantada por esses autores é que, embora os professores sejam influenciados de diversas maneiras por suas teorias da prática, por exemplo, como seus valores influenciam sua escolha de determinado conteúdo ou abordagens de ensino, a sua prática também é claramente influenciada pelo contexto no qual trabalha. As regras fora do controle e da influência dos professores freqüentemente reprimem sua liberdade, no sentido de agirem com base em suas próprias teorias.

Com o objetivo de aprimorar e demonstrar mais profundamente o pensamento de Schön (1983) no que se refere às maneiras como a teoria e a prática dos professores podem promover o ensino reflexivo, Zeichner e Liston (1996) citam o estudo de Morwena Griffiths e Sarah Tann, de 1992, sobre as cinco dimensões temporais da reflexão. Segundo eles, tendo em vista que a reflexão ocorre em cinco diferentes dimensões temporais, os professores se envolvem em ciclos de ação, observação, análise e planejamento em níveis distintos de velocidade e consciência, todos válidos e necessários para a prática reflexiva. Observemos, a seguir, essas cinco dimensões.

A reflexão rápida, pessoal e privada, aproxima-se do que Schön (1983) define como reflexão-na-ação. Trata-se da tomada de decisão no momento que se está ensinando, a qual ocorre muito rapidamente, de forma constante. Embora todas as respostas nesse nível de reflexão sejam rotineiras e automáticas, nem todos os professores terão a mesma resposta imediata para situações semelhantes.

A segunda dimensão denominada reparo também é uma forma de reflexão-na-ação que ocorre enquanto se ensina, porém, aqui há uma pequena pausa para se pensar. Nesse caso, o professor decide alterar sua atitude em resposta a pistas provenientes dos alunos. Ao se referir à tomada de decisão, Woods (1996) acrescenta que nem sempre colocamos em prática o nosso plano de aula como o elaboramos a princípio, pois durante a aula estamos constantemente tomando decisões interativas. Isto ocorre porque o ensino e o aprendizado de uma língua é um processo de interação, visto que muitas vezes o professor deve responder a questões inesperadas, a possíveis questões dos alunos, e às oportunidades de aprendizagem que surgirem. Nesse contexto, o professor está sempre tomando decisões e agindo de acordo com as decisões e as atitudes de outros participantes no processo: os aprendizes. Os alunos, por sua vez, também podem tomar decisões não necessariamente relacionadas as do professor, mas aquelas que possam contribuir para o aprimoramento no aprendizado de uma nova língua, por exemplo, fazer uma leitura extra, assistir programas na língua alvo ou dialogar com falantes daquela língua.

A revisão tem o mesmo sentido da reflexão-sobre-a-ação de Schön (1983), a qual ocorre antes e após a aula. Enquanto revisa, o professor pensa sobre o assunto, discute, ou escreve sobre seu próprio ensino e a aprendizagem dos alunos. A revisão pode ser apenas uma conversa com colegas após a aula, ou a produção de um relatório sobre o progresso de um aluno.

A dimensão denominada pesquisa é o momento em que o pensamento do professor torna-se mais sistemático e volta-se para questões mais particulares. Trata-se de um processo a longo prazo, que envolve a coleta de dados durante algum tempo.

A última dimensão refere-se a um processo mais abstrato e mais rigoroso, que pode durar meses ou anos. Nesse momento, o professor examina criticamente suas teorias sobre a prática à luz das teorias acadêmicas, no sentido de uma auxiliar a outra.

Pimenta e Anastasiou (2002c) também enfatizam a importância do trabalho coletivo, o qual se realiza pela identificação, estudo e encaminhamento das necessidades da instituição e dos sujeitos envolvidos, a saber, os professores, funcionários e alunos. Segundo as autoras, a conquista do conhecimento é uma longa trajetória. Para se proceder a essa conquista,

[...] é fundamental iniciar pelo “conhecimento da realidade institucional”, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. Realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas. A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados (PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C., 2002, p.109).

Critica-se a forma como a epistemologia da prática tem sido propagada no âmbito da prática-pedagógica do professor. As críticas recaem sobre o fato de atualmente haver uma grande variedade de conceitos e abordagens de ensino. As tendências atuais tornam-se um problema a partir do momento que, diante de diversas pedagogias, cada uma enfatizando prioridades distintas, os professores guiam-se por modismos. “Refletir” tornou-se a moda da atualidade.

As “novas” idéias são importadas muito rapidamente pelas escolas e pelos professores, os quais acabam perdendo as origens, apropriando-se de forma indiscriminada e sem críticas de conceitos dos quais não entendem profundamente. Aqueles que criticam esse movimento apontam para a necessidade de se ter um referencial teórico-metodológico com a finalidade de se adquirir uma postura definida, um discurso coerente e coeso.

Libâneo (2002) aborda a adoção da teoria do professor reflexivo como uma "oscilação", característica do campo educacional no Brasil que se manifesta em atitudes tais como o rápido abandono de linhas de pesquisa em favor daquelas supostamente consideradas mais avançadas, a assunção de temas da moda, surgidos em outras culturas, o deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento.

A esse respeito, Zeichner e Liston (1996) postulam que nem sempre as pessoas estão discorrendo sobre a mesma coisa quando discutem o ensino reflexivo. Esses autores identificaram cinco tradições diferentes da prática reflexiva que guiaram os esforços para uma reforma do ensino e a formação do professor: a tradição acadêmica, a eficiência social, a desenvolvimentalista, a tradição da reconstrução social e as tradições “genéricas”.

A tradição acadêmica enfatiza a reflexão sobre o conteúdo e a representação e a tradução de tal conteúdo para promover a compreensão do aluno. A orientação da eficiência social enfatiza a formação do professor com base em suas competências/desempenho. A tradição desenvolvimentalista ressalta o ensino voltado para os interesses, pensamentos, visão de

mundo do aluno. A versão da reconstrução social enfatiza a reflexão sobre o contexto social e político da educação, a avaliação das ações em sala de aula e a habilidade em acentuar a igualdade, a justiça e condições mais humanas em nossa escola e sociedade. Finalmente, a tradição genérica simplesmente enfatiza o pensamento sobre o que fazemos sem atenção à qualidade ou substância daquele pensamento.

Destacamos essas tradições porque, segundo os próprios autores Zeichner e Liston (1996), elas nos auxiliam a compreender melhor o pensamento reflexivo. Em geral, os professores não são simplesmente “acadêmicos” ou “desenvolvimentistas”, pois não se prendem a determinadas orientações estritas. Todas as tradições, com exceção da abordagem genérica, enfatizam características importantes que nos fazem refletir sobre o ensino. Para esses autores, os programas de formação de professores têm relação com as quatro tradições de reforma e deveriam contemplar as concepções de ensino subjacentes às quatro tradições, sem esquecer as dimensões de suas identidades.

Zeichner e Liston (1996) enfatizam, portanto, que um professor reflexivo é aquele que está comprometido com seu desenvolvimento profissional. Embora o movimento da prática reflexiva sobre o ensino e a formação do professor esteja intimamente associado a esforços para auxiliar os professores a assumirem papéis de líderes nas escolas e direcionar seu crescimento profissional, a forma como a prática reflexiva tem sido utilizada em diversas situações tem favorecido pouco o desenvolvimento real dos professores. Ao contrário, às vezes cria uma ilusão desse desenvolvimento, mas, na verdade, o professor continua em uma posição de serviçal.

Os autores acrescentam, ainda, que uma das formas mais comuns que o conceito de professor reflexivo é utilizado envolve a reflexão sobre seu ensino com o objetivo principal de encorajá-lo a reproduzir em sua prática os resultados de pesquisas educacionais conduzidas por outros, pesquisas essas supostamente relacionadas ao ensino eficaz (a eficácia geralmente é definida em termos de êxito do aluno em testes padronizados). Esse tipo de prática reflexiva nega aos professores o uso de sua sabedoria, pois precisam simplesmente adaptar o conhecimento formulado por outros a sua situação particular.

De acordo com Zeichner e Liston (1996), juntamente com essa racionalidade técnica disfarçada de ensino reflexivo existe um outro fenômeno: alguns modelos de ensino reflexivo

limitam o processo reflexivo a uma consideração das habilidades e estratégias de ensino. Novamente nega-se ao professor a oportunidade de fazer algo mais que se ajustar aos meios para alcançar os fins determinados por outros. O ensino torna-se uma atividade meramente técnica, que não considera as condições sociais que influenciam o trabalho do professor.

Para tentarmos superar os obstáculos, Zeichner e Liston (1996) sugerem quatro antídotos contra a racionalidade técnica: 1. encorajar os professores a utilizarem as teorias baseadas em sua prática. Assim, faz-se necessário o uso de uma abordagem mais interativa entre as teorias dos professores e a pesquisa acadêmica realizada por outros; 2. Não se deve limitar as reflexões dos professores a questões meramente técnicas, como as estratégias de ensino e a organização interna da sala de aula, ao contrário, os professores devem estar envolvidos com os objetivos; 3. O ensino reflexivo ocorre dentro e fora da sala de aula e é influenciado por eventos que ocorrem dentro e fora da escola, portanto, a questão social não deve ser deixada de lado; e 4. Encorajar os professores a refletirem em equipe em uma prática colaborativa, e não em uma prática individual.

Sob meu ponto de vista, a teoria de Zeichner e Liston (1996) contribuiu imensamente para compreendermos melhor o que realmente significa refletir de forma crítica e não nos deixarmos levar por modismos, sem saber realmente do que estamos falando. Esses autores nos fizeram ver, e continuam engajados nessa tarefa, que só a reflexão não basta, mas é necessário também que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas cotidianos, não de forma individual, mas coletivamente.

Iniciei a discussão sobre o professor reflexivo crítico com uma indagação: mito ou realidade? Com base nas propostas de Zeichner e Liston (1996), com as quais simpatizo, acredito que será um mito, no meu entender, caso os professores não questionem sobre os objetivos, os valores e as crenças que guiam seu trabalho, e não examinem o contexto no qual ensinam. Será realidade caso os professores vinculem-se a questões críticas sobre os fins, meios e os contextos de ensino com o fim de se engajarem em um processo constante de busca por meio da pesquisa.

3 O ESTUDO DO ENREDO: UM POUCO DA TRAJETÓRIA E DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM ESTE TRABALHO

Farei uso da experiência do Teatro Universitário de Maringá (TUM) relatada por Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999) com a montagem da peça “A Exceção e a Regra”, já mencionada anteriormente, pois acredito que a experiência desse grupo teatral se aproxima da minha trajetória de pesquisa.

Certamente o leitor estará se perguntando: como isso é possível? Como farei a analogia com a experiência de montagem teatral? Vejamos quantas semelhanças podem ser observadas entre o trabalho desenvolvido para se colocar em prática uma peça teatral e se efetivar uma pesquisa científica. Ambas tratam-se de uma ação social na qual as pessoas tornam-se indispensáveis umas às outras. A equipe teatral, assim como o pesquisador, percorrem um trajeto em busca da possibilidade de uma renovação pessoal e de espaço para a construção de sua identidade enquanto seres humanos, cidadãos e nação. O teatro e a pesquisa constituem um método de aprendizado pelo próprio grupo que precisa ter consciência de estar atuando para chegar a uma compreensão da própria vida ou a um questionamento sobre ela. O público que assiste a uma peça de teatro, da mesma forma que professores, alunos e equipe pedagógica de uma instituição de ensino que vivenciam a construção do conhecimento por meio da pesquisa científica, também deve participar de maneira consciente frente ao que lhes é mostrado. Ao mesmo tempo, espera-se do pesquisador decisões que contribuam para a discussão, compreensão sobre a realidade em foco. Mas difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz, e o que nos vem movimentando para investigar desse jeito e não de outro. Explico: para mim, o difícil é sair-se do que é para criar outros possíveis de ser e tal dificuldade já vem sendo experimentada no processo de investigação.

Com referência à montagem da “A Exceção e a Regra”, quanto à atuação, diz Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999, p.81):

o único jogo extraído de uma indicação brechtiana foi o de, durante alguns ensaios, quando o texto já havia sido analisado e memorizado e estávamos no estágio de marcação, induzir os atores a dizerem o texto na terceira pessoa. Isso permitia a discussão, a compreensão e a formulação de uma linguagem que se pretendia narrativa-épica.

Bastante interessante, ainda, é o fato de que uma obra teatral, assim como uma pesquisa de cunho qualitativo, nunca estão terminadas, há necessidade de uma adaptação de acordo com o contexto sócio-histórico em que se inserem. Entenda-se finalização aqui não como o momento em que as cortinas do teatro se fecham e o grupo viaja para outra cidade. Quando afirmo que uma peça teatral nunca está terminada, refiro-me ao fato de que toda peça tem sempre novas leituras, apesar de continuar com a mesma temática e o mesmo conflito. Um exemplo bastante evidente a que me refiro é a interpretação da clássica peça de William Shakespeare, “Romeu e Julieta”, apresentada em diversas versões, a de 1936, do diretor George Cukor, 1954, de Renato Castellani, 1966, de Paul Czinner, 1968, de Franco Zeffirelli, e a mais recente, a de 1996, do diretor Baz Luhrmann. Quando uma dissertação é entregue para a análise de uma banca e posterior defesa, também não está finalizada, visto que o leitor, após a leitura dessa pesquisa, vê-se motivado a continuar o estudo sobre o mesmo tema, estudo que gerará outras pesquisas, as quais causarão outras inquietações, gerando novos frutos, e assim por diante.

Quero deixar que Lisboa mostre-nos mais um pouco do processo para a encenação de “A Exceção e a Regra”:

A decisão de montar a peça partiu de “uma convicção pessoal, estética e ideológica, informa Montagnari, que tece algumas considerações básicas para justificar a escolha do texto: [...] A visão crítica de Brecht permite que, ao procurar entender suas concepções, busquemos também entender em relação as quais outras concepções elas se afinam ou se contrapõem. Introduzirmo-nos no universo do teatro brechtiano significa introduzirmo-nos no universo do teatro contemporâneo. Por entender que a melhor maneira de respeitar o autor é compreender, como ele, que um obra teatral nunca está terminada e que, portanto, não devemos obedecer a nenhum ensinamento de forma dogmática. Nem mesmo os dele. Respeitá-lo de certa forma, consiste em desrespeitá-lo, atualizando sua obra, não no sentido de modificá-la, mas de adaptá-la a certas condições que já não são as mesmas da época em que foram escritas (LISBOA, apud MONTAGNARI, 1999, p.74).

Para viabilizar o trajeto que percorri para realizar minha pesquisa, tomei como base Lüdke e André (1986), que afirmam que um estudo em educação tem sua importância e utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais. Neste sentido, esta pesquisa está sendo aproximada da vida diária do professor no âmbito em que atua, a escola de línguas que descreverei posteriormente. Estou empregando, portanto, uma metodologia de base qualitativa.

O termo "qualitativo" inclui diversos tipos de investigação. Neste trabalho será utilizada a pesquisa participante, a qual, conforme Brandão (1984, p.23), nega a neutralidade científica ao incluir o sujeito pesquisador no ambiente pesquisado, e toma a realidade social não como uma coisa dada ou acabada, que o pesquisador não pode ser um observador imparcial situado fora da situação que analisa. Para este autor, a pesquisa participante propicia conhecimento coletivo, que cria, de dentro para fora, formas concretas das pessoas, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem seu saber a respeito de si próprias, enfim, conhecerem a sua própria realidade, participar da produção desse conhecimento e dele tomar posse. Aprender a escrever a sua história pessoal e a de classe.

Voltemos ao TUM:

Por entender que “A Exceção e a Regra”, bem como seus textos didáticos, apresentam-se como exemplares para um trabalho teatral com estudantes e amadores [...] uma vez que a discussão proposta é a dos valores próprios de uma sociedade fundada na violência, na injustiça, no abuso, enfim no poder de uns sobre os demais. Desta maneira, discutir a encenação de “A Exceção e a Regra” era o mesmo que discutir a nossa história, e isso parecia-me exatamente eficaz e oportuno, tratando-se de um teatro feito dentro de uma universidade. [...] Estas observações do diretor do espetáculo refletem de imediato um olhar crítico sobre as possibilidades de utilização do espetáculo brechtiano como um método de aprendizado pelo próprio grupo. Demonstram ainda a preocupação com a inserção na realidade, até onde o teatro brechtiano permite esta inserção. A consciência do estar se fazendo teatro permite ao próprio grupo e deve permitir ao público também ver no espetáculo um meio para chegar a uma compreensão da própria vida ou a um questionamento desta. (LISBOA, apud MONTAGNARI, 1999, p.74).

Observe o que Brandão (1984, p.27) afirma:

Em uma pesquisa participante, tanto pesquisador quanto pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho, ainda que as tarefas de cada um sejam diferenciadas. O objetivo da pesquisa participante é ser um instrumento a mais no conhecimento da realidade para poder transformá-la. Isso significa que esse tipo de pesquisa determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. O pesquisador deve se inserir na comunidade, buscando diminuir ou atenuar a distância que o separa do grupo social com quem vai trabalhar. Ele deve se tornar um elemento do grupo, caso já não o seja, participar do grupo: ele não pode ser visto como um intruso, ou um corpo estranho, o que desperta, de imediato, a desconfiança e a reticência de gente que tem toda uma experiência penosa de ser manipulada de fora para dentro.

Então, leitor, não estamos caminhando harmoniosamente entre os objetivos do teatro e os da pesquisa qualitativa?

Voltemos, novamente, ao nosso grupo teatral. Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999) ressalta como a montagem do grupo tem uma característica específica de releitura das obras brechtianas, no sentido de que insere personagens em cena tirados de outras obras. As tabuletas, que interrompem e anunciam cada um dos quadros também conduzem a uma parada, o retomar da consciência de que se está no teatro. Há um *black-out* contínuo, interrompendo cada uma das cenas que tem a função de chamar a atenção do público ao texto escrito na tabuleta, e, assim, focalizar o fato de que se entra em um novo quadro, e obriga a leitura do título, também um referencial crítico a ele. Isso, no meu entendimento, são procedimentos determinados pelo diretor. Certo? Os procedimentos do pesquisador, na pesquisa participante, podem ser sintetizados baseados em Oliveira e Oliveira (1984, p.29), da seguinte forma:

- busca da identificação da temática geradora a partir da observação da vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, buscando evidenciar os problemas que lhe são urgentes bem como a percepção de que os membros da comunidade têm da situação;
- construção da(s) hipótese(s) de base, elaboradas a partir das observações realizadas;
- verificação da validade e da consistência da(s) hipótese(s) inicial(ais), a partir de entrevistas realizadas com membros da comunidade;
- desenho do perfil do grupo e do problema, a partir do estudo de documentos oficiais, de depoimentos de autoridades, de manifestações culturais e religiosas da comunidade, identificação de formas de atividade econômica ou dos mecanismos de poder interno e externo ao grupo;
- uso da técnica de entrevista livre, concebida como diálogo aberto, em que se dá voz ao entrevistado, de forma que ele se sinta livre para expressar suas idéias, opiniões e sentimentos a respeito de temas que se constituem em fio condutor da entrevista;
- percepção do que o entrevistado diz como também do que ele não diz, os seus silêncios e suas negações ou denegações;
- a partir da identificação da temática geradora é que se busca o desenvolvimento da pesquisa, que se constitui em um processo de educação política, que se dá por meio da ação

pesquisador/educador que ajuda o grupo a “estranhar” o real, o comum, tomando distância de sua realidade vivida para estudo e análise e posterior ação;

- o grupo deve discutir seu problema tematizado (temática geradora), decifrá-lo e agir sobre ele.

Em síntese, como afirmam Oliveira e Oliveira (1984, p.33), a identificação da temática geradora deve se prolongar em uma atitude eminentemente educativa que consiste em organizar o material recolhido junto ao povo, para que o povo dele se reaproprie pela discussão em comum.

Continuando, retorno à montagem de “A Exceção e a Regra”. Há uma série de propostas feitas pelo grupo diretamente ligadas à realidade de Maringá e sua região. Muitos desses aspectos, Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999, p.79-80) analisa,

se mantêm com uma certa sutileza; tem-se a impressão de que o grupo não ousou mexer no teatro brechtiano, assim as referências locais mantêm-se no nível do figurino e cenografia. Resgata-se o fato da colonização inglesa e da exploração da madeira. Um tronco de árvore vai ocupar quase que todo o tempo o espaço central da cena.

Não posso esconder do leitor a minha angústia ao pensar em qual seria a melhor maneira de enfrentar meu objeto de pesquisa. A coleta de informações foi realizada por meio da observação livre de encontros pedagógicos, os primeiros realizados em minha escola, conforme já esclareci ao leitor. Segundo Triviños (1987, p.153),

[...] observar é destacar de um conjunto algo especificamente. Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado do contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significações, relações, assim como outros elementos. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos e aparências mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações e outros.

A observação livre, ao contrário da observação padronizada, segundo Triviños (1987) satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, tais como a relevância do sujeito, da prática manifesta pelo mesmo e ausência total ou parcial de estabelecimento de pré-categorias para

compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente, no processo de análise do material coletado.

A pesquisa qualitativa emprega usualmente a observação livre do desenvolvimento de determinada situação. De acordo com Triviños (1987), nela deve estar presente dois aspectos de natureza metodológica importantes. Um deles relacionado com a amostragem de tempo, e o outro com as anotações de campo, que foi por mim escolhida e pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreende descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação de estudo.

Ainda tratando da observação, como afirmam Lüdke e André (1986), a receptividade do trabalho pelo grupo é de suma importância. Quanto a isso, devo ressaltar que meus colegas foram bastante receptivos no sentido de colaborarem com minha pesquisa. Realizei, portanto, o registro dos diálogos entre os sujeitos da pesquisa e entre estes e eu mesma, como pesquisadora participante, acrescidos de citações para auxiliar na análise, interpretação e apresentação das informações. A parte reflexiva das anotações, segundo as autoras, deve incluir as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Entendo as anotações de campo como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Além desse entendimento bastante amplo de anotações de campo, posso destacar, também, que há um aspecto mais específico que diz respeito ao comportamento do pesquisador quando atuante como observador livre em uma pesquisa participante em seu ambiente natural, como é o meu caso. Nesse sentido, segundo Triviños (1987, p. 153):

[...] observar não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Assim, é necessário que o pesquisador esteja munido de algumas idéias básicas que norteiem suas reflexões, e que escolha o tipo de anotações que irá fazer, entre anotações de campo de natureza descritiva ou reflexiva. A segunda subsidiou o meu trabalho.

Como o leitor acompanhou, todo esse caminho se faz necessário para que possamos conhecer nossa realidade e representá-la em nosso estudo, isto é, para que possamos colocar nosso tronco de árvore em cena.

3.1 PALCO: ESPAÇO CÊNICO E AMBIENTE DE PESQUISA

Não existe teatro sem que se delimite fisicamente o lugar da cena. Vejamos:

a arena, a casa de espetáculos, mesmo que improvisada é como qualquer outro elemento (texto, ator, público) constitutivo da forma de ser dessa palavra grega, *theatron* (lugar onde se vê) criada para designar o quadro circular da orquestra onde o coro fazia suas evoluções. Absorvendo outros sentidos, a palavra passou a substituir a designação do local pelo que lá se fazia, significando também “aquilo que se vê”, isto é, a própria representação. [...] Teatro designa assim qualquer espaço social onde diante de pessoas voluntariamente reunidas, “comete-se” uma representação cênica (MONTAGNARI, 1999, p.46).

Gosto muito da metáfora que Corazza (1996, p.108) faz quando visualiza o espaço da pesquisa como uma disposição labiríntica, uma significativa metáfora arquitetônica, pela qual andam os que aceitam confrontar sua produção no campo da pesquisa qualitativa educacional e desejam romper com o método de pesquisa positivista. Assim a autora os visualiza:

[...] eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em tal ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não tem a mínima idéia de onde nos levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre nossos próprios passos, para encontrar novas possibilidades de continuar em movimento; ou de gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a nos fazer companhia, e não se morra de solidão (CORAZZA, 1996, p.108).

Creio que a analogia entre esses dois espaços está sobre “o lugar onde se vê” da pesquisa educacional, que é o nosso cotidiano de trabalho (a realidade escolar). O dia-a-dia cega-nos para a leitura de nossa prática, mas gera insatisfação que nos compele à pesquisa.

Como o leitor acompanhou, ainda não mostrei o espaço, o palco onde essa pesquisa ocorre. Pois bem, é o meu cotidiano de trabalho, uma escola de línguas inserida em uma instituição pública maior e que possuía, em 2003, ano da pesquisa de campo, 1301 alunos e 32 professores, sendo que 23 destes últimos ministram aulas de inglês e os outros 9 são responsáveis pelas aulas de espanhol, francês, italiano e alemão. Uma secretária executiva, dois técnicos-administrativos e um técnico de laboratório de línguas completam o quadro de funcionários. Além dos cursos já citados, a instituição oferece cursos de aperfeiçoamento em diversas áreas: conversação, fonologia, preparatórios para exames de proficiência, entre outros. Conta, ainda, com um setor que atende à comunidade realizando a tradução e/ou versão de textos nas diferentes línguas. O curso regular de língua inglesa consiste de 9 semestres com 60 horas/aula cada, sendo que cada aula possui a duração de 1 hora e 40 minutos.

A referida instituição foi criada em agosto de 1969 com o objetivo de oferecer cursos de idiomas à comunidade, a saber, adolescentes, donas de casa, empresários, acadêmicos de universidades, docentes em outras áreas, etc. A princípio, apenas o curso de língua inglesa foi oferecido; posteriormente, na década de 1970, os demais cursos foram criados. É reconhecida em toda a região como uma das melhores escolas de idiomas devido ao seu corpo docente e técnico que visam a uma capacitação constante, no sentido de proporcionar uma excelente qualidade de ensino. Conforme registrada nos documentos oficiais da escola, a missão da escola é "promover o ensino de línguas estrangeiras, capacitando os alunos nas diferentes habilidades lingüísticas e comunicativas, apoiando atividades de pesquisa e ensino, através de um corpo docente altamente capacitado e qualificado".

3.2 OS ATORES: ELEMENTOS ESSENCIAIS DE UMA REPRESENTAÇÃO TEATRAL E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um dos elementos essenciais do teatro é o ator. O dramaturgo tem uma idéia e escreve uma peça. Essa peça tem que ser contada no palco, pois é só no palco que a história de teatro pode viver. O ator vive no palco as idéias de um autor por meio de seu corpo, expressão,

sensibilidade, imaginação, estudo, e muita reflexão. Da mesma forma, o pesquisador segue o referencial teórico-metodológico que subsidia sua pesquisa e determina os procedimentos de pesquisa, então, ela passa a ser o diretor, ou coordenador de seu próprio estudo. Todos os professores/atores assumem seus papéis. Fora de cena, o coordenador tem papel específico, o de refletir sobre a cena desenvolvida e, posteriormente, democratizar suas reflexões com todos os professores/atores.

Assim como o ator constrói sua representação segundo as orientações do texto escolhido e do diretor, aquele que dá o tom à interpretação do ator, o professor também é orientado pelo referencial teórico que ele tem e por sua subjetividade em transformar teoria em prática, e também pode estar sob a orientação de alguém. Sob esse ponto de vista, ator e professor se mesclam.

Quero brevemente esboçar algumas considerações, pois sei que o leitor está refletindo sobre a atuação do professor no sistema de ensino brasileiro e está avaliando o que acabo de dizer. Boa parte dos professores apenas executa sua prática pedagógica, sem reflexão, e, muitas vezes, sem consciência do referencial teórico-metodológico que subsidia sua ação em sala de aula. No entanto, entendo que isso acontece sob a responsabilidade de nossas políticas públicas de educação e, conseqüentemente, como seqüela da formação dos professores. Mesmo assim, sou adepta de uma nova organização do trabalho pedagógico que pode e deve acontecer nos espaços de autonomia das instituições. Tal organização visa romper a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática, buscando o controle processual e final do produto do trabalho pedagógico dos professores. Penso que essa forma de organização possibilitaria a formação e atuação de professores/atores, isto é, aqueles que dizem o seu texto, conhecendo e analisando criticamente o contexto no qual estão inseridos.

Por outro lado, e não menos importante, é a seguinte analogia: o ator é sempre um professor, pois, ao representar um personagem está sempre reproduzindo valores, assim como o professor tem uma carga enorme de ator: se ele não representar em sala de aula será ignorado pelo público, no caso os alunos. Neste sentido, Baldisera (1999) comenta: “o professor é um ator que não interpreta um personagem, mas a si mesmo. Ele é um ator na comunicação, na empatia, e que tem platéia”. Com o mesmo ponto de vista, lembra-nos Freitas (2001): “os melhores professores são ótimos atores. O professor ator sabe usar a entonação, a gesticulação, a postura corporal e a dramaticidade para enfatizar conceitos e mediar

conhecimento. O professor entra na aula e assume um comportamento – papel de professor – e só pela postura assumida já é um ator”.

O conhecimento e as novas teorias são construídos, também, conforme Pimenta (2002a, p.19),

pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

As peças didáticas brechtianas têm como objetivo principal o exercício para atores, no caso específico do TUM, segundo Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999), isto se tornaria bastante estranho, já que o grupo se constitui com o objetivo de montar um espetáculo para apresentação, sendo isto mesmo visto como fator motivador do trabalho. A proposta de Brecht fundamenta-se para grupos com uma longa história, que vêem o trabalho de formação de atores como um contínuo, o que ainda não era o caso do TUM, pelo menos naquele primeiro momento.

Como o leitor irá perceber na nossa instituição, isto também é inovador e mesmo um pouco estranho aos atores. No início de nossos encontros havia vinte e quatro professores atuando, de uma forma ou de outra, nesse espetáculo. Os oito restantes não participaram por motivo de afastamento para conclusão de Mestrado ou Doutorado, ou, ainda, pela própria opção de não atuarem nas reuniões. Durante nosso percurso, como veremos posteriormente, o grupo foi diminuindo gradativamente, chegando a realizarmos alguns encontros com 9-11 professores, sendo que a última reunião contou com a presença de 17 membros do corpo docente atuando nos ensaios do espetáculo.

O quadro a seguir mostra os dados de todo o corpo docente da escola em termos de formação, tempo de serviço na instituição e faixa etária. Os professores participantes da pesquisa estão assinalados em negrito. Faz-se necessário esclarecer que os nomes dos sujeitos participantes deste estudo, assim como o da pesquisadora, são fictícios, para garantir a proteção de nossas identidades, assim como também o nome da instituição em questão, a qual, como mencionado anteriormente, foi denominada Escola de Idiomas (EI). Também convém atentar para o fato de que as professoras P1 e P9, também assinaladas em negrito, participaram apenas como convidadas, visto que por ocasião da pesquisa estavam afastadas da EI.

Professor	Graduação	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Tempo de Serviço (anos)	Idade
P1	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa e Literatura	Estudos da Linguagem	---	13	49
P2	Letras / Port. Alemão e Agronomia	---	Agronomia (em curso)	---	5	30
P3	Letras / Port. / Francês	---	---	---	10	37
P4	Letras / Port. / Inglês	Educação	---	---	14	47
P5	Direito	---	---	---	6	42
P6	Administração	---	---	---	15	39
P7	Letras / Port. / Inglês	---	---	---	24	52
P8	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	5	41
P9	Letras / Port. / Inglês	---	Letras	Linguística Aplicada – LE	18	40
P10	Letras / Port. / Inglês	---	Estudos da Linguagem (em curso)	---	2	43
P11	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	15	37
P12	Letras / Port. / Inglês	---	---	---	25	51
P13	Letras / Port. / Espanhol (em curso)	---	---	---	13	54
P14	Letras / Port. / Inglês	---	Língua Inglesa	Língua Inglesa (em curso)	3	50
P15	Direito	---	Letras	---	18	41
P16	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	5	33
P17	Direito	---	---	---	5,5	33
P18	Farmácia Bioquímica	Língua Inglesa	---	---	15	41
P19	Letras / Port. / Inglês	Didática e Prática de Ensino	Estudos da Linguagem (em curso)	---	15	50
P20	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	13	44
P21	Letras/Port./ Inglês	---	Língua Inglesa	---	2	36
P22	Letras / Port. / Inglês	---	---	---	1 ano/3 meses	38
P23	Tradutor / Intérprete / LI Letras / Inglês / Port.	Língua Inglesa	Educação (em curso)	---	7	42
P24	Letras / Port. / Francês / Direito / Economia	---	---	---	10	47
P25	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	16	41
P26	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa (em curso)	Linguística Aplicada/ LM	---	1	29
P27	Administração	---	---	---	3,5	29
P28	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	7	32
P29	Letras / Port. / Francês	Metodologia de Ensino	Estudos da Linguagem (em curso)	---	13	44
P30	Letras / Port. / Inglês / Italiano (em curso)	---	---	---	6 meses	29
P31	Letras / Port. / Inglês	Língua Inglesa	---	---	11	49
P32	Farmácia Bioquímica	---	---	---	10	45

Quadro 1 - Corpo docente da EI - informações pessoais.

O Quadro 1 mostra que a maioria dos docentes da EI possui graduação em Letras. Os professores não graduados em Letras possuem qualificação na língua alvo. Há apenas um professor nativo, mas que atualmente está concluindo o Curso de Letras.

Considerando-se o tempo de serviço na instituição, observamos que a maioria dos professores, dezoito, é funcionário da escola há mais de dez anos, e quatorze deles há menos de dez anos. A maioria, ou seja, quinze professores, estão na faixa etária dos quarenta anos, enquanto nove deles possuem mais de trinta anos, cinco estão na faixa etária dos cinquenta anos e apenas três deles têm vinte e nove anos.

Muitos professores demonstram uma preocupação com sua formação continuada. Dessa forma, esses docentes freqüentemente participam de eventos científicos promovidos para a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos. Há a preocupação, portanto, com seu desenvolvimento profissional. A minha pesquisa, por sua vez, proporcionou, como veremos posteriormente, a criação de um grupo de estudos dentro da própria escola para discussão de tópicos referentes à metodologia, pesquisa, reflexão sobre a ação e outros questionamentos sobre o papel e a atuação do professor.

3.3 A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO

Depois que a peça é ensaiada, marcada e estudada, ela é preparada para ser mostrada ao público. Os espetáculos têm, para dirigi-los, um diretor, e para mostrá-los ao público, um produtor, que cuida de contratar os atores, diretores, iluminadores, cenógrafos, figurinistas, maquinistas, músicos, coreógrafos, porteiros, bilheteiros, etc. Um espetáculo requer muita gente capacitada e comprometida para obter sucesso. O mesmo acontece na escola, principalmente quando ela e seus componentes se transformam em objetos de pesquisa.

No caso da produção de “A Exceção e a Regra” de Berthold Brecht pelo TUM em 1987, Eduardo Montagnari ficou responsável pela direção cênica e Luthero de Almeida pela direção de atores. O trabalho da adaptação da obra de Brecht, segundo Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999, p.76) "compreendeu certas características básicas, que determinaram a singularidade de sua experiência". A autora se refere ao fato dos dois diretores pertencerem a correntes de trabalhos distintas: Montagnari, de uma experiência brechtiana, e Luthero, de uma prática

stanislavskiana, fazendo com que os atores tivessem a oportunidade de vivenciar essa dupla corrente da história teatral com uma atuação apurada. Dessa forma:

A experiência bastante particular do TUM, integrando duas linhas de trabalho consideradas distintas, e, por muitos estudiosos de teatro, antagônicas, terminou mostrando a riqueza deste encontro. Foi visível, nos contatos estabelecidos com os atores e pelo próprio resultado do espetáculo, o quanto o processo de trabalho tinha sido enriquecedor para cada um dos integrantes do TUM. A construção das personagens, ainda que não tenha feito uso dos métodos e jogos propostos por Brecht na concepção de suas peças didáticas, permitiu ao público e integrantes do grupo usufruir de todas as sutilezas oferecidas pelas contradições de “A Exceção e a Regra”. Lisboa (apud MONTAGNARI, 1999, p. 85)

Também é, para nós, uma experiência bastante particular no sentido de que há muito não se tinha, em nossa instituição, reuniões especificamente pedagógicas, mas apenas objetivando discussões de interesses gerais, tais como a carreira dos professores dentro da instituição pública maior, que é a universidade, e problemas de ordem técnica, como o espaço físico de sala de aula, o uso do quadro, a conservação do próprio ambiente, o cuidado com o equipamento de televisão e vídeo, a economia com o uso dos pincéis no quadro, a distribuição das carteiras, etc.

Assumindo o papel de diretora do espetáculo, levei minha idéia de pesquisa ao conhecimento da chefia e da coordenação pedagógica da instituição, que se mostraram bastante interessadas. A chefia, por sua vez, assumindo o papel de produtora do espetáculo, decidiu, então, iniciar alguns encontros para discussões de assuntos de ordem pedagógica, encontros esses que foram sugeridos em reunião geral, a qual me refiro na seqüência deste estudo. Entretanto, tais discussões seriam mais frutíferas se, além de minha pesquisa, tivéssemos um objetivo em comum. Ao refletirmos sobre isso, e tendo em vista que a escola não possui um Programa Pedagógico Institucional, surgiu a idéia de o elaborarmos, tomando como ponto de partida nossas próprias reflexões nas futuras reuniões.

A primeira etapa dos encontros foi realizada durante o 2º semestre de 2002 e a etapa subsequente iniciou-se no 1º semestre de 2003, ocasião em que informei aos professores que aproveitaria alguns aspectos discutidos em nossas reuniões para utilizá-los na minha dissertação de mestrado. Tendo em vista que minha pesquisa aconteceria no meu próprio

ambiente de trabalho, envolvendo meus colegas, não poderia deixar de me preocupar com as questões éticas, no sentido de solicitar a eles a permissão para analisar as informações coletadas e reportar os resultados posteriormente. Para tal, elaborei um “termo de consentimento” para que os professores assinassem. Esse termo consta do APÊNDICE A deste trabalho.

4 EXERCÍCIOS DE PALCO: REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS

Em 1987, Eduardo Fernando Montagnari, professor da Universidade Estadual de Maringá, coordenou o projeto que resultou na reorganização do TUM e na criação da Oficina de Teatro-UEM, o primeiro espaço teatral da cidade, onde atua como um de seus diretores. Tal espaço foi denominado “oficina” porque, segundo o próprio Montagnari (1999, p.49), “ali se materializava prioritariamente um local de estudo, investigação, experimentação e aprendizado teatrais: um espaço voltado ao desenvolvimento e apresentação pública dos trabalhos do Teatro Universitário de Maringá”.

Compreendendo o espaço da EI no qual nossos encontros estão sendo realizados como um local também de estudo, investigação, experimentação e aprendizado, é que tomo a liberdade de utilizar o termo empregado por Montagnari e passo a denominar, a partir deste momento, nossa sala de reuniões de “oficina de teatro”, local onde serão discutidos tópicos com vistas à futura elaboração de um projeto pedagógico. Neste sentido, nossas experimentações e investigações constituirão ensaios realizados no interior de uma oficina para que, no futuro, em forma de peça teatral, seja levada ao público, a saber, os próprios professores da EI, seus coordenadores, chefia, funcionários administrativos e outros profissionais da área.

Os encontros que aqui analisarei, portanto, podem ser compreendidos apenas como um “exercício de palco”, pois eles buscam expor professores às diversas tarefas que suscitem pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação do contexto escolar, o que significa uma ruptura com o já estabelecido. Dessa forma, professores/atores compõem-se no dia-a-dia de suas encenações. Para todo grupo iniciante, seja de atores ou de professores, é preciso tempo, paciência e muito estudo para que, finalmente, aconteça a estréia, a qual culminará com a avaliação do desempenho de todos os componentes do grupo. Quanto à apresentação final, a peça de teatro propriamente dita só será concretizada quando da elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Acredito ser importante esclarecer que nosso grupo de estudos se reuniu vinte e uma vezes durante o período de coleta de informações, sendo doze reuniões realizadas no segundo semestre de 2002 e as outras nove no primeiro semestre de 2003. Dentre os assuntos discutidos durante esses encontros, podem-se destacar as diversas competências para ensinar, a abordagem natural ao ensino de línguas sob a inspiração principalmente de Krashen, a

participação dos professores na administração da escola, os critérios de avaliação, os princípios e elementos necessários para a composição de um projeto pedagógico e a epistemologia do conhecimento. A maioria das reuniões foi coordenada pela comissão responsável por sua organização, e outras por professores da EI afastados para Mestrado ou Doutorado, convidados a apresentarem suas pesquisas e, ainda, por convidados de outras instituições. Certamente, todos contribuíram com suas pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos.

Dos vinte e um encontros, onze deles serão apresentados e analisados neste trabalho, por tratarem especificamente da discussão do PPI, ponto de partida e de chegada de nosso grupo de estudos. Tais encontros podem ser observados no quadro a seguir, o qual apresenta a pauta, as datas, o número de professores presentes e o objetivo de cada reunião.

EXERCÍCIOS DE PALCO: REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS			
Pauta da Reunião	Data	Nº profs.	Objetivo
O PRIMEIRO ENSAIO: A REUNIÃO GERAL – AS IDÉIAS INICIAIS			
1. A Reunião Geral	28/06/2002	22	Criar uma comissão responsável por organizar os encontros
MAIS ENSAIOS: AS REUNIÕES DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2002			
2. 1ª Palestra de uma professora convidada	29/11/2002	17	Discutir sobre questões relacionadas à elaboração de um PPI
3. 2ª Palestra de uma professora convidada	05/12/2002	16	Discutir sobre a epistemologia do conhecimento e a construção do PPI
4. Entrevista de foco	09/12/2002	15	Fazer um levantamento sobre os encontros realizados até então
E OS ENSAIOS CONTINUAM: AS REUNIÕES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2003			
5. Leitura e discussão do texto "Projeto Educativo" (Vasconcelos, 1995)	25/04/03	19	Conhecer e discutir sobre o Projeto Educativo
6. O mesmo texto	09/05/2003	17	Fazer um levantamento dos aspectos relevantes discutidos até então
7. O mesmo texto	16/05/2003	14	Estudar o Marco Referencial: situacional, doutrinal e operativo
8. O mesmo texto	23/05/2003	16	Discutir sobre o Nível Administrativo
9. O mesmo texto	30/05/2003	16	Retomar as questões sobre o Nível Administrativo
10. O mesmo texto	06/06/2003	11	Terminar a discussão sobre o Nível Administrativo
11. O mesmo texto	13/06/2003	17	Discutir o Nível Comunitário

Quadro 2 – Os encontros analisados neste trabalho.

4.1 O PRIMEIRO ENSAIO: A REUNIÃO GERAL - AS IDÉIAS INICIAIS

No dia 28 de junho de 2002, as cortinas se abrem e dá-se início ao nosso primeiro ensaio: a reunião geral, com a presença de vinte e dois professores. Essa era a nossa última reunião do primeiro semestre de 2002 com o fim de discutirmos assuntos gerais e pedagógicos relacionados ao semestre que estava acabando e o planejamento para o semestre seguinte. A coordenadora pedagógica e o chefe informaram sobre a intenção de discutir o Projeto Pedagógico Institucional da EI, visto que a escola não tem objetivos claros e os cursos são baseados apenas no material didático. Para colocar em prática essa discussão, a sugestão deles foi realizá-la em forma de curso, para incentivar a participação de todos os professores, pois, como curso, receberíamos um certificado no final. Às vezes os atores precisam de determinado incentivo para participarem de uma peça.

Sugeriram, também, a criação de uma comissão responsável por organizar os encontros. Duas professoras se propuseram a realizar essa tarefa, entre elas, eu mesma. Todavia, posteriormente, no dia 20 de setembro de 2002, com a presença de vinte e dois professores, a discussão sobre a comissão seria novamente pauta de nossa reunião, porque a coordenadora pedagógica solicitou a participação de mais professores na comissão organizadora, que até então só possuía dois membros. Duas professoras se manifestaram. A comissão definitiva ficou formada, portanto, com uma coordenadora (P15) e três auxiliares (P20, P23, P28). Preferi ficar como auxiliar, para que me sobrasse mais tempo para observação e anotações necessárias. Ficou constituída, assim, a comissão organizadora dos encontros do “curso” que, posteriormente, seria denominado “Desenvolvimento Profissional Continuado do Professor de Língua Estrangeira: repensando caminhos”. Na verdade, estava formado, a partir de então, nosso grupo de estudos com o objetivo principal de promover o envolvimento e o comprometimento dos professores com as atividades propostas pelo grupo ao próprio grupo, para que este refletisse e opinasse sobre as pautas.

O chefe acrescentou ainda que, com o PPI, os professores poderiam futuramente pensar em um objetivo geral da escola e depois nos específicos, considerando-se os diversos estágios (elementar, intermediário e pós-intermediário) nas diferentes línguas, e levando em consideração as necessidades dos alunos. Para uma melhor visualização do que me refiro, observemos o quadro a seguir, que mostra os cursos de inglês oferecidos. Observe que adolescentes e adultos se tornam um só grupo após o Intermediário I.

PÚBLICO ALVO	
ADOLESCENTES (Idade mínima: 11 anos)	ADULTOS (a partir de 14 anos)
Duração: 5 anos	Duração: 4 anos e meio
Elementar I	Elementar I
Elementar II	Elementar II
Elementar III	Elementar III
Elementar IV	-----
Pré-intermediário I	Pré-intermediário I
Pré-intermediário II	Pré-intermediário II
Intermediário I Intermediário II Pós-intermediário I Pós-intermediário II	

Quadro 3 - Nomenclatura dos cursos de língua inglesa.

Alguns professores manifestaram sua opinião a respeito. Chegamos à conclusão de que a realização de tais encontros seria valiosa, pois sem um projeto pedagógico institucional não temos claro que tipo de falante de língua estrangeira queremos formar, assim como não temos visão do que o aluno que entrou no Pré-II, por exemplo, precisa saber ao iniciar o estágio seguinte. Também comentou-se que é um trabalho sério e de conscientização a ser feito, tendo em vista que muitos confundem, chamam o livro didático de método. Parece que naquele momento estávamos nos comprometendo com entusiasmo, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina, características essas as quais se referia Garcia (1992) quando estudou sobre Dewey (1953) e o ensino reflexivo.

Embora nosso discurso fosse de comprometimento e consciência de grupo, devo lembrar que naquele momento todos tínhamos um estímulo maior para participar das reuniões: o certificado no final do “curso”, certificado este importante para nossa carreira na EI em termos de ascensão de nível. Vemos, portanto, que muitas vezes encontramos uma forma de aliar nossos interesses pessoais aos da escola. Pimenta (2002b, p. 27) chama-nos a atenção para o fato de que se faz necessário analisar como os professores “podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa”. Na tentativa de analisar nossa atitude, acredito que não há problema algum em unir nossos interesses pessoais às necessidades da instituição onde trabalhamos, desde que não esqueçamos do objetivo principal a que nos propomos, em nosso caso, a elaboração de um PPI para superação dos problemas que temos enfrentado ao longo dos anos.

Neste sentido, ficou evidente, durante essa reunião, que a falta de clareza sobre os objetivos gerais e específicos da escola é um problema coletivo, conseqüentemente, não deve ser decidido apenas por uma comissão, mas por todo o grupo de professores durante nossas reuniões. A função da comissão seria, por conseguinte, a de liderar, no sentido apenas de providenciar o material a ser discutido nos encontros, organizá-los e conduzi-los, mas com a presença e participação de todos os professores, de todas as línguas.

Ficamos comprometidos, assim, a realizar um trabalho coletivo inserido em nossa própria educação continuada, com o objetivo de elaborarmos o PPI e, dessa forma, aprimorarmos a qualidade de ensino da EI. Nesse momento todos nós demonstramos disponibilidade para a mudança e coragem para enfrentarmos as alterações por vir. Seria um trabalho de reflexão em grupo que daria maior sustento teórico à nossa prática em sala de aula. Estaríamos aplicando, a meu ver, a dimensão da revisão que Zeichner e Liston (1996) sugeriram, dimensão esta com o mesmo sentido da reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983), ou seja, era o momento de fazermos um exame e uma meditação sobre as nossas crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, assim como uma oportunidade ímpar de discutirmos sobre as condições sociais nas quais trabalhamos.

4.2 MAIS ENSAIOS: AS REUNIÕES DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2002

E os ensaios continuaram. No dia 29 de novembro de 2002, tivemos o privilégio de contar com a presença de uma professora de outra instituição, a partir desse momento denominada P33, a qual proferiu uma palestra intitulada "Princípios e Elementos Necessários para a Composição de um Projeto Pedagógico". A palestra foi de grande valia para nós, no sentido de que nos conscientizamos da necessidade da elaboração de projetos orientados para a melhoria da qualidade de cursos, elaboração que nasce da responsabilidade dos docentes e da própria instituição de fazer do aluno, no caso de uma escola de línguas, um falante do idioma competente nas quatro habilidades evidenciadas, a saber, ouvir, falar, ler e escrever. Este trabalho, contudo, precisa ser realizado de forma consciente, atenta e crítica, para que se consiga transformar idéia em ações, em propostas e programações de atividades a serem concretizadas no cotidiano dos afazeres pedagógicos.

P33 observou alguns aspectos relevantes sobre o Projeto Pedagógico Institucional, conforme segue:

- Trata-se da construção, no dia-a-dia, de discussões e de troca de opiniões. Não há uma receita. O próprio Paulo Freire, segundo a professora convidada, afirmou que uma prática pedagógica não pode ser transplantada, o que dá certo para um professor ou para uma escola pode não dá para outro(a) - cada um age com a bagagem de conhecimento e visão de mundo que tem;
- Para se construir o PPI, segundo Veiga (2000), deve-se discutir sobre os pressupostos norteadores filosóficos-sociológicos que respondem ao “por que fazer”, pois consideram a educação como compromisso político com vistas à formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Definido o tipo de sociedade que se quer colaborar na construção, discute-se qual a concepção de educação correspondente. Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento, no caso da EI, trata-se de um conhecimento escolar, é construído e transformado coletivamente. O conhecimento produzido na escola parte do concreto e da prática que precede a teoria, de modo que esta só tem sentido quando articulada com aquela. O importante é, sobretudo, a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma, e a dimensão técnica e política. É preciso ainda intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento. O conhecimento deverá deixar de ser concebido em uma perspectiva estática e deverá ser enfocado como processo. Assim entendido responde ao “o que fazer”, isto é, ao conteúdo que constituirá o currículo do curso. E, por último, mas não menos importante, os pressupostos didáticos-metodológicos que não devem estar dissociados dos pressupostos anteriormente apresentados e direcionam ao “como fazer”. A sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, como também pautar-se em um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, o que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino;
- Requer, também, reflexão sobre a forma de organização do trabalho pedagógico e a gestão que é exercida pelos envolvidos.

Dando prosseguimento a sua palestra, P33 observou que devemos pensar em termos de autonomia pedagógica, que nasce da reflexão sobre as idéias sociais e políticas. Ela acrescentou ainda: - todo o processo educativo seja mais amplo do que ministrar aulas; trata-se de um compromisso social e cultural para contextualizar o aluno. Os alunos da EI, além de

aprendizes de uma outra língua, são pessoas em formação. Língua é trabalho, é também uma criação social. Quando ensinamos uma segunda língua, às vezes podemos formar pessoas alienadas. Os sujeitos historicamente contextualizados não precisam apenas de informação, mas também de formação.

Para finalizar esse encontro, P33 apresentou algumas correntes filosóficas educacionais fundamentadas em Saviani (1985) com o fim de dar maior subsídios para nosso trabalho futuro. Em grandes linhas, seriam as seguintes concepções fundamentais de Filosofia da Educação: Concepção humanista tradicional –marcada pela visão essencialista de homem. O homem é entendido como constituído por uma essência imitável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. Logo as mudanças são consideradas acidentais. A Concepção humanista tradicional possui duas vertentes. De um lado, a vertente religiosa, que se origina na Idade Média e cuja manifestação mais característica consubstancia-se nas correntes filosóficas do tomismo⁸ e do neotomismo. De outro lado, a vertente leiga, centrada na idéia de “natureza humana” e elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. É essa vertente que inspirou a construção dos “sistemas públicos de ensino” no Brasil com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Dentre as correntes que integram essa vertente, destaca-se o intelectualismo de Herbart⁹, que sistematizou o modo como se desenvolve o ensino nas escolas convencionais. Os cinco passos formais do método herbartiano são: 1. Preparação – segundo Hebart, uma aula deveria começar com o professor recordando o assunto da aula anterior; 2. Apresentação – o assunto da aula anterior deveria encaminhar para a necessidade de novos estudos, portanto, introduziria a nova lição; 3. Associação – em analogia às resoluções da velha lição, o professor deveria resolver os novos problemas perante os alunos; 4. Generalização – em seguida, o professor deveria demonstrar que as formulações e regras aprendidas com a nova lição poderiam servir para outros casos; 5. Aplicação – por fim, o professor passaria exercícios de aplicação e verificação de aprendizagem.

⁸ Tomismo - doutrina que se originou com as obras de São Tomaz de Aquino (1225-1274), que afirmava que a filosofia aristotélica e a Teologia são duas ciências distintas, mas não contrárias: razão e fé não se hostilizam. A existência de Deus, a espiritualidade da alma são, ao mesmo tempo, verdades filosóficas e teológicas.

⁹ Herbart (1776-1841) edificou a pedagogia enquanto “ciência da educação”. Para a pedagogia de Herbart, não havia sentido falar de educação sem falar em instrução. A aquisição de cultura era, por si só, educativa. Sua pedagogia previa a necessidade de oferecer aos estudantes, de modo concentrado, toda cultura elaborada pelas gerações passadas. Era uma pedagogia elitista, voltada a forjar uma elite dirigente sábia, capaz, competente na tarefa de comandar as massas. Mas, segundo Ghiraldelli Junior (1987), uma vez aplicadas a amplas massas, contraditoriamente dava resultados positivos na socialização do conhecimento.

A concepção humanista moderna abrange correntes como o Pragmatismo¹⁰, a Fenomenologia¹¹ e o Existencialismo¹². Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas *a priori* e definitivamente na essência.

Ao contrário, afirmou P33 com base em Saviani (1985), aqui a existência precede à essência. A natureza humana é mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional, dá-se um privilégio ao adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo e incompleto. Daí que a educação centra-se no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação centra-se na criança, na vida, na atividade. O grande expoente dessa pedagogia que se convencionou chamar de Escola Nova foi John Dewey (1859-1952). Os americanos divulgaram a pedagogia de Dewey pelo mundo todo. A polêmica Escola Nova *versus* Escola Tradicional conquistou o debate educacional do século XX. Segundo os cinco passos de Dewey, uma aula deveria começar colocando os alunos livremente “em ação” – 1. Atividade - da atividade dos alunos deveriam surgir as dúvidas, as questões, as curiosidades; 2. Problemas - para resolver os problemas surgidos, os alunos e professor deveriam recorrer à pesquisa; 3. Coleta de dados - procurando material nas bibliotecas ou de outras formas, os alunos e professor formulariam possíveis soluções para o problema; 4. Hipótese - o último passo consistiria na comprovação das hipóteses por meio da - 5. Experimentação.

A concepção humanista moderna, continuou P33, considera que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, admite

¹⁰ O nome de Pragmatismo (de *pragma* = ação), ao que parece, surgiu pela primeira vez impresso em 1889, em um artigo de W. James, que deu ao sistema de Carlos Pierce (1839-1914) uma estrutura mais coesa e ressonância mais ampla. O Pragmatismo inaugura um novo método, em vez de indagar, de uma doutrina, se é verdadeira ou falsa, investiga-lhe os resultados no domínio prático da vida. Daí a concepção pragmática da verdade, que deixa de ser uma equação entre o pensamento e o seu objeto para ser apenas o índice da utilidade de uma afirmação.

¹¹ Segundo seu fundador, Edmund Husserl (1859-1938), a fenomenologia está encarregada, entre outras, de três tarefas principais: separar psicologia e filosofia, manter o privilégio do sujeito do conhecimento ou consciência reflexiva diante dos objetos e ampliar e/ou renovar o conceito de fenômeno. Assim, para Husserl, a fenomenologia permitiria elevar a filosofia à verdadeira categoria de ciência, como a matemática.

¹² Existencialismo é uma corrente de pensamento iniciada por Sören Kierkegaard, filósofo dinamarquês (1813-1855), para a qual o objeto próprio da reflexão filosófica é o homem na sua existência concreta, sempre definido nos termos de uma situação determinada, mas não necessária – o “ser- em- situação”, o “ser-no-mundo” – a partir do qual o homem, condenado à liberdade, por já não ter uma essência abstrata e universal, surge como um construtor da sua vida, o arquiteto do seu próprio destino, submetido, embora, a limitações concretas.

idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico. Também há outro sentido mais restrito e especificamente existencialista, pois os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, instantâneos, acontecem independentemente da vontade ou da preparação do professor. Restando a este último estar sempre predisposto e atento a essa possibilidade.

Em sua fala, P33 afirmou, ainda, que a concepção analítica de Filosofia da Educação não pressupõe explicitamente uma visão de homem nem um sistema filosófico geral; a tarefa da Filosofia da Educação é efetuar uma análise lógica da linguagem educacional. Por acreditar que a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não formalizada, não “científica”, o método que mais se presta à tarefa proposta é o da análise informal ou lógica informal. Trata-se de um contexto lingüístico e não do contexto sócio-econômico-político, no qual o significado de uma palavra é determinado pelo emprego, isto é, pelo uso que dela se faz; a análise informal julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para se compreender o significado das palavras.

Quanto à concepção dialética, P33 evidenciou que esta também se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão de homem. Interessa-lhe o homem como conjunto das relações sociais. Considera que a tarefa da Filosofia da educação é explicitar problemas educacionais. Entende, contudo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão pela referência ao contexto histórico em que estão inseridos. Segundo a concepção dialética, o movimento social segue leis objetivas que só podem ser conhecidas pelo homem. Entendendo a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção humanista tradicional) nem negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção humanista moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante.

No Brasil, segundo P33, com base em Saviani (1985), até 1930 há o predomínio da tendência humanista tradicional; de 1930 a 1945 - equilíbrio entre as tendências tradicional e moderna; de 1945 a 1960 - predomínio da tendência moderna; de 1960 a 1968 - crise da tendência moderna e articulação da tendência tecnicista, pois a revolução de 64 lança mão da repressão

para garantir o domínio e busca racionalizar os recursos existentes, lançar suas bases, como, por exemplo, a criação da Embratel, e montar um poderoso aparato persuasivo alicerçado nos meios de comunicação de massa e em recursos tecnológicos sofisticados, culminando na reforma do ensino superior, na criação de um sistema nacional de Pós-Graduação e na reorganização do ensino, que passou a ser denominado 1º e 2º Graus. Configura-se, então, apregoa Saviani,

[...] como predominante, a tendência tecnicista que passa em conseqüência, a inspirar a maior parte dos estudos e iniciativas na área de educação. A partir daí, os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico”, a “operacionalização de objetivos”, “tecnologias de ensino”, “instrução programada”, “máquinas de ensinar”, “educação por satélite”, “tele-ensino”, “micro-ensino”, etc. (SAVIANI, 1985, p. 38).

A partir de 1968 – continuou P33 com sua explanação – há o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que buscava implementá-la.

Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista emerge, na década de 70, um conjunto de estudos que Saviani (1985) denomina tendência crítico-reprodutivista, que se desenvolveu no Brasil sob a influência dos radicais americanos, da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu), e da teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (Althusser) da escola dualista (Baudelot). O mérito dessa tendência foi promover a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo que minava a crença entre os professores na autonomia da educação em face das relações sociais. Entretanto, analisa Saviani (1985, p. 39-40):

[...] por considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais. Cumpre superar tais insuficiências abrindo caminho através de tendência dialética, isto é, captando o modo específico de articulação da educação como conjunto das relações sociais. Compreender-se-á, então que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho.

Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes históricos-sociais, continuou P33, a função da pedagogia crítico-social dos conteúdos, assim denominada por Saviani (1988) ainda na década de 80, do século XX, é dar um passo à frente

no papel transformador da escola, a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida neste sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada sincrética a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

P33 observou, ainda, que os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno.

Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real (primeiro passo), havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto (segundo passo, apresentação de novos conteúdos) na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor (terceiro passo, instrumentalização). Obviamente, não cabe entendê-la em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação das ferramentas culturais. É chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (quarto passo, catarze). A efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, agora, em elementos ativos de transformação social. Finalmente (quinto passo, síntese), o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida não mais de forma sincrética pelos alunos.

Convém dizer: vai-se da ação à compreensão à ação até à síntese, o que não é outra coisa senão unidade entre a teoria e a prática. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a prática pedagógica que é desigual no ponto de partida e apresenta uma igualdade no ponto de chegada.

Para finalizar aquele encontro, a professora convidada sugeriu que lêssemos “Escola e Democracia”, de Dermeval Saviani, e “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, de João Luiz Gasparin.

Foi então que P33 questionou: - Em que pressupostos a escola hoje fundamenta sua prática pedagógica?

Após alguns minutos de silêncio, P15 respondeu: - No método pós-comunicativo.

P23 acrescentou: - Na verdade, é no livro didático... os autores dos livros é que nos trazem as metodologias.

Na realidade, não há um consenso sobre qual método/abordagem utilizamos. Para alguns, fazemos uso da abordagem pós-comunicativa. Para outros, não há clareza do que realmente seja tal abordagem. Acredito que naquele momento ficou evidente para a maioria que não nos baseamos nesse ou naquele método, mas que primamos pela qualidade de ensino, procurando mesclar características de métodos mais tradicionais com outras de abordagens mais modernas, ou seja, sem desprezar a gramática, mas também não estudando a gramática pela gramática, evidenciando a contextualização. Todavia, ao longo de nossas reuniões observei que alguns primam pelo uso de abordagens mais gramaticais que se tornam evidentes principalmente quando se fala sobre critérios de avaliação, como no caso de P7, que certa ocasião comentou: "Tenho uma turma... alguns maus alunos... expliquei o *Present Perfect* tudo de novo e avisei - estudem que vou trazer uma lista de exercício. Fiz isso, porém sequer mudou a nota deles".

Observa-se que a professora em questão evidencia a aprendizagem da gramática pela gramática, sem se preocupar com a contextualização desse conteúdo. Essa atitude certamente está relacionada às nossas crenças sobre o processo ensino-aprendizagem. Trata-se da educação tecnicista da qual não conseguimos nos desvencilhar totalmente e que, como vimos em Skinner (1972), preocupa-se mais com a quantidade de conteúdo ensinado do que com a qualidade.

Por outro lado, nós, professores da EI, assumimos o compromisso de não deixar de utilizar o trabalho em pares e pequenos grupos, uma das características bastante marcantes do método comunicativo, talvez por acreditarmos, conforme pressuposto por esta abordagem, que na

interação o aluno menos competente aprimora seu conhecimento por meio da troca de informação com o outro mais competente. Certamente há momentos em que P7 faz uso dessa abordagem em sala de aula. Isso está de acordo com o que Zeichner e Liston (1996, p. 52, tradução nossa) afirmam: "os professores não são simplesmente 'acadêmicos' ou 'desenvolvimentalistas' [...] nenhuma dessas tradições é completa. Um ensino de qualidade deve atender a todos os elementos evidenciados por essas tradições [...]". Acredito que muitas vezes devemos parar e rever nossos conceitos, assim como refletir sobre a forma como abordamos determinado assunto em sala de aula para que não preguemos um determinado método enquanto na prática utilizamos outro.

Discorrendo sobre os entraves da prática pedagógica em programas de educação de adultos, Freire (1988) ressalta a distância que existe entre o discurso do educador e sua prática. Em geral, o professor tem um discurso progressista, mas mantém uma prática autoritária. Ou ainda, contrariamente, se recusa a interferir como organizador necessário, como mediador e como desafiador, pois se fundamenta na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem.

Outra reflexão importante a fazer, a meu ver, é sobre a fala de P15 quando afirma que a escola baseia-se no método pós-comunicativo. Talvez ela faça uso desse método individualmente, por conhecê-lo melhor. Na verdade, os pressupostos orientadores pós-comunicativos nunca tinham sido levados para discussão em nossas reuniões anteriormente, e talvez por desconhecê-los a outra professora rebateu com o uso do livro didático, pois, como vimos anteriormente, é nele que nos baseamos para concretizar nossas aulas no dia-a-dia. São procedimentos didáticos diferenciados baseados em diversas concepções e por isso com metodologias diferenciadas. Só um projeto pedagógico daria uma uniformidade teórica e geraria práticas pessoais, porém com o mesmo princípio teórico.

Ao discutir a questão dos métodos, Prabu (1990) afirma que o melhor método, caso exista, não garantirá o resultado da aprendizagem. Para este autor, um método é simplesmente como um senso de uma plausibilidade desenvolvida e articulada com certo poder de influenciar as percepções de outros especialistas ou professores. O autor afirma, também, que talvez o melhor método varie de um professor para outro, mas apenas no sentido de ser melhor para cada professor operar seu próprio senso de plausibilidade em determinado momento, promovendo o melhor ensino que consiga. "A busca por um melhor método, deveria ser

substituída pela busca de maneiras por meio das quais as percepções pedagógicas de especialistas e professores possam interagir amplamente entre si, de forma que o ensino se torne mais amplo e real”. (PRABU, 1990, p. 176, tradução nossa).

Gostaria de evidenciar, ainda, que o corpo docente da EI entende que, estando inserido no contexto de pós-modernidade, deve-se incentivar a pesquisa, visto que o professor, como pesquisador, estará melhor preparado para atingir uma consciência reflexiva por meio da observação e análise dos imprevistos que ocorrem em sala de aula.

No dia 5 de dezembro continuamos nossos ensaios. Tínhamos novamente o privilégio de contar com a presença da professora P33, que naquele momento veio nos falar sobre a epistemologia do conhecimento e sobre a construção do projeto pedagógico.

Segundo P33, epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior.

Em sua fala, P33 afirmou que as teorias clássicas foram as primeiras a formular a pergunta “Como é possível o conhecimento?” Mas o postulado comum das diversas epistemologias tradicionais é que o conhecimento é fato e não um processo que se adquire e pode, pois, ser estudado estaticamente. A transformação fundamental do conhecimento-estado em conhecimento-processo nos leva a colocar a questão das relações entre epistemologia e desenvolvimento ou mesmo formação psicológica das noções e operações.

Na história das epistemologias clássicas, apenas as correntes empiristas recorrem à psicologia, embora não expliquem essa psicologia ainda muito sumária com a qual o próprio empirismo se contentou, que pode ser explicada porque essa epistemologia abrange o conjunto de conhecimentos apenas pela experiência; não se pode justificar tal tese senão procurando analisar o que é experiência. Como as filosofias empiristas nasceram bem antes da psicologia experimental, estabeleceram noções de senso comum e de descrição principalmente especulativa, o que impediu que se visse que a experiência é sempre assimilação a estruturas, e se entregassem a um estudo sistemático das estruturas cognitivas.

Quanto às epistemologias platônicas, racionalistas ou aprioristas, continuou P33, cada qual acreditou ter encontrado um instrumento fundamental de conhecimento superior ou anterior à experiência. Mas, em seguida a um esquecimento que se explica, sem dúvida, pelas tendências especulativas e pelo desprezo da verificação efetiva, essas doutrinas tiveram o cuidado de caracterizar as propriedades que atribuíram a esse instrumento (a reminiscência das Idéias, o poder universal da Razão ou o caráter, ao mesmo tempo, preliminar e necessário das formas *a priori*), deixaram de verificar que estava realmente à disposição do sujeito.

Em resumo, segundo P33, todas as epistemologias, mesmo anti-empiristas, suscitam questões de fato e adotam, assim, posições psicológicas implícitas, mas sem verificação efetiva, enquanto esta se impõe com método certo. Entretanto, se o que adiantamos já é verdade no que se refere às epistemologias estáticas, o mesmo sucede *a posteriori* para as teorias do conhecimento-processo. Realmente, se todo conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo da maneira mais exata possível. Esse vir a ser, contudo, não decorre do acaso, mas constitui um desenvolvimento, e como não existe, em nenhum domínio cognitivo, começo absoluto até o desenvolvimento, este mesmo deve ser examinado desde os estágios denominados de formação; é verdade que esta última ainda consiste em um desenvolvimento a partir de condições anteriores (conhecidas ou desconhecidas).

A epistemologia é necessariamente de natureza interdisciplinar, uma vez que tal processo suscita, ao mesmo tempo, questões de fato e de validade. O problema, entretanto, não é puramente formal, mas chega a determinar como o conhecimento atinge o real, quais as relações, portanto, entre o sujeito e o objeto.

P33 questionou: - Quais as implicações do entendimento epistemológico na elaboração do projeto pedagógico institucional? – Para tal questionamento, ela própria afirmou que os pressupostos epistemológicos devem garantir que a concepção de conhecimento seja entendida como processo e não em uma perspectiva estática. Neste sentido, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. A análise do processo de produção desse conhecimento amplia a compreensão sobre as questões curriculares. Sua compreensão exige discussão das questões curriculares no interior da escola.

Par subsidiar sua palestra, P33 citou Leite (1994) que aponta duas dimensões básicas do conhecimento: conhecimento-produto e conhecimento-processo. A autora afirma:

Na qualidade de produto, o conhecimento parece ser estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações neutras, objetivas e impessoais sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade. Na qualidade de processo, o conhecimento é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de objetividade e neutralidade (LEITE, 1994, p.13).

Com esse entendimento, as questões que devem ser respondidas no momento de reflexão para a construção do PPI, segunda a autora, são:

1. Qual é, então, nosso papel, enquanto comunidade escolar, nesse momento, uma vez que há compreensão de que a construção do conhecimento é condição primordial para a formação do educando?
2. O que significa construir o conhecimento no campo escolar?
3. Como construir um conhecimento interdisciplinar e globalizador, conseguindo, de fato, trabalhar o específico e avançar para a compreensão das relações sociais?
4. Como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribua para a autonomia do aluno, do ponto de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania?
5. Como a relação entre ensino e pesquisa pode favorecer essa construção?
6. Como definir o essencial e o complementar na organização do conhecimento curricular?
7. De que forma partir do conhecimento trazido pelo estudante para relacioná-lo com o novo conhecimento?
8. Como propiciar a construção de conhecimentos e habilidades intelectuais aliada às atitudes de cooperação, co-responsabilidade, iniciativa, organização e decisão?
9. Como viabilizar a compreensão das relações sociais que o trabalho gera com relações sociais mais amplas por meio de conteúdos curriculares históricos, críticos, criativos, não tomados em si, mas à luz do trabalho em questão?
10. Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?

P33 afirmou que respondidas essas questões, é chegada a hora do grupo refletir sobre os pressupostos didático-metodológicos. Estes não devem ser dissociados dos pressupostos anteriormente apresentados. A sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa

favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, como também pautar-se em um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, o que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa.

Por meio do enfoque interdisciplinar, segundo P33, promove-se a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, pois ele pressupõe uma atitude de abertura não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante e o conhecimento individual esvazia-se diante do conhecimento universal.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre, através e além de toda disciplina. A transdisciplinaridade deve, continuou P33, por princípio, propiciar a compreensão do mundo atual, e um de seus imperativos teóricos é a unidade do conhecimento. A sua prática no contexto da sala de aula implica vivência do espírito de parceria e de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre os múltiplos fatores integradores do processo pedagógico. Para que se atinjam esses objetivos gerais, torna-se necessária a configuração de estruturas curriculares mais flexíveis para os diferentes programas de ensino. Elas despontam como elementos indispensáveis para atender às demandas da sociedade tecnológica moderna, como também se direcionam a uma dimensão criativa para a existência humana. Como atitude propositiva, permite ao educando exercer a autonomia na escolha de seus objetivos, ou seja, buscar sentido para a sua vida escolar.

Quando falamos em ‘fatores pedagógicos’, incluímos, nessa categoria, todos os processos relacionados com o ensino-aprendizagem das tecnologias que um determinado grupo elegeu como apropriadas para seu sistema de produção. Todos os processos educativos, assim como suas respectivas metodologias e meios, têm por base uma determinada pedagogia, isto é, uma concepção de como se consegue que as pessoas aprendam alguma coisa e, a partir daí, modifiquem a sua visão e atuação na vida pessoal e social. A pedagogia escolhida, por sua vez, se fundamenta em uma determinada epistemologia ou teoria do conhecimento. As opções pedagógicas adotadas por um determinado contexto refletem as ideologias (e os objetivos) desse referido contexto. E, muitas vezes, o interesse central não está precisamente dirigido aos fundamentos epistemológicos da pedagogia e sim aos efeitos de sua aplicação. Cada opção

pedagógica, quando exercida de maneira dominante durante um período prolongado, tem conseqüências discerníveis sobre a conduta individual e também, o que é mais importante, sobre a sociedade em seu conjunto. P33 acrescentou que, embora existam numerosas opções pedagógicas, torna-se importante observar aquelas que Bordenave (1983) ressalta, a saber, três opções, as quais o autor considera polêmicas por seus domínios: pedagogia de transmissão, pedagogia do condicionamento e pedagogia da problematização, como veremos a seguir:

a) A pedagogia de transmissão parte da premissa de que as idéias e conhecimentos são os pontos mais importantes da educação e, como conseqüência, a experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar seus objetivos é a de receber o que o professor ou o livro lhes oferece. O aluno é considerado como uma “página em branco”, na qual novas idéias e conhecimentos de origem exógena serão impressos. Ainda que tradicionalmente a pedagogia de transmissão venha acompanhada pela exposição oral do professor, a verdade é que em muitos casos a moderna tecnologia educacional, com seus complicados conjuntos multimeios, pode não ser nada mais que um veículo sofisticado de mera transmissão. É necessário observar que a pedagogia de transmissão não está circunscrita às situações de educação formal, mas quase sempre pode estar presente nas situações de educação não-formal.

Assim, continuou P33, quando se criticam os agentes de treinamento em campos profissionalizantes por usarem um estilo autoritário e vertical na transmissão de, por exemplo, novos conhecimentos técnicos, em geral o que se pretende denunciar é uma entrega de conhecimentos sem o correspondente esforço para desenvolver as habilidades intelectuais (observação, análise, avaliação, extrapolação, compreensão, etc.).

As possíveis conseqüências dessa pedagogia seriam, segundo P33, no âmbito individual: elevada absorção de informação; hábito de tomar notas e memorizar; passividade do aluno e falta de atitude crítica; profundo “respeito” quanto às fontes de informação (professores ou textos); distância entre teoria e prática; tendência ao racionalismo radical; preferência pela especulação teórica; falta de “problematização” da realidade. No âmbito social: adoção inadequada de informações e tecnologia de países desenvolvidos; adoção indiscriminada de modelos de pensamento elaborados em outras regiões (inadaptação cultural); conformismo; individualismo e falta de participação e cooperação; falta de conhecimento da própria realidade e, conseqüentemente, imitação de padrões intelectuais, artísticos e institucionais

estrangeiros; submissão à dominação e ao colonialismo; manutenção da divisão de classes sociais (do *status quo*).

Parece evidente que a pedagogia da transmissão não coincide com as aspirações de um desenvolvimento baseado na transformação das estruturas, o crescimento pleno das pessoas e sua participação ativa no processo de mudança, evolução. Bordenave (1983), de acordo com P33, pondera que é bom lembrar-nos de que no processo ensino-aprendizagem de capacitação existe um sério perigo na adoção da pedagogia da transmissão: o fato de que se transmitem não só conhecimentos ou idéias, mas também procedimentos e práticas que não alteram o caráter transmissivo do fenômeno, já que os procedimentos inculcados provêm integralmente de uma fonte que já o possui e o aluno não faz outra coisa senão receber e adotar (por repetição). Assim sendo, fica evidenciada a falha pela falta de uma postura reflexiva diante de possíveis problemas que venham a surgir.

b) A pedagogia do condicionamento se diferencia da pedagogia da transmissão por não considerar, como mais importante no processo educativo, as idéias e os conhecimentos. Na verdade, ela enfatiza os resultados comportamentais, ou seja, as manifestações empíricas e operacionais da troca de conhecimentos, atitudes e destrezas. Essa escola pedagógica, associada ao *behaviorismo* (Watson, Skinner) e a reflexologia (Pavlov), se concentra no modelo da conduta mediante um jogo eficiente de estímulos e recompensas capazes de ‘condicionar’ o aluno a emitir as respostas desejadas pelo professor. É como ocorre no treinamento de animais domésticos, como, por exemplo, com cães que saltam através de um arco ‘motivados’ a receber a ‘recompensa’ pelo ‘esforço’ realizado. Traduzindo-se o exemplo para a educação humana, o processo consiste em que o professor estabeleça objetivos instrucionais de realização, quantitativamente mensuráveis e programe uma estratégia de modelagem baseada em uma seqüência de pequenos passos, reforçando-se ou recompensando-se o aluno quando a resposta emitida coincide com a resposta esperada. Mediante a repetição da associação estímulo-resposta-esforço, o aluno termina por ser condicionado a emitir respostas desejadas sem necessidade de um reforço contínuo. No caso do estudante que, ainda que receba uma nota por cada assunto estudado, aprende, por condicionamento subconsciente, a temer uma nota ruim e não apenas aprende pelo prazer de aprender.

Para Bordenave (1983), ressaltou P33, muito da tecnologia educacional atual se baseia na pedagogia condicionalista que acabamos de descrever, começando pela instrução programada e terminando pelo enfoque mais amplo do ensino para a competência ou o domínio. O Método dos Módulos pode também ser incluído na pedagogia do condicionamento se as instruções que a realizam enfatizarem a obtenção de objetivos preestabelecidos ao invés do desenvolvimento integral do aluno como ser individual e social.

P33 chamou a atenção dos professores presentes sobre quais poderiam ser as conseqüências individuais e sociais da pedagogia do condicionamento ou modelagem da conduta, também chamada 'engenharia do comportamento', segundo Bordenave (1983), no âmbito individual: aluno ativo, emitindo as respostas que o sistema permitir; alta eficiência da aprendizagem de dados e processos; o aluno não questiona os objetivos nem o método e nem participa de sua seleção; o aluno não problematiza a realidade nem lhe é solicitada uma análise crítica da mesma; o aluno não tem oportunidade de criticar as mensagens (conteúdos) do programa; o tipo e a oportunidade dos reforços são determinados pelo programador do sistema; tendência ao individualismo, salvo quando o programa estabelece oportunidades de co-participação; tendência à competitividade: o aluno mais rápido ganha em *status* e em acesso a matérias ulteriores; tendência a renunciar à originalidade e criatividade individual: as respostas corretas são preestabelecidas. No âmbito social: tendência à robotização da população com maior ênfase na produtividade e na eficiência do que na criatividade e na originalidade; costumes de dependência de uma fonte externa para o estabelecimento de objetivos, métodos e reforços; desenvolvimento da necessidade de um líder; falta de desenvolvimento de consciência crítica e de cooperação; eliminação do conflito como ingrediente vital da aprendizagem social; suscetibilidade dos programas à manipulação ideológica ou tecnológica; ausência de dialética entre 'professor-conteúdo-aluno', salvo em sessões eventuais de reajustes; dependência de fontes estrangeiras de programas, equipamentos e métodos; tendência ao conformismo por razões superiores de eficiência e pragmatismo utilitário. Segundo Bordenave (1983), podemos inferir, dessa lista de conseqüências, que o balanço final dessa pedagogia é algo alarmante para países do Terceiro Mundo, empenhados como estão em lograr sua independência mental associada à independência tecnológica, política e sócio-econômica. E o autor acrescenta que parece que os métodos emergentes dessa pedagogia deveriam ser utilizados somente depois que os alunos já houvessem desenvolvido sua consciência crítica e capacidade de problematizar sua própria realidade mediante outros métodos menos condicionadores.

c) A pedagogia da problematização parte da base que, em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou idéias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno, participante e agente da transformação social, para detectar os problemas reais e buscar, para eles, soluções originais e criativas. Por essa razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente. Em termos de capacitação em gestão e produtividade, não é tão importante, dentro do contexto dessa pedagogia, a transmissão fiel de conceitos, fórmulas, receitas e procedimentos, tampouco a aquisição de hábitos fixos e rotinas de trabalho que conduzem a uma boa gestão. Em certas situações, diz Bordenave (1983, p.5):

é mais importante e urgente desenvolver a capacidade de observar a realidade imediata ou circundante como a global e estrutural; detectar todos os recursos de que se possa lançar mão; identificar os problemas que obstaculizam um uso eficiente e eqüitativo dos ditos recursos; localizar as tecnologias disponíveis para usar melhor os recursos ou até inventar novas tecnologias apropriadas; e encontrar formas de organização do trabalho e da ação coletiva para conseguir tudo anteriormente citado. Essa pedagogia não separa a trans-formação individual da transformação social, pela qual ela deve desenvolver-se em situação grupal.

P33 apresentou um diagrama elaborado com o objetivo de auxiliar a representação dessa pedagogia problematizadora, diagrama este de autoria de Charles Maguerez (apud. Bordenave, 1983), denominado pelo próprio autor de “método do arco”. O princípio básico dessa teoria é a atuação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, ao longo de um ciclo. Parte da prática – teorização - ponto chave - hipótese de solução - observação da realidade – problema - aplicação à realidade (prática) - realidade. O diagrama informa que o processo ‘ensino-aprendizagem’ relacionado com um determinado aspecto da realidade deve iniciar levando os alunos a observarem a realidade em si, com seus próprios olhos. Quando isto não é possível, os meios audiovisuais, modelos etc. permitem trazer a realidade até aos alunos, mas, naturalmente, com perdas de informação inerentes a uma representação do real. Ao observar a realidade, os alunos expressam suas percepções pessoais, efetuando, assim, uma primeira ‘leitura sincrética’ ou ingênua da realidade.

Em um segundo momento ou fase, os alunos separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente. Melhor dizendo, identificam os pontos-chave do problema ou assunto em questão, as variáveis mais

determinantes da situação. Essa etapa da problematização constitui uma das razões mais importantes da superioridade dessa pedagogia sobre as de transmissão e condicionamento.

Em um terceiro momento, os alunos passam à teorização do problema ao perguntar o porquê das coisas observadas. Ainda que o papel do professor seja importante como estímulo para que os alunos participem ativamente, nessa fase de teorização sua contribuição é fundamental, pois a tarefa de teorizar é sempre difícil, ainda mais quando não se possui o hábito de fazê-lo, como é, em geral, o caso de adultos em treinamento. Trata-se, então, do caso de apelar para conhecimentos científicos contidos no dia-a-dia e outras maneiras simplificadas e fáceis de comprovação. Se a teorização é bem sucedida, o aluno chega a “entender” o problema não somente em suas manifestações empíricas ou situacionais, assim como também os princípios teóricos que o explicam. Essa etapa de teorização que compreende operações analíticas da inteligência é altamente enriquecedora e permite o crescimento mental dos alunos.

P33 acrescentou que, ao citar Piaget, Bordenave (1983) reforça que os alunos passam pelo próprio esforço do domínio das “operações concretas” para as “operações abstratas” e isto lhes confere um poder de generalização e extrapolação considerável. Eis, então, outra razão, segundo Bordenave (1983), da superioridade da pedagogia da problematização sobre as de transmissão e condicionamento. Confrontada a realidade com sua teorização, o aluno se vê naturalmente movido a uma quarta fase: a formulação de hipóteses de solução para o problema em estudo. Aqui deve ser cultivada a originalidade e a criatividade na inventiva, para que os alunos deixem sua imaginação livre e se acostumem a pensar de maneira inovadora. Como a teoria em geral é muito fértil e não tem amarras situacionais, algumas das hipóteses apresentadas podem ser válidas a princípio, mas não na prática. Essa etapa deve conduzir o aprendiz a levar a termo provas de viabilidade e factibilidade, confrontando suas hipóteses de solução com os condicionamentos e limitações da própria realidade. A situação de grupo ajuda a essa confrontação ‘ideal-real’. Bordenave (1983, p. 6) vislumbra, aqui, outra vantagem dessa pedagogia: “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.

Na última fase, o aluno pratica e fixa as soluções que o grupo encontrou como sendo mais viáveis e aplicáveis. Aprende a generalizar o aprendido para utilização em situações diferentes e a discriminar em que circunstâncias não é possível ou conveniente a aplicação, sabendo a

qual escolher. Por meio do exercício, aperfeiçoa sua destreza e adquire domínio e competência no manejo das técnicas associadas à solução do problema.

Em sua fala, P33 afirmou que Bordenave (1983) conclui que podemos esperar que a pedagogia da problematização tenha as seguintes conseqüências no âmbito individual - aluno constantemente ativo, observando, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões; aluno motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converte em reforço; aprendizagem ligada a aspectos significativos da realidade; desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, extrapolação etc.; intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo; superação de conflitos como ingrediente natural da aprendizagem grupal; *status* do professor não diferente do *status* do aluno. No âmbito social: população conhecedora de sua própria realidade e reação à valorização excessiva do externo ou sua imitação; métodos e instituições originais, adequadas à própria realidade; cooperação na busca de soluções para problemas comuns; redução da necessidade de um líder, pois os líderes são emergenciais (ou contingenciais); elevação do nível médio de desenvolvimento intelectual da população, graças à maior estimulação e desafio; criação (ou adaptação) de tecnologia viável e culturalmente compatível; resistência à dominação por classes e países.

P33 afirmou que da análise comparativa da natureza e conseqüências das três opções pedagógicas apresentadas por Bordenave (1983), parece-nos evidente uma nítida superioridade da terceira opção, a problematizadora. E o autor continua: - Isto não quer dizer que se tenha de rechaçar totalmente as contribuições das duas outras opções, sobretudo de algumas de suas aplicações metodológicas. Assim, por exemplo, existem momentos em que o processo de ensinar em que tudo o que se requer é transmitir informação, e outros, nos quais certos automatismos devem ser fixados pelo aluno para a execução de seqüências rígidas de operações. O que não se pode é perder de vista o objetivo fundamental da ação educativa, que consiste em desenvolver a personalidade integral do aluno, sua capacidade de pensar e raciocinar, assim como seus valores e hábitos de responsabilidade, cooperação, etc.

Naquele momento, P33 acreditou ser importante salientar que a proposta de problematização de Maguerez se diferencia da metodologia PBL - *Problem-Based Learning* – visto que esta considera somente a experiência técnica como fonte de novos conhecimentos, isto é, limita a realidade aos conhecimentos técnicos da profissão em questão, isolando-os da formação

humanista e do desenvolvimento da personalidade integral do aluno que não deve prescindir da questão sócio-político-cultural.

Como vimos no encontro anterior, continuou P33, a pedagogia crítico-social dos conteúdos também parte da constatação da prática real do aluno, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência do aluno e a explicação do professor. Vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese. Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, toma-se como pressuposto epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, quanto para a ação docente e discente. Segundo essa teoria, o conhecimento é construído na prática social dos homens por meio das organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. Assim o conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, por meio da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social, supõe sempre continuidade, rupturas, reelaboração, reincorporações, permanências e avanços.

Segundo Gasparin (2003), outro autor mencionado por P33, a metodologia dialética do conhecimento perpassa todo trabalho docente e discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos quanto ao elaborar e executar seu projeto de ensino com as respectivas ações dos alunos.

A proposta pedagógica, portanto, derivada dessa teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia-a-dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com os fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar (GASPARIN, 2003, p. 6).

A professora convidada, P33, deixou claro, em sua fala, que, sem sombra de dúvidas, o grupo que pretende estruturar o Projeto Pedagógico Institucional da EI necessitará melhor inteirar-se com os aspectos epistemológicos envolvidos na prática pedagógica em consonância com o teórico-metodológico eleito pelo próprio grupo. Sendo assim, sugeriu, mais uma vez, a leitura do texto do professor Gasparin (2003); Fontana e Cruz (1996); Cortella (2001); Duarte (1996) e Vygotsky (1991).

P33 ressaltou, ainda, que para avançar na direção de uma concepção de escola comprometida com o social teremos de reconhecer que a ação pedagógica está presente em todas as dimensões e estruturas que caracterizam a instituição, não se reduzindo, portanto, àquilo que ocorre na sala de aula e aos conhecimentos transferidos. Teremos que reconhecer, também, que o projeto pedagógico de cada curso materializa-se no cotidiano por meio das práticas que o caracterizam, dos modelos que os estimulam, das atitudes e valores que os promovem e os incentivam, assim como dos recursos humanos e materiais disponíveis; e tal materialização é tão importante para a formação do aprendiz quanto o conhecimento técnico.

A LDB, em seu art. 13, continuou P33, ao incumbir os docentes da tarefa de participar da elaboração, da execução e da avaliação do PPI, explicita a importância da presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização, sujeitos que se reúnem em uma prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. Neste sentido, a ação prático-reflexiva resulta em propostas, planos de ensino, atividades e novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Isso significa uma mudança na concepção do projeto pedagógico e na própria estrutura da instituição, que se nutre da vivência de cada um de seus membros, co-participantes da organização do seu trabalho pedagógico. Segundo Pimenta (2002a), é preciso discutir a diferenciação entre treinamento e formação, ciência e tecnologia, informação e conhecimento e seu compromisso com o social ou com o capital. Os mecanismos externos de avaliação, nosso despreparo para a docência e a forma de constituição precária de muitas instituições dificultam o aprofundamento e a reflexão sobre esses aspectos.

Sob o ponto de vista de P33, em muitas dessas instituições nem sequer há discussões mais sistematizadas a propósito das finalidades do ensino, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos. É preciso deter-nos na análise da natureza do trabalho docente, considerando que ele ocorre em uma instituição social, com compromissos sociais, e que a ação docente não se efetiva com a qualidade necessária de forma mágica ou espontânea. Sendo assim, temos que nos indagar: que docente se faz necessário na escola? Como os modelos ideológicos vêm influenciando a ação coletiva dos professores que nela atuam?

Nesse contexto, o papel das teorias, segundo P33, é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Conforme Pimenta (2002a, p.180):

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo. A prática educativa institucionalizada, tradicional, que identifica as instituições, manifesta-se nesses traços característicos e diz algo dos pressupostos que as orientam. Para ultrapassá-las, transformá-las, inová-las, é necessário um movimento de análise e compreensão dessa cultura institucionalizada em sua história. Nos processos de transformação das práticas educativas, é necessário conhecer e valorizar a força e a importância da tradição, pois esta é conteúdo e método da educação. Reconhecer o valor da tradição ou da cultura acumulada não significa ser tradicionalista, uma vez que há formas tradicionais de defender a tradição como, por exemplo, o fundamentalismo e imobilismo e há formas abertas de valorizar as tradições, de maneira não tradicional como por exemplo, garimpando e depurando as que apontam para novas possibilidades diante dos novos desafios.

Diante dos paradoxos e exigências sociais, há diversas iniciativas na área de formação de professores que apontam para melhorias na profissionalização docente e na aprendizagem dos estudantes. Essas melhorias são pautadas pela pesquisa da prática e pela exploração dos saberes das experiências que vêm sendo desenvolvidas junto a docentes do ensino superior. A tendência para este tipo de trabalho tem recebido a denominação de epistemologia da prática. Dentre os expoentes que trabalham com essa temática P33 citou: Stenhouse (1987); Sacristán (1992); Schön (1992); Carr (1996); Fiorentini, Geraldi e Pereira (1998); Pimenta (2000).

Existem vários caminhos para a construção do projeto pedagógico. P33 enfatizou os movimentos do processo de construção desse projeto, marcados em três atos distintos e interdependentes, citados por Veiga (2000, p. 23-26):

- a) “Ato situacional”: descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. Este ato implica levantar questões como:
 - Como compreendemos a sociedade atual?
 - Qual é a realidade da instituição em termos legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos e materiais e de recursos humanos?
 - Quais são os dados demográficos da região em que se situa a instituição?
 - Qual é a população-alvo da instituição?
 - Quais suas características em termos de nível socioeconômico, cultural e educacional?
 - Qual o papel da escola nessa realidade?
 - Qual a relação entre a escola e o mercado de trabalho?
 - Qual o comportamento da escola diante da formação de seu egresso?
 - Quais as principais questões apresentadas pela prática pedagógica?
 - O que é prioritário para a escola?
 - Quais as alternativas de superação das dificuldades detectadas?

- b) “Ato conceitual”: diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, instituição, currículo, ensino e aprendizagem. Diante da realidade situada, retratada, constatada e documentada, cabem as seguintes indagações:
 - Que referencial teórico, ou seja, que concepções se fazem necessárias para a transformação da realidade?
 - Que tipo de alunos queremos formar?
 - Quais experiências queremos que nosso aluno vivencie no dia-a-dia de nossa escola?
 - Quais as decisões básicas referentes a: “o que”, “para que”, e a “como” ensinar, articulados ao “para quem”?
 - O que significa construir o projeto pedagógico como prática social coletiva?

- c) “Ato operacional”: conduz à reflexão sobre como realizar a ação pedagógica. É o momento de se posicionar em relação às atividades a serem assumidas, para transformar a realidade da escola; implica, também, na tomada de decisão para serem atingidas as finalidades, os objetivos e as metas estabelecidas no PPI (VEIGA, 2000, p. 23-26).

As questões levantadas, continuou P33, geram respostas e novas indagações por parte da escola, de professores, funcionários, alunos e da sociedade em geral. O esforço analítico da realidade constatada possibilitará a identificação de quais finalidades estão relegadas e

precisam ser reforçadas e priorizadas, e como elas poderão ser detalhadas e retrabalhadas. Nesse momento conceitual, devem também ser considerados os eixos norteadores do projeto.

A reflexão sobre o trabalho pedagógico, descrevendo-o, problematizando-o, analisando os componentes ideológicos que o sustentam, acrescentou P33, vai configurando uma matriz teórica que permitirá a participação de toda a escola em sua concretização. Por outro lado, a definição dessa matriz teórica propiciará a revisão do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, da sua própria organização. Essa prática é uma contínua atividade de investigação e reflexão na ação e sobre a própria ação, uma vez que se vai fundamentando em uma teorização sobre o atuado. Supõe, pois, uma prática de construção de organização e uma prática dos atores.

Toda escola tem que pensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo a ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política, da economia e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade.

P33 ressaltou que Veiga (2000, p. 25) afirma, ainda, que as decisões para a execução do PPI que dizem respeito à proposição de medidas de ação coletiva, no sentido do aperfeiçoamento do ato operacional, suscitam algumas indagações:

- Quais as decisões necessárias para a operacionalização?
- Como (re)dimensionar a organização do trabalho pedagógico?
- Qual o tipo de gestão a ser adotado?
- Qual a relação entre o pedagógico e o administrativo, no processo de gestão?
- Quais as ações prioritárias? Elas são exequíveis?
- Qual o papel específico de cada membro da escola?
- De que recursos a escola dispõe para realizar seu projeto?
- Quais os critérios gerais para elaboração do calendário e dos horários letivos e não letivos?
- Quais as necessidades de formação inicial e continuada dos diferentes profissionais que trabalham na escola?
- Quais os critérios para a organização e a utilização dos espaços educativos (internos e externos à própria escola)?
- Quais as diretrizes para a avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, do currículo, dos projetos não curriculares e do próprio projeto político-pedagógico da Instituição?
- Como se efetiva o acompanhamento de egressos?

Na operacionalização do projeto pedagógico verificam-se os erros e os acertos das decisões, havendo, portanto, a necessidade de revisão ou reformulação dessas decisões. Tendo-se em vista as diferentes circunstâncias pertinentes a essa fase, determinadas decisões podem ser alteradas quanto à introdução de ações inovadoras.

Esse projeto exige contemplar também um processo de avaliação institucional permanente, que explicita com clareza os problemas e os méritos das ações escolares visando estabelecer alternativas e mecanismos para planejar mudanças que viabilizem as soluções desses problemas.

Aqui P33 encerrou sua fala, desejando aos presentes um bom trabalho de investigação e reflexão até a etapa final da construção do Projeto Pedagógico que exigiria de todos muita vontade e perseverança.

No dia 9 de dezembro de 2002 abre-se a cortina para ensaiarmos mais uma vez: nossa última reunião do ano letivo com a presença de 15 professores. Devo lembrar que, para a análise das informações neste trabalho, priorizei os encontros mais diretamente relacionados com a discussão sobre a futura elaboração do PPI, portanto, como demonstrado no Quadro 2, apenas três reuniões. Entretanto, até aquele momento já tínhamos nos reunido dez vezes no segundo semestre de 2002. Para que o leitor tenha uma visão mais clara do que havíamos realizado até então, descreverei brevemente os outros sete encontros que não constam no referido quadro, durante os quais discutimos diversos assuntos.

No dia 27 de setembro de 2002, trabalhamos com a leitura e discussão de um capítulo da obra de Perrenoud (2000) “Novas Competências Profissionais para Ensinar”. Este autor enfatiza dez competências: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe. No dia 4 de outubro de 2002 continuamos a discutir o mesmo texto, e prosseguimos com as novas competências: 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10. Administrar sua própria formação contínua. A discussão sobre seu texto foi válida no sentido de proporcionar o debate sobre questões ligadas ao ensino/aprendizagem de uma LE, tais como o papel do professor como mediador e facilitador, as dificuldades dos alunos, a

necessidade de maior envolvimento dos alunos em eventos culturais promovidos pela escola, o professor como educador etc. Também nos fez detectar alguns problemas da EI, como o fato de trabalharmos os conteúdos de determinado estágio sem conhecer os outros já vistos anteriormente, o que deixou clara a necessidade urgente da elaboração de um PPI para nos dar maior embasamento teórico e prático.

No dia 18 de outubro de 2002, contamos com a presença de uma professora convidada, P9, que trouxe para discussão o texto “Uma Abordagem Natural ao Ensino de Línguas: Inglês sob a Inspiração de Piaget, Vygotsky, Chomsky e Krashen, retirado da Internet, de autoria de Ricardo Schütz. Inicialmente, P9 deixou como interrogação, para ser discutida no final: é possível esse tipo de abordagem? Sua apresentação evidenciou a teoria de Vygotsky, parte de sua pesquisa de doutorado, que também nos foi fornecida em forma de texto. Após a troca de idéias, com o auxílio de P9, os professores concluíram que não é possível um ensino de línguas baseado em teorias tão distintas (por exemplo, Vygotsky é sócio-histórico, enquanto Chomsky e Krashen, este último na verdade estudou Chomsky, são inatistas). Essa conclusão é extremamente importante, visto que denota a preocupação dos professores em não empregarem aspectos tão diferentes em sua prática pedagógica, tornando-a, provavelmente, desprovida de um fundamento teórico mais conscientemente embasado. Esse foi um momento de reflexão realmente crítica.

No dia 25 de outubro de 2002, reunimo-nos com a finalidade de discutir a estrutura e o organograma da escola, seus regulamentos e as funções atribuídas aos setores das coordenações pedagógica e técnica. Essa discussão foi levada a cabo por influência da troca de idéias sobre a sexta competência de Perrenoud (2000), a saber, participar da administração da escola, e também por sentirmos a necessidade de uma maior compreensão do funcionamento desses setores, já que no dia-a-dia estamos mais envolvidos com a sala de aula propriamente dita.

Nos dias 8 e 22 de novembro de 2002 e 9 de dezembro de 2002, contamos com a presença de mais uma professora convidada, P1, que falou sobre critérios de avaliação, parte de sua pesquisa de mestrado em curso. A avaliação é uma questão complexa, principalmente no que se refere à oralidade, aspecto sempre discutido entre os professores, por ser muito subjetiva sua execução. As nossas discussões, com base no trabalho de P1, foram bastante relevantes, por nos fazer refletir sobre os diferentes aspectos envolvidos na avaliação oral, a saber,

fluência, gramática, interação, pronúncia, vocabulário, comunicabilidade, participação e interesse, assim como as características de outra habilidade, a leitura.

Bem, leitor, toda esta explanação sobre esses encontros se fez necessária para que melhor compreenda a discussão a seguir. Voltando ao ensaio do dia 9 de dezembro de 2002... Colocamos em prática a entrevista de foco, que foi coordenada pela professora P15, atuando como a entrevistadora.

A entrevista de grupo de foco (KRÜEGER, 1994) trata-se de uma discussão cuidadosamente planejada que visa determinar as percepções, os sentimentos e o modo de pensar dos sujeitos. A discussão deve ser agradável aos participantes, que precisam sentir-se à vontade para compartilharem suas idéias e percepções. Os membros do grupo influenciam uns aos outros à medida que respondem às idéias e comentários em discussão. O propósito é obter informação de natureza qualitativa a partir de um grupo de pessoas limitado e predeterminado. Tal entrevista proporciona um ambiente no qual revelações são encorajadas, cabendo ao entrevistador focalizar tais revelações através de perguntas abertas dentro de um ambiente permissível e confortável, que deixe o entrevistado à vontade para compartilhar suas experiências e opiniões. Pode-se combinar, também, procedimentos quantitativos, à medida que auxiliem o pesquisador a aprender o discurso e o modo de pensar e agir da audiência alvo.

A entrevista de foco pode transcorrer mais facilmente se puder contar com a presença de um moderador, ou seja, aquele que guiará o curso da entrevista, e um assistente, que auxiliará o moderador na tomada de notas e/ou em qualquer outro problema que surgir durante a entrevista. O entrevistador/moderador não deve assumir um papel de poder ou influência sobre os entrevistados; ao contrário, deve encorajar comentários de todos os tipos, positivos ou negativos. Como o próprio moderador inicialmente deve deixar bem claro na determinação das regras para a entrevista, não há respostas certas ou erradas, mas pontos de vista diferentes, sugerindo que o entrevistado compartilhe suas opiniões, mesmo que sejam diferentes das demais.

Para dar início à entrevista, os seguintes questionamentos foram colocados no quadro e os professores divididos em grupos para discuti-los:

- 1) O que você achou do clima geral do trabalho desenvolvido pelo nosso grupo de estudos durante as reuniões (amistoso, hostil, descontraído, tenso, dinâmico, passivo, comunicativo, fechado)? Por que foi assim?
- 2) O que você pensa da forma como foram conduzidos nossos encontros? Alguma(s) sugestão(s)?
- 3) Em que medida atingimos o objetivo fixado para nossa proposta de desenvolvimento profissional e o PPI?
- 4) O que você adquiriu em termos de conhecimento que possa ser aplicado na sua prática pedagógica?
- 5) A experiência vivida satisfaz? Deseja sugerir algo?
- 6) O que esperamos dos próximos encontros?

Após a discussão em grupo, cada um expôs suas considerações sobre os encontros. A maioria concordou que foram descontraídos. Alguns foram passivos, como o da professora P33 sobre as correntes filosóficas educacionais e a epistemologia – origem do conhecimento, talvez devido à falta de conhecimento nosso sobre o que ela estava falando. Essa opinião, porém, não foi um consenso, porque uma professora, a P18, questionou o comentário, afirmando:

- Não, na verdade ela não conduziu o trabalho dela de forma que houvesse discussão. Foi a sua estratégia. Eu não me sinto totalmente alheia ao assunto.

Em geral, nós, professores, concordamos que os encontros ocorreram de forma dinâmica. Quanto ao conteúdo teórico, acreditamos que talvez teria sido melhor se nos fosse sugerida uma leitura prévia, o que é de suma importância para uma participação mais dinâmica e frutífera. Nós ensinamos língua e desconhecemos alguns aspectos de outras áreas de conhecimento. Alguns docentes não tinham base suficiente para discutir o assunto, bastante complexo, tratado por P33 e, portanto, afirmaram precisar de concentração para compreendê-la. A esse respeito, P18 novamente fez um comentário:

- Mas ela também não sabia sobre o nosso conhecimento. Nós não estamos ao léu. Sempre temos uma teoria para nos basearmos.

Deve-se observar que as colocações de P18 são extremamente relevantes. Ela tem razão, visto que a apresentação da professora convidada, P33, foi em forma de palestra. Não houve um

trabalho anterior, tampouco posterior, a esse encontro que pudesse proporcionar uma discussão mais profunda sobre o tema apresentado.

Dentre outros comentários, concluímos que os encontros foram satisfatórios e o ambiente propício à reflexão. O clima foi descontraído porque todos tiveram condição de participar, de emitir opinião sem receio de serem criticados. A idéia que se tinha primeiramente é de que seria um ambiente mais fechado, mas não foi. O grupo já se conhece, portanto, tem a mesma realidade e objetivos em comum, o que torna mais fácil o diálogo. As reuniões foram ótimas, porém, como é de interesse da escola, deveria ter a participação de todos, o que não ocorreu. Também chegamos ao consenso de que a experiência foi válida e satisfatória, nos fez repensar sobre a prática. Manifestamos o desejo de que os encontros fossem mantidos, assim como o de ler propostas pedagógicas de outras escolas.

Com base nesse desejo de uma leitura prévia, dois professores fizeram sugestões. P13 indicou o livro "A Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. Ela acrescentou: - Primeiro temos que nos sentir professores, ensinar línguas vem depois. - P8 sugeriu o livro "A Pedagogia do Oprimido", também de Paulo Freire. No entanto, leitor, gostaria de observar que nenhuma dessas sugestões foi privilegiada. Os encontros, como você mesmo poderá constatar, continuaram de acordo com a proposta da coordenadora da comissão responsável por sua realização, P15.

Por que agimos dessa maneira? Talvez Silva Junior (1984, p.20) possa nos auxiliar a responder esse questionamento. Ao discutir a supervisão existente no sistema escolar do Estado de São Paulo, o autor afirma "se não há oposição necessária entre a cultura não elaborada do aluno e a cultura elaborada do professor, muito menos haverá oposição entre a cultura elaborada do professor e a cultura um pouco mais elaborada do especialista". Acredito que foi o que aconteceu conosco, os membros da comissão organizadora dos encontros, e os professores em geral. Ou melhor, visto que P15 já é mestre em Letras, talvez tenhamos deixado esse fato falar mais alto do que nossa vontade coletiva, por acreditar que P15 poderia desenvolver melhor o trabalho pedagógico. Estávamos, portanto, colocando em prática a divisão de nosso trabalho, da decisão e da execução.

Sob meu ponto de vista, P15, por sua vez, usou do que Silva Junior (1984) denomina autoritarismo ingênuo, exercendo o papel de coordenadora sem considerar o desejo dos outros docentes ao invés de realmente promover uma intervenção transformadora de nossa prática.

Como afirma Silva Junior (1984, p.122):

A supervisão desejável é aquela que integra no plano do sistema escolar os educadores que agem de forma também integrada no plano político-social. [...] Centralismo, burocratização e autoritarismo certamente se constituem em obstáculos a essa possibilidade, mas não a inviabilizam definitivamente. Seu peso pode ser notado na tentativa ingênua de se montar um sistema de supervisão voltado para o ensino, mas que não implicasse crítica direta aos critérios de administração postos em prática pela estrutura de poder dominante.

Apesar do autor estar falando da supervisão da educação que se pratica no sistema escolar do Estado de São Paulo, tal situação se assemelha muito à nossa. P15, assumindo o papel de coordenadora/supervisora de nossos encontros, acabou usando de um autoritarismo ingênuo ao montar um sistema de trabalho em grupo de acordo com suas crenças de como este deveria ser desenvolvido. Por outro lado, acredito que a professora em questão não deixou de pensar nos aspectos humano e educativo envolvidos na elaboração de um PPI. Quanto a nós, membros auxiliares da comissão, nos faltou consciência crítica para questionar as “sugestões” de P15 da forma como conduzir as reuniões, talvez por falta de tempo ou até mesmo de competência para nos aventurarmos nessa tarefa.

4.3 E OS ENSAIOS CONTINUAM: AS REUNIÕES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2003

No dia 25 de abril de 2003, nós, professores/atores, voltamos a ensaiar o futuro espetáculo com a presença de 19 professores. As cortinas se abrem e todos estão com uma grande expectativa de iniciar a discussão sobre o projeto pedagógico propriamente dito. Para tal, tomamos como base o texto “Projeto Educativo” (PE) da obra de Vasconcelos (1995), o qual pode ser observado no **Anexo A** deste trabalho.

Durante os dois encontros que tivemos com a professora convidada, P33, diversas leituras foram sugeridas para dar subsídios teórico-metodológicos ao nosso trabalho de formulação de um PPI. Fizemos a opção pela obra de Vasconcelos (1995), por se tratar de um trabalho realizado com o objetivo de oferecer elementos metodológicos e processuais para a busca de significação, seriedade e eficácia. O livro nos aponta um horizonte a seguir e indica alguns passos que devemos tomar em direção a uma qualidade de ensino mais embasada.

Para uma melhor compreensão do trabalho que realizamos com base neste autor, faz-se necessário evidenciar que, segundo ele próprio, o Projeto Educativo (PE) é dividido em três partes. Em primeiro lugar, há o Marco Referencial (o que queremos alcançar?) que, por sua vez, se subdivide em três subitens: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo. O primeiro marco envolve a busca de um posicionamento político, ou seja, a visão do ideal de sociedade e de homem e de um posicionamento pedagógico: a definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. O Marco Situacional vai nos dizer como o grupo percebe a realidade global na qual a instituição está inserida e fornecerá os elementos estruturais que determinam a instituição e seus agentes. O Marco Doutrinal abordará o ideal de Homem, Sociedade e Educação do grupo, portanto, os critérios gerais de orientação da instituição. O Marco Operativo constitui a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, com base naquilo que queremos ou devemos ser.

Em segundo lugar, há o Diagnóstico (a que distância estamos daquilo que buscamos?), que trata da avaliação da realidade da instituição, comparando-a com aquilo que desejamos que seja e, enfim, trabalharemos com a Programação (o que faremos concretamente para diminuir tal distância?), que constitui a proposta de ação, ou seja, o que é necessário e possível concretamente para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Vamos ensaiar mais um ato? Antes da discussão do texto propriamente dito de Vasconcelos (1995), o qual fora indicado como leitura prévia, os professores foram divididos em quatro grupos. Cada grupo recebeu um vocábulo diferente: proposta; pedagógico; projeto; educativo. Os grupos deveriam pensar sobre a palavra que lhe fora conferida e associá-la a outras palavras relacionadas. Nosso objetivo, com a discussão desses termos, era chegarmos a um consenso para denominarmos nosso futuro projeto, pois até agora o tínhamos batizado de PPI

(Projeto Pedagógico Institucional) e o texto de Vasconcelos mencionava Projeto Educativo. Outro propósito com essa discussão era ter melhor clareza sobre o texto do autor. O resultado foi o seguinte:

Proposta	Projeto	Educativo	Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade • Idéia • Sugestão • Vontade • Mudança • Viabilidade • Questionamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano – ações para futuro • Objetivos • Caminhos • Processo • Não estático • Participação • Envolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Construção pessoal para o todo • Reformulação cíclica de instância superior espera-se um retorno dos envolvidos • Mudança de comportamento/postura 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia • Condução • Organização • Estudo • Formação • Planejamento de aula • Objetivo • Resultados • Diagnóstico • Retomada • Mudanças • Expectativa

Quadro 4 - As definições dos vocábulos “proposta”, “projeto”, “educativo” e “pedagógico” conforme, a sugestão dos professores.

Gostaria de observar que essas foram palavras que passaram por nossa mente, as quais naquele momento acreditamos estarem relacionadas aos quatro vocábulos descritos no Quadro 4. Não fizemos qualquer pesquisa, apenas colocamos nossas idéias no papel, sem questionar o porquê de tal atividade ou mesmo se essas definições estavam corretas, apenas realizamos a tarefa passivamente.

Em seguida foram distribuídas quatro definições de “Projeto Educativo” retiradas do texto de Vasconcelos (1995) para discussão em grupo. São elas:

- 1) O Projeto é um instrumento teórico-metodológico que visa a ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa (p. 143);
- 2) O Projeto Educativo é também uma construção coletiva de conhecimento (p.145);
- 3) O Projeto Educativo é o Plano Global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (p. 145);
- 4) O Projeto Educativo dá consistência, articulação e sentido de conjunto para os planos de ensino dos professores. A escola deve estar atenta a esta exigência mútua (p. 151).

Alguns professores se manifestaram:

P18: - Educativo é mais abrangente que pedagógico.

P8: - Dentro do projeto podemos abrigar a proposta, e no educativo, o pedagógico.

P26: - O projeto inclui a prática/ação e a proposta pode existir só no papel.

P7: - A proposta seria um primeiro passo e depois parte-se para o projeto, que é mais elaborado.

P6: - É mais pé no chão.

P4: - Acho que começamos com a proposta de fazer o projeto...

P7: - Só estávamos usando o termo errado, mas estamos no caminho certo.

Pode-se observar, nessa última fala, que às vezes fazemos alguns comentários sem muito embasamento, sem refletirmos criticamente sobre o assunto. Agora, ao refletir sobre-a-ação, me questiono: - quem disse que o termo era errado? Ninguém. Apenas estávamos tentando defini-lo. - Acredito que muitas vezes agimos dessa forma, remando no sentido da maré, mesmo sem saber necessariamente para onde estamos indo, porque, apesar procurarmos nos atualizar constantemente sobre os diferentes métodos e abordagens existentes e sermos adeptos de um processo ensino/aprendizagem com características pós-modernistas, somos fruto do ensino tecnicista que, como vimos com Ghiraldelli Junior (1994), prima pelo desenvolvimento de técnicas necessárias para o domínio de uma língua, por exemplo, sem abrir espaço para a reflexão. Trata-se também, com certeza, do reflexo das modificações ocorridas no mundo do trabalho que sofremos durante tantos anos, as quais, indubitavelmente, influenciaram nossa capacidade de pensar criticamente e expor nossas próprias idéias.

Prosseguindo com a discussão, P15 acrescentou: - O que fazemos agora?

P7: - Vamos “rebatizar” nossos encontros. O que for decidido é para ser feito, então vamos botar o pé no chão. Novamente, acredito ser esse um posicionamento que não dá muita margem para discussões e para usarmos nossa criatividade no sentido de promovermos

modificações futuras. "O que for decidido é para ser feito". Ora, caro leitor, se o processo de construção de um PPI engloba um trabalho contínuo, de novas realizações, como afirma o próprio Vasconcelos (1995), então para que estabelecer algo tão radical?

P15 continuou: - É realmente necessário o nome da “criança”?

P7: - Vamos ver a “carinha dela”. Quando “nascer” a gente pensa.

P2 (dirigindo-se à comissão): - Vocês tiveram a curiosidade de procurar em um dicionário a definição desses termos?

Acredito que nesse momento P2 está refletindo criticamente sobre a atividade. Ela parece inquieta, talvez se perguntando "Mas para quê toda essa discussão? Será que a própria comissão tem clareza desses termos?"

À indagação de P2, P15 (a coordenadora da comissão) respondeu: – Sim.

P2 continuou: - E nossas idéias batem?

P15: - Sim. O Educativo envolve a formação, e o pedagógico o professor. Então, quando a “criança” for parida, espero que seja um parto sem dor, aí vamos ver que nome dar a ela.

Nenhum dos professores presentes questionou o comentário de P15 no que concerne ao Educativo e ao Pedagógico, por exemplo, a formação de quem? Em que sentido? Devo acrescentar que, como membro dessa comissão, na maioria das vezes em que preparamos as reuniões nos faltou clareza sobre os objetivos das mesmas. Por exemplo, P15 havia sugerido a atividade sobre a definição dos quatro vocábulos e nós, os outros membros de tal comissão, simplesmente aceitamos passivamente, sem questionar, sem sequer refletirmos sobre o significado dos termos que iríamos discutir na reunião com os outros professores. Naquele momento, de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983), não me dei conta desse fato. Agora, refletindo-sobre-a-ação, gostaria de evidenciar o que nos diz Libâneo (1982, p. 41) sobre o fazer pedagógico: “o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um *fazer crítico*, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da

sociedade”. O que quero dizer é que nos faltou questionar o “fazer”, e sem criticidade apenas fazemos por fazer, sem saber exatamente o que estamos realizando. O próprio Libâneo (1982) afirma que é preciso uma pedagogia social de cunho crítico que suponha o saber como consciência.

Ainda na tentativa de refletir-sobre-a-ação, faz-se necessário comentar mais uma vez sobre os procedimentos organizacionais de nossos encontros. Por exemplo, após a elaboração do Quadro 4, didaticamente deveria ser feita, pela comissão, a discussão dos termos, tentando encontrar, no texto lido, alguma pista e, então, a comissão mostraria sua pesquisa sobre os termos. Já que tal pesquisa não foi realizada, P15 fala inadequadamente sobre os conceitos embutidos nas palavras trabalhadas. Se buscássemos a definição dos termos “proposta”, “projeto”, “educativo” e “pedagógico” no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 197?), por exemplo, encontraríamos:

Proposta: *S.f.* **1.** Ato ou efeito de propor. **2.** Aquilo que se propõe, apresenta; proposição. **3.** Plano ou projeto proposto. **4.** Oferecimento, oferta. **5.** Moção. **6.** Determinação, resolução.

Projeto: *S.m.* **1.** Plano, intento, desígnio. **2.** Empresa, empreendimento. **3.** Redação, provisória de lei, etc. **4.** *Arquit.* Plano geral de edificação.

Educativo: *Adj.* **1.** Educacional. **2.** Que concorre para a educação: *filme educativo*.

Pedagógico: *Adj.* **1.** Da, ou respeitante à pedagogia: *métodos pedagógicos*; **2.** Conforme a pedagogia.

Para melhor compreender o termo pedagógico, vamos observar o que o dicionário nos traz sobre pedagogia: *S.f.* **1.** Teoria e ciência da educação e do ensino. **2.** Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. **3.** O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. **4.** Profissão ou prática de ensinar.

Entretanto, para se realizar uma reflexão realmente crítica, a busca no dicionário não é suficiente, pois não é apenas uma questão de nomenclatura, mas principalmente de um referencial teórico. Para Vasconcelos (1995, p. 143), o Projeto Educativo “é o plano global da

instituição. Construído participativamente é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do Planejamento”. Parece-me que naquele momento o grupo teve muita dificuldade não apenas de compreender essa definição mas também de definir o que as palavras escolhidas para reflexão realmente suscitavam. Talvez por falta da reflexão que deveria ter sido feita pela própria comissão por ocasião da preparação da atividade proposta. Lembre-se, caro leitor, eu também fazia parte dessa comissão e é por isso, neste momento de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação que afirmo: - os termos levados para discussão, ou seja, “proposta”, “projeto”, “educativo” e “pedagógico”, teriam que ter sido discutidos antes pelos membros de tal comissão organizadora dos encontros, não apenas superficialmente, mas de uma forma mais embasada do ponto de vista teórico. Essas palavras suscitam outras implicações, além da explicação que pode ser encontrada no dicionário.

Para compreendê-las melhor, acredito que Ghiraldelli Junior (1987) pode nos auxiliar. O autor afirma que não podemos aceitar a confusão que se faz entre educação e pedagogia. Segundo ele, a pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber e está preocupada com os meios e as maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Dessa forma, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. Para Ghiraldelli Junior (1987), portanto, a pedagogia é a teoria e a educação é a prática. Para o autor, a educação constitui uma prática educativa, geradora de uma teoria pedagógica. Neste sentido, a educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia.

Caro leitor faltou-nos, assim, não apenas criticidade sobre a atividade realizada, mas principalmente conhecimento teórico sobre o que estávamos discutindo. Pedagogia é, portanto, a teoria, e educação, a prática. Dessa maneira, não faz sentido o posicionamento de P15 ao afirmar que educação está ligada mais à formação e o pedagógico ao professor.

Vimos anteriormente com Vasconcelos (1995) que o Projeto Educativo é o plano global da instituição que deve ser construído de forma coletiva. Para Veiga (2000), que denomina esse plano de Projeto Político Pedagógico Institucional, ele consiste na linha orientadora de decisões, ações e procedimentos, derivados dos objetivos e propósitos institucionais e deve ser um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. A autora afirma: “entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção

demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo. Não é possível, portanto, concebê-lo e instituí-lo por decreto ou resolução de conselhos e colegiados” (VEIGA, 2000, p.30).

Não sei se estou me fazendo entender, mas gostaria de deixar claro que acredito que o nome de nosso projeto, seja ele "Projeto Educativo" ou "Projeto Pedagógico", não vai alterar sua formulação, pois as duas denominações satisfazem teoricamente, ambas podem ser usadas sem problema, tendo em vista que tratam da elaboração de um plano institucional que envolverá muito trabalho e reflexão coletiva. Por outro lado, gostaria de acrescentar que nós, a comissão organizadora, fazemos parte do grupo de estudos, o que não nos coloca acima de ninguém, pelo contrário, construiremos o projeto juntos e também estamos sujeitos à construção e desconstrução de um processo de conhecimento e troca de experiências, ou seja, às vezes podemos, inconscientemente, nos desviarmos de nosso trajeto.

Que entrem as tabuletas para interromperem os ensaios e conduzirem a tomada da consciência... Fechamos, então, a discussão com a seguinte citação do texto: "o Projeto só consegue ser um referencial para a caminhada se os sujeitos da comunidade o reconhecerem como tal, ou seja, se identificarem-se com ele, fato muito difícil de acontecer quando não participaram decisivamente da elaboração" (VASCONCELOS, 1995, p.151). A esse respeito estávamos todos de acordo, sem a participação de todo o corpo docente, ou no mínimo da maioria dele, não conseguiríamos desenvolver um trabalho realmente consciente e produtivo.

Logo após, com base no texto de Vasconcelos (1995, p. 147), expusemos dois questionamentos no quadro para discussão:

- 1) O que dá vida/morte à nossa escola? O que nos faz diferentes de outras escolas?;
- 2) [...] o projeto corresponde a um desejo? De onde nasceu nosso desejo? Quem decidiu fazer o Projeto Educativo da EI?

Sem pestanejar, uma das professoras comentou:

P18: - O que dá morte é a própria estrutura organizacional da escola! E, o que dá vida somos NÓS! (grifo nosso).

P8: - Os alunos observam uma postura, por exemplo, “aqui reprova!”, o que nos torna diferentes da maioria das escolas particulares que estão demasiadamente preocupadas em não perder o aluno e, por esse motivo, evitam ao máximo a reprovação. Entretanto, é chegado o momento de refletimos sobre o fato dos alunos talvez não estarem de acordo com essa postura, ou seja, por que não temos recuperação?

P6, uma das professoras, acrescentou: - Antes ninguém questionava nosso sistema de avaliação. As pessoas antes pagavam menos e tinham mais poder aquisitivo. A mensalidade aumentou, então questionam que se reprovam vão perder o dinheiro também. Então, por que não começamos a pensar de outra forma também? Dar outro tipo de oportunidade?

P15: - Se considerarmos apenas a questão financeira, certamente a maioria dos alunos não hesitará em optar por outra escola... tanto faz... o preço é o mesmo. Mas, vamos voltar aos questionamentos do início da reunião – a professora insistiu, já que estávamos nos distanciando muito do objetivo inicial. Ela continuou: - E onde nasceu nosso desejo? Quem decidiu fazer o Projeto Educativo da EI?

Após uma breve discussão, chegamos à conclusão de que esse desejo havia partido do próprio grupo nos comentários durante os intervalos de aula, com a finalidade de elaborar coletivamente um documento que pudesse nos dar subsídios para tentar solucionar os problemas detectados na própria escola. Observou-se, todavia, que uma das coisas que pode dificultar essa elaboração é a própria EI. Muitas vezes ouvimos comentários do tipo “não adianta falar que nada vai mudar mesmo...”. Evidentemente aquele era um desejo da maioria dos professores, porém a decisão de o elaborar havia partido da chefia e da coordenação pedagógica, como já mencionado anteriormente.

No dia 9 de maio de 2003, inicia-se mais um ensaio, ocasião em que nos reunimos com o objetivo de levantarmos os aspectos relevantes discutidos até aquele momento com base no texto de Vasconcelos (1995), para que pudéssemos observar se estávamos compreendendo de fato as questões levantadas por este autor e, desta forma, podermos dar continuidade ao nosso trabalho. Dezesete professores estavam presentes, os quais foram divididos em três grupos. Cada grupo teria que escrever um parágrafo com base no que estava no quadro:

- 1) O que o grupo entende como pontos relevantes discutidos até então?
- 2) O que estas discussões podem trazer de "novo" para a realidade da escola?

Observemos os parágrafos escritos pelos grupos:

Grupo 1 – Entre os pontos relevantes discutidos até agora deve-se destacar a definição de Projeto Educativo, que é aquela que envolve a formação do indivíduo para a coletividade. Vimos que antes de mais nada deve haver um desejo coletivo de mudanças com o envolvimento de todo o grupo. Isto acarretará um amadurecimento profissional, uma vez que os encontros proporcionam trocas de experiências com avanço do processo. Os objetivos serão traçados a partir da realidade da escola. Nenhum projeto é estático, ele deve estar sempre em discussão.

Grupo 2 – Vimos que existe uma proposta a partir do desejo de mudança, buscando-se a melhoria ou o crescimento pessoal, profissional e como cidadão (envolve processos educativos e pedagógicos). Há um consenso no sentido do envolvimento dos indivíduos nos ideais/desejos da escola.

Grupo 3 – O que concebemos como mais relevante a respeito do projeto é que nasce da necessidade de um grupo, que é “agente” essencial na elaboração e implantação do mesmo. Lembramos ser também necessária a consciência sobre as possibilidades da implantação do projeto, não como produto final, mas como referência para uma prática reflexiva, na qual possam ser acrescentados ou retirados elementos (des)necessários a sua melhoria e maior adaptação à realidade do grupo. Estamos buscando, com este projeto, um fio condutor quanto à prática “padronizada” do professor diante de questões previamente já estabelecidas, de um processo de construção de um grupo. Através deste pré-estabelecimento, gostaríamos de ver solucionadas as dúvidas individuais de cada profissional que possam refletir no grupo.

Em comum os quatro grupos manifestam o desejo coletivo de mudança, desejo este que se reflete em uma necessidade imediata da EI. Os professores assumem que será um processo contínuo de formação, sempre levado para discussão em equipe. É o ensino voltando às mãos dos professores que devem desempenhar um papel ativo na formação de seus objetivos, como afirma Zeichner (1993).

Faz-se necessário refletir, também, sobre parte do parágrafo produzido pelo grupo 3 com relação à prática pedagógica “padronizada”. Não concordo que estejamos buscando, por meio do PPI, um fio condutor quanto a esse tipo de prática, visto que, embora o projeto seja resultado de um trabalho coletivo, as práticas pedagógicas são pessoais, não em termos de concepções e princípios, mas de atuação diferenciada. A prática pedagógica padronizada constitui a reprodução do livro didático, ou seja, ninguém reflete muito para agir, mas só reproduz. Na verdade, é do livro didático que queremos nos desvencilhar, não totalmente, mas com vistas a uma maior autonomia, pois o professor consciente sabe onde quer chegar e age com liberdade para conseguir seus objetivos. Neste sentido, o Projeto Educativo oferecerá a direção e a sustentação necessárias ao nosso trabalho.

Com base no texto de Vasconcelos (1995), com o qual continuamos trabalhando, iniciamos a discussão pela primeira parte do Marco Referencial, ou seja, o Marco Situacional e, em grupos, levantamos a seguinte questão: Como nos vemos? Como nos situamos?

Os docentes presentes começaram a discutir alguns aspectos que não estavam relacionados com as questões acima. Observemos a seguir:

P31: - E o perfil do aluno?

P17: - Mas não foi feito?

P7: - Mas era outra coisa... origem, grau de instrução, etc. Não tinha nada a ver com o conhecimento.

P5: - É complicado... o que queremos do aluno... o que é importante. Ele tem que desenvolver as quatro habilidades. Aqui o peso é tudo igual. Nós pensamos que é importante falar, mas para determinado aluno o importante é ler. O nosso aluno regular é péssimo na comunicação.

P15: - Nosso projeto vai contemplar casos específicos.

P26: - Não. Ele pode ter um geral.

P31: - Mas muitos alunos que vêm aqui são claros desde o início - vim aqui para aprender a ler e escrever, não preciso falar.

P15: - A coisa é séria! – Diz a professora com um franzir de sobrancelhas e ar de preocupada.

P5: - É séria porque o aluno sai daqui sem falar... e lhe questionam: onde você aprendeu? – Ela faz uma expressão de preocupada, afinal somos uma escola conceituada na região e se o aluno afirma que estudou aqui, mas não consegue se pronunciar na língua alvo, nossa situação fica realmente complicada.

P31: - Nós não devemos criar um projeto ou curso específico para isso?

P8: - Mas assim teremos que criar quatro projetos: um para cada habilidade.

P32: - Quando nós tivermos nossos objetivos claros, esse tipo de discussão não vai mais existir aqui.

E o assunto se prolongava cada vez mais...

P8: - Antes tínhamos peso 3 para a oral porque a tendência era o movimento comunicativo. Aquele aluno que sabe falar bem dá a impressão de que atingimos nosso objetivo.

P11: - Mas será que ele aprendeu porque ensinamos ou por que ele tem habilidade para isso? – Questiona a professora, preocupada com a situação.

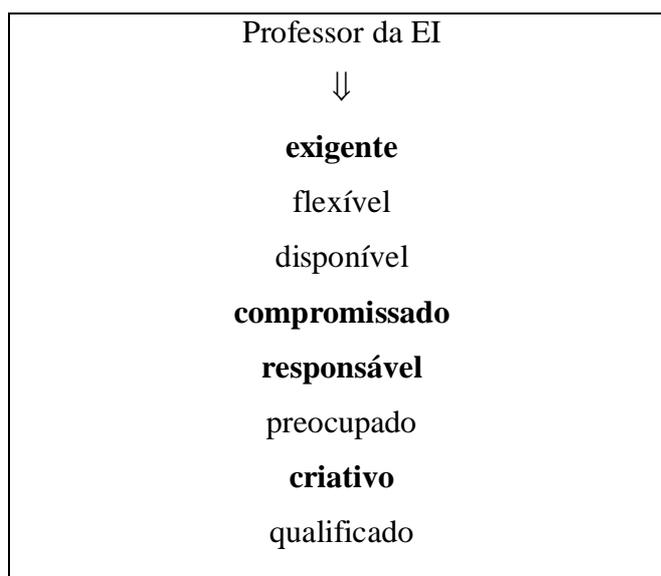
Caro leitor, vou interromper um pouco o relato desse ensaio. Veja bem, a discussão se distanciou completamente do objetivo inicial, ou seja, responder às questões “Como nos vemos? Como nos situamos?”, questões estas sugeridas pela comissão com o objetivo de abrir uma discussão sobre concepções e princípios que embasam uma prática pedagógica. O Marco Referencial de Vasconcelos (1995), no qual nos baseamos para levar a cabo esses questionamentos, engloba os pressupostos norteadores filosófico-sociológicos, isto é: Quem somos? Em que acreditamos? Qual é o homem que desejamos formar? Qual a sociedade que contribuiremos em sua construção? Quais as concepções sócio-filosófica-política-culturais que embasam nossa prática pedagógica? O que queremos construir com nossa ação

pedagógica? etc. Sob meu ponto de vista, portanto, a discussão acima delata, mais uma vez, a nossa falta de clareza, ou seja, da própria comissão organizadora. Tendo em vista que eu era um dos membros dessa comissão, não posso isentar-me da responsabilidade quanto ao “o quê” deveria ser discutido naquele momento. As questões dos professores denotam a angústia com a aprendizagem e o perfil dos egressos. Espero que futuramente, com mais embasamento teórico-metodológico e prático, possamos discutir melhor essas questões e que estas sejam clareadas pelo grupo.

Voltando ao ensaio, P15 interrompeu a discussão dos professores sobre suas inquietações e lhes chamou a atenção: - Gente, voltando à realidade da escola... a tendência do ensino... isso tudo que vocês estão discutindo veremos depois... qual a situação da instituição atualmente? Só começamos a falar do aluno, e o professor? A parte física? A administração? Então, vemos o quanto temos que trabalhar... - retornando à proposta anterior - Como nos vemos? Como nos situamos? Vamos nos olhar no espelho.

Naquele momento de reflexão-na-ação, P15 percebe que estávamos nos distanciando muito da proposta de Vasconcelos. Ela parece nos dar pistas quando menciona as tendências do ensino. É sobre isso que deveríamos estar falando, ou seja, sobre os princípios, as concepções, as tendências educacionais no ensino. Todos nós, porém, aceitamos discutir sobre o perfil do aluno e não conseguimos refletir criticamente sobre nossas ações. Não tínhamos consciência de que estávamos nos desvencilhando do Marco Referencial simplesmente porque não tínhamos clareza dos objetivos daquela reunião.

Era o momento de iniciarmos o Marco Referencial – Marco Situacional, ou seja, o momento da análise da realidade mais global na qual a instituição está inserida. Dessa forma, após a intervenção de P15, os professores voltaram a se reunir em grupos para discutirem sobre como nos vemos e como nos situamos. O resultado pode ser observado a seguir:



Quadro 5 - O perfil do professor da EI, conforme a descrição de seu próprio corpo docente.

As palavras em negrito foram as que se repetiram nos grupos. O professor perfeito, não é mesmo? Será que não estávamos sendo muito auto-confiantes naquele momento? Observemos a seguinte citação:

Os professores reflexivos não super mulheres ou super homens, mas simplesmente comprometidos com a educação de seus alunos e com a sua própria educação enquanto professores. Quando cometem erros não são extremamente severos consigo mesmos. Continuam sua caminhada. A disposição para a compreensão, a responsabilidade e a sinceridade os levam a um exame crítico e que dê suporte ao seu próprio ensino (ZEICHNER e LISTON, 1996, p.12, tradução nossa).

Certamente ao elaborarmos o quadro 6 faltou-nos um pouco dessa criticidade de que nos falam os autores acima para fazermos um exame sobre nós mesmos. Colocamo-nos como super homens em defesa dos mais fracos e oprimidos.

Dando prosseguimento à atividade que estávamos desenvolvendo, tentamos definir os quatro vocábulos em negrito no Quadro 5 com a finalidade de compreendermos melhor o que essas qualidades significavam para nós. O resultado foi o seguinte:

Exigente - que faz cumprir a programação/atividades/exige o compromisso do aluno/prepara as aulas/exige de si próprio / é recíproco / põe em prática o que foi estabelecido com o aluno / está preocupado com o mínimo aceitável do aprendizado;

Compromissado - envolvido com o grupo /“ligado!”/ É tudo o que está no responsável;

Responsável - assíduo, pontual, cumpre o programa (aprendizagem), respeita prazos, prepara bem as aulas, segue a orientação institucional;

Criativo - que traz novidades/ atualizado/dinâmico/inovador/interessado pelo gosto do aluno, pela realidade do grupo.

P15 levantou um questionamento: - Então, hoje, nós todos somos isso?

Outros professores complementaram:

P2: - Mas no geral eu acho isso discutível.

P26: - Eu não me vejo assim, particularmente. São facetas de um grupo, mas não acredito que todos sejam dessa forma.

P5: - Nosso maior defeito é não enxergarmos os nossos defeitos.

P7: - Essa fotografia está muito retocada!

P15, interrompendo mais uma vez, leu o 1º e o 2º parágrafos do texto “Projeto Educativo” da obra de Vasconcelos (1995, p.153), conforme segue:

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o “rumo”, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, da fé, das ciências. Implica, portanto, opção e fundamentação. O Marco Referencial nasce como busca de resposta a

um **forte questionamento** que nos colocamos: em que medida enquanto escola democrática, na América Latina podemos efetivamente colaborar para a construção do homem novo e da nova sociedade? Até que ponto isto não é um grande sonho, sem fundamento na realidade e, conseqüentemente, uma enganação? São tantas as contradições da realidade e da própria escola... O que fundamenta o nosso querer enquanto escola? Sabemos que diante destes questionamentos, muitas escolas, por não encontrarem sentido para a própria existência, acabaram perdendo toda força e capacidade de aglutinação, chegando mesmo a fechar suas portas; é claro, ninguém consegue viver sem um sentido que sustente a dura luta... No Marco Referencial procuramos expressar o sentido do nosso trabalho e as perspectivas para a caminhada.

Acredito que P15, tentando conduzir a discussão, mas de forma pouco comunicativa, queria chamar nossa atenção, mais uma vez, para o fato de estarmos novamente nos afastando do Marco Referencial de Vasconcelos (1995). Ao tentar traçar nosso perfil procedemos, portanto, só à discussão do quadro docente. Nos olhamos no espelho e só vimos a nós mesmos e não conseguimos refletir-sobre-a-ação, ou seja, sobre os princípios que subsidiam nossa prática-pedagógica e a cidadania de cada um.

P15 percebeu que não estávamos alcançando nosso objetivo, mas, por outro lado, também não conseguiu achar o caminho a ser seguido. Prova disto é que, apesar de ter lido os dois parágrafos citados acima, ela própria continuou com a discussão sobre o perfil do professor ao indagar:

- Então, se nos olharmos hoje, precisamos de alguma mudança? Esse professor aqui que vocês descreveram está maravilhoso! Percebemos nessa fala que a professora, ao dizer “vocês”, se distancia um pouco do grupo, parece não concordar com o perfil traçado por ele, apesar dela própria ter participado da discussão.

P8: - Nós temos altos e baixos.

P18 : - Nós não somos tudo isso aí. Mas a questão é como fazemos o todo.

É, realmente o “todo” é importante... Mas o que seria esse “todo”? Veremos se nas reuniões futuras conseguiremos defini-lo e, principalmente, nos posicionarmos diante de nossas crenças quanto à realidade global, como todos os desafios que ela possa gerar. As cortinas se fecham e se dá por encerrado mais um ensaio.

E os ensaios continuam. No dia 16 de maio de 2003, nos reunimos com a presença de 14 professores. Esse encontro objetivava finalizar a discussão sobre o Marco Referencial: Marco Situacional, e iniciar o estudo dos Marcos Doutrinal e Operativo.

Colamos na parede um cartaz do *Superman* e da *Superwoman*, representando o professor da EI, conforme tinha sido descrito no encontro anterior pelos grupos. P20 foi colando as tiras com as palavras que descreviam esse professor. Vejamos como ficou:

	Criativo		Assíduo	
	Flexível	Exigente	Interessado	
	Inovador		Prepara Bem as Aulas	
	Responsável	Dinâmico	Disponível	Cumpre o Programa
	Pontual	Compromissado	Qualificado	
	Segue Orientações Institucionais		Interessado pelo Gosto do Aluno	

Quadro 6 - Cartaz do *Superman/Superwoman* colado na sala de reuniões.

Os seguintes comentários foram feitos:

P5: - Só tem qualidade.

P26: - É que nós somos demais.

P32: - Chega! – Exclamou a professora, incomodada com aqueles pronunciamentos.

P5: - Otimismo exagerado. – Complementou.

P26: - Nós não somos tudo isso sempre. Mas oscilamos durante o semestre.

P8: - Oscilamos ... subimos e descemos.

P26: - Daí temos o outro lado, às vezes somos preguiçosos... não, somos criativos.

P17: - Isso aí é coletivo, o que não se sobrepõe sobre o individual.

P7: - Acho que individualmente todo mundo tem essas qualidades, mas ora pesa mais uma e ora outra. Mas, temos que reconhecer que também temos falhas.

P5: - Não somos sempre criativos em sala.

P15 interrompe, tentando voltar ao texto de Vasconcelos (1995): - Esse seria o Marco Situacional. Então a gente se vê desse jeito...

P5: - Nós nos vemos mais positivamente... Temos muitos pontos positivos... temos altos e baixos... somos qualificados. O que falta é uma interação.

P7: - O que falta é o tal do fio condutor.

P15: - A gente vai estar sempre pensando dessa forma: qual a situação? O que quero que melhore? Que teoria vou usar para isso? Como é que vamos fazer isso?

É, caro leitor, acho que começamos a refletir com um pouco mais de criticidade sobre nós mesmos. Reconhecemos, assim, que somos qualificados, mas que oscilamos e que às vezes, como ser humanos, também, cometemos falha. O que realmente nos falta é uma melhor interação que possa ser refletida em um trabalho de ensino/aprendizagem mais embasado e consciente. Apesar dessa tomada de consciência sobre nosso perfil, uma professora insistiu:

P5: - Se nós não fôssemos tudo isso não teríamos a respeitabilidade por parte da comunidade.

Será que essa afirmação é verdadeira? Em minha opinião, a verdade é que conquistamos uma respeitabilidade muito significativa da comunidade e não foi por acaso, mas devido ao esforço

e competência de um grupo determinado a realizar um trabalho sério e de qualidade. Esse mesmo grupo, porém, ao longo dos anos, vai se transformando à medida que os mais velhos se aposentam e professores mais jovens se aliam a ele com novas idéias. É necessário dar continuidade ao mesmo trabalho sério e de qualidade proposto desde o início.

P11 acrescentou: - A EL fez nome. Será que vamos conseguir manter esse nome?

Realmente devemos nos preocupar em mantê-lo e para isso devemos proceder a um levantamento sobre os problemas que nos cercam e tentar solucioná-los para que a nossa respeitabilidade não fique apenas na fama.

P20 leu parte do texto de Vasconcelos (1995, p. 154):

Muitas vezes, quando vamos fazer considerações sobre a realidade, temos a tendência de apontar apenas os aspectos negativos, pois são os que mais nos incomodam. No entanto, temos que resgatar sua contraditoriedade; conseguir perceber os aspectos positivos é fundamental, pois podem nos apontar caminhos e fortalecer para a luta.

A leitura desse trecho foi realizada para chamar a atenção que, na maioria das vezes, ao se refletir sobre a realidade, a tendência é apontar os aspectos negativos; em se tratando do corpo docente da EI, contudo, tinha ocorrido justamente o oposto. Só conseguimos perceber os aspectos positivos. Por que isso acontecera? Era sobre isso que queríamos refletir com essa passagem do texto do Vasconcelos (1995). A esse respeito, uma das professoras se manifestou:

P31: - Acho que se a abordagem da pergunta tivesse sido outra, poderíamos ter enxergado outras coisas...

P23: - Não concordo, pois perguntamos exatamente como nos víamos, e esse foi o retrato obtido.

P31 insistiu: - Ainda acho que se a abordagem tivesse sido outra, poderíamos ter refletido também de outra forma.

Naquele momento, não me dei conta de que P31 estava certa. Mas, agora, refletindo sobre nossa ação, devo afirmar que as perguntas: “Como nos vemos?”, “Como nos situamos?”, não foram abordadas da forma correta, ou seja, não ficara explícito o que queríamos discutir ao sugeri-las. Esses questionamentos precisariam ser reformuladas levando em consideração a realidade da EI, para que ocorresse uma reflexão realmente crítica.

Ninguém mais se posicionou sobre o assunto. Em seguida os professores foram divididos em três grupos com o objetivo de traçarem o Marco Doutrinal, ou seja, a proposta do ideal de Homem, Sociedade e Educação que o grupo assume e a exposição dos critérios gerais de orientação da instituição. Cada grupo recebeu uma pergunta distinta.

Grupo 1: “Qual é o papel de nossa escola na sociedade?” A este questionamento, responderam da seguinte forma: A sociedade nos vê como uma escola séria. Somos responsáveis pela formação técnica, ou seja, a instrumentalização do aluno na língua e também pela formação educacional. Todavia, temos pouco tempo de aula, apenas 1h40min duas vezes por semana. Mas, de qualquer forma, exercemos influência na formação do futuro profissional. A escola abre alguns horizontes, por exemplo, alguns ex-alunos nossos trabalham em outras escolas de línguas.

P22 contesta: - Qualquer escola em que ele estudar vai ter esse papel, não é só prioridade da nossa.

P11: - Acho que temos a função de fazer o aluno gostar da língua.

P6: - Acho que temos que ter esse papel, orientar o aluno para uma profissão futura. O inglês é um caminho.

P11: - Aqui não temos franquia. Isso é uma abertura muito grande. Podemos estar procurando fazer atividades diferentes.

P26: - A EI já deu emprego para muita gente.

Grupo 2: “Que tipo de aluno/cidadão queremos formar?” Observemos a resposta: “Nosso principal objetivo é formar o aluno instrumentalizado, ou seja, competente, capacitado para a

língua. Incentivamos a leitura e a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, sociabilizado. Também temos o papel de promover uma formação educativa, evidenciando a busca de autonomia (ex.: pesquisa na Internet, o uso do dicionário) – e de abrir os olhos do aluno para o tipo de sociedade que temos hoje, competitiva.

Grupo 3: “Que tipo de escola queremos?” Responderam da seguinte forma: “Uma escola modelo - moderna, bem equipada, eficiente que promova o treinamento contínuo para o *staff*/corpo docente, que consiga produzir e publicar seu próprio material de ensino de acordo com sua realidade atendendo às várias opções de cursos para alunos e professores de línguas de outras escolas.

Com base nas respostas dos três grupos, chamou-me a atenção o fato de que nós estamos demasiadamente preocupados com a técnica, a instrumentalização e o treinamento contínuo no que se refere à aquisição de uma LE. Não poderia deixar de ser desta forma, já que somos, como mencionado anteriormente, frutos do discurso pedagógico do século XX que, como vimos em Ghiraldelli Junior (1994), incentiva o treinamento. Por outro lado, podemos observar que há uma preocupação também com a formação educacional do indivíduo enquanto cidadão que vive em uma sociedade competitiva. Há também, e acredito ser esse um ponto bastante positivo, o interesse de se produzir e publicar o próprio material, o que exigirá pesquisa e uma incansável jornada de trabalho.

Em seguida, os professores foram divididos em grupos. Receberam tiras de papel com alguns vocábulos para que tentassem formular uma frase com eles. Na verdade, tratava-se da missão da EI, mas somente a comissão estava ciente disto. Nenhum grupo conseguiu organizar a sentença da forma correta. Apenas um deles chegou próximo da missão, invertendo apenas a ordem das frases. Um dos membros da comissão indagou: "alguma idéia do que se trata?"

Um dos grupos respondeu - Seria a missão da EI?

- Isso mesmo! Respondi. Em seguida, li a missão da escola como realmente está escrita e que fora elaborada há algum tempo atrás, por nós mesmos: A missão da EI é promover o ensino de línguas estrangeiras, capacitando os alunos nas diferentes habilidades lingüísticas e comunicativas, apoiando atividades de pesquisa e ensino por intermédio de um corpo docente altamente capacitado e qualificado.

Questionamos, então, se tudo o que tínhamos discutido até aquele momento estava coerente com a nossa missão. Alguns se manifestaram afirmando que sim, mas não houve uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Sob meu ponto de vista, acredito que muitas de nossas discussões refletiram, sim, os objetivos da escola, da forma como estão explicitados nos documentos da EI como “missão”, citada acima. Todavia, gostaria de deixar alguns questionamentos. Por que denominar os objetivos de “missão”? Não é um termo muito forte? Será que não estamos caindo no discurso neoliberal? Ou desejamos ser vistos como jesuítas missionários trabalhando em “prol” de nossos semelhantes? Na verdade, missão dá idéia de sacerdócio, de vocação e a escola, hoje, tem objetivos, finalidades, mas não é missionária. Quero deixar claro que, ao fazer esses comentários, não estou me isentando de qualquer responsabilidade, visto que também participei na elaboração de nossa “missão”. São questionamentos que faço não apenas aos meus colegas e profissionais da área, mas a mim mesma, na tentativa de fazer uma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983). Concordo que nosso principal objetivo é ensinar uma LE, capacitando os alunos nas diferentes habilidades. É preciso, no entanto, ter consciência de nossa finalidade com esse ensino, ou seja, por exemplo, ensinamos uma língua estrangeira para que alguém não habilitado na língua tenha um lugar no mercado competitivo no mundo globalizado ou para que ele tenha condições de entender o mundo em que vive com todas as suas implicações sócio-político-culturais? É uma reflexão que precisaremos dar conta para que possamos explicitar nossa finalidade na própria “missão”.

Para dar subsídio teórico para nossas próximas reuniões, sugerimos a leitura de dois livros e de uma dissertação de mestrado. Dividimos os professores em três grupos. Cada um ficou responsável pela leitura de um dos textos e por sua apresentação para o restante do grupo em forma de seminário. A distribuição ficou da seguinte forma:

Grupo 1 (P4, P7, P18, P31) – Livro – Ensino: as abordagens do processo (MIZUKAMI, 2001).

Grupo 2 (P6, P8, P11, P32) - Dissertação de mestrado intitulada “Competência Lingüística - algumas considerações. Língua Materna x Segunda Língua (L2)/Língua Estrangeira. (PERIN, 2001).

Grupo 3 (P5, P17, P22, P25, P26) - Livro: Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas (RICHARDS, 2003).

Obs.: A comissão organizadora dos encontros ficou incumbida de ler os três textos.

Com o objetivo de iniciarmos a discussão sobre o Marco Referencial - Marco Operativo, ou seja, a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser, P15 leu o penúltimo parágrafo da página 155 do texto de Vasconcelos:

Que perguntas fazer para ajudar a elaborar o Marco Operativo? Devemos elaborar perguntas tendo em vista os aspectos fundamentais da vida da escola. A tarefa primeira do grupo neste momento, portanto, é refletir e identificar estes elementos fundamentais em relação aos quais se estabelecerão utopias, horizontes, critérios. Sobre o que é importante projetarmos o ideal, para ter elementos de orientação para nossa ação? Digamos que uma escola em pauta tenha cursos técnicos e que nestes a questão do estágio é muito importante. Obviamente, caberá uma pergunta sobre como desejamos que seja o estágio (VASCONCELOS, 1995, p. 155).

Chegara o momento de refletirmos, portanto, sobre os aspectos fundamentais da EI para procedermos à elaboração do Marco Operativo. Mas como realizar essa tarefa? Segundo Vasconcelos (1995), com muita atenção para que fique compatível com os Marcos Situacional e Doutrina, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado com relação à realidade e à finalidade.

Para que o grupo consiga expressar aquilo que pensa e quer, Vasconcelos (1995) sugere a seguinte metodologia de trabalho: o recurso do questionamento, da problematização sintetizadas em perguntas. Faz isso, segundo ele próprio, com o objetivo de provocar um desequilíbrio no sujeito e para desafiá-lo a refletir.

O Marco Operativo apresenta três níveis: o pedagógico, o comunitário e o administrativo. Para proceder à discussão desse Marco, Vasconcelos (1995, p. 156) sugere as seguintes perguntas:

A) Em Nível Pedagógico

1. Como desejamos o Processo de Planejamento?
2. Como desejamos o Objetivo?
3. Como desejamos o Conteúdo?
4. Como desejamos a Metodologia?
5. Como desejamos a Avaliação?
6. Como desejamos a Disciplina?/a relação Professor-aluno?
7. Como desejamos nossa relação com o Vestibular? Como nos posicionamos frente ao vestibular?

B) Em Nível Comunitário

- 1) Como desejamos os Relacionamentos na Escola?
- 2) Como desejamos o Professor?
- 3) Como desejamos o relacionamento com a Família?
- 4) Como desejamos o relacionamento com a Comunidade?
- 5) Como desejamos a Educação Religiosa?
- 6) Como desejamos a Participação e Organização dos alunos?
- 7) Como desejamos a Orientação Vocacional?
- 8) Como desejamos as Atividades Esportivas e Culturais?

C) Em Nível Administrativo

1. Como desejamos a Estrutura e Organização da Escola?
2. Como desejamos os Dirigentes (Direção e Equipe Técnica)?
3. Como desejamos as Formas de Participação dos Trabalhadores?
4. Como devem ser as Condições Objetivas de Trabalho?
5. Como devem ser obtidos e geridos os Recursos Financeiros?

Chegara o momento de decidirmos quais questionamentos iríamos responder, tendo como ponto de partida os aspectos fundamentais da vida da EI. Para tal, dividimo-nos em três grupos. Cada um ficou responsável por um nível no sentido de acrescentar, modificar ou excluir alguma pergunta sugerida pelo texto de acordo com nossa realidade. Em seguida o resultado de cada grupo foi passado para os outros. Finalmente, as perguntas foram reelaboradas da forma apresentada a seguir. Os trechos em negrito constituem as alterações realizadas pelos professores:

A) Em Nível Pedagógico

1. Como desejamos o Processo de Planejamento **de Curso**?
2. Como desejamos o Objetivo **do Curso**?
3. Como desejamos o Conteúdo?
4. Como desejamos a Metodologia?
5. Como desejamos a Avaliação?
- 6. Como desejamos o Material Didático?**
7. Como desejamos a Relação Professor/aluno?
- 8. Como desejamos o assessoramento do aluno dentro de suas dificuldades?**

B) Em Nível Comunitário

1. Como desejamos os Relacionamentos na escola?
2. Como desejamos o Professor?
3. Como desejamos o relacionamento com a Família?

4. Como desejamos o relacionamento com a Comunidade?
5. Como desejamos a Participação e Organização dos alunos?
6. Como desejamos as Atividades Culturais?

C) Em Nível Administrativo

1. Como desejamos a Estrutura e Organização da Escola?
2. Como desejamos os Dirigentes (**Chefia/Coordenação Pedagógica/Equipe Técnica**)?
3. Como desejamos as Formas de Participação dos Trabalhadores?
4. Como devem ser as Condições Objetivas de Trabalho?
5. Como devem ser **sugeridas as prioridades para o uso** dos Recursos Financeiros?

Vamos comparar as perguntas sugeridas por Vasconcelos (1995) e as que elaboramos. Podemos observar que não há muita alteração. Será que isto não denota uma falta de reflexão mais crítica sobre o assunto? Acredito que sim. Além das alterações em negrito, no Nível Pedagógico eliminamos o que se referia à disciplina e ao vestibular. Raramente temos problemas com disciplina, portanto, não é uma questão muito relevante e quanto ao vestibular, não direcionamos nossos cursos nesse sentido. Há planos para se fazer um projeto de preparação para o vestibular, mas nada de concreto até o momento. Acrescentamos, ainda, uma questão sobre o material didático, por acreditarmos tratar-se de um problema que muito nos aflige. No Nível Comunitário, apenas eliminamos as questões sobre educação religiosa e orientação vocacional, por não fazerem parte de nossa realidade, assim como o que se referia a atividades esportivas. No Nível Administrativo, explicitamos quem seriam os dirigentes na segunda pergunta e alteramos a última questão sobre os recursos financeiros.

No dia 23 de maio de 2003, nos reunimos novamente com a presença de 16 professores. A partir de então, utilizamos uma metodologia de trabalho, não apenas nessa reunião, mas também nas outras subseqüentes, sugerida por Vasconcelos (1995). Tal metodologia envolve basicamente três dinâmicas: 1. Individual – momento em que cada professor individualmente escreve em um papel a resposta a uma pergunta; 2. Grupo – momento em que os subgrupos selecionam e organizam as respostas individuais das perguntas, juntando-as e dividindo-as por grupos, para que cada grupo elabore uma redação-síntese. O grupo pode decidir quanto ao mérito e ao conteúdo; 3. Plenário – um elemento do grupo explica brevemente como foi feito o texto pela equipe (contextualização) e, em seguida, procede à leitura do texto produzido. Deve-se confrontar as respostas de origem com a síntese, para comprovar se houve fidelidade

do grupo na redação. É fundamental que todos reconheçam sua resposta na síntese. É o momento do grande grupo discutir sobre as contradições encontradas, bem como eventuais pontos considerados fora de contexto.

Nesse encontro, tínhamos como objetivo iniciar a discussão, primeiramente, sobre o Nível Administrativo com base nas perguntas elaboradas na reunião anterior. Como o leitor irá observar, começamos pelo terceiro nível, talvez por acreditarmos ser o menos complexo. Em outra oportunidade discutiríamos o Nível Comunitário; e o Nível Pedagógico deixamos para depois dos seminários a serem apresentados posteriormente pelos grupos, por acreditarmos que teríamos mais subsídio teórico para a discussão.

Apesar das perguntas terem sido discutidas e reelaboradas por nós mesmos, sentimos dificuldade em compreendê-las. Mas por que tanta dificuldade? Ora, caro leitor, refletindo um pouco sobre essa questão, pode-se concluir que cometemos o erro para o qual Vasconcelos (1995, p. 149) chamara a atenção, ou seja, simplesmente repetimos “as perguntas sugeridas, sem uma análise da própria realidade. O grupo deve elaborar suas perguntas, de acordo com suas especificidades e necessidades”. Diante da complexidade das perguntas, decidimos, então, procedermos a uma nova discussão sobre o que realmente queríamos com cada questionamento. Fizemos algumas alterações nas questões, as quais ficaram da seguinte forma:

B) Em Nível Administrativo

- 1) Como desejamos a estrutura (física) e organização da escola (calendário de reuniões, cursos e eventos)?;
- 2) Como desejamos os Dirigentes (Chefia/Coordenações Pedagógica e Técnica e Equipe Técnica - secretaria, laboratório)?;
- 3) Como desejamos as formas de participação dos trabalhadores? (Aqui ficaram incluídos todos os professores e os outros funcionários, inclusive a servente);
- 4) Como devem ser as condições objetivas de trabalho? (Aqui levantou-se a questão de nossa carreira, de nosso desenvolvimento profissional);
- 5) Como devem ser sugeridas as prioridades para o uso dos Recursos Financeiros? (P8 alertou para a questão de que não temos o poder de decisão sobre os recursos da EI. Esses ficam a cargo da instituição maior na qual estamos inseridos.

Após reelaboradas as questões, iniciamos a dinâmica descrita anteriormente, ou seja, o individual e o grupo. Entretanto, não houve tempo hábil de abrir a discussão para o plenário, tarefa adiada para o próximo encontro.

No dia 30 de maio de 2003, reunimo-nos novamente com a presença de 16 professores. Dividimo-nos em cinco grupos com a finalidade de retomarmos as questões sobre o Nível Administrativo e refletirmos sobre elas. Esses foram os resultados obtidos:

B1. Como desejamos a Estrutura (física) e Organização da Escola (calendário de reuniões, cursos e eventos)?

- . uma escola com profissionais bem treinados, qualificados para que o trabalho possa fluir bem durante o semestre/ano letivo sem problemas graves;
- . uma secretaria bem montada com pessoal capacitado, bem informado para fornecer as informações necessárias à comunidade (do dia-a-dia e dos futuros acontecimentos). Deve também ter um visual mais bonito, pois é o cartão de visita da escola;
- . uma biblioteca com livros de todos os idiomas, aos quais os alunos tenham acesso, com espaço reservado para pesquisa e leitura, contendo também materiais/recursos que permita ao professor preparar aulas mais dinâmicas e livros/textos destinados aos professores que lhes possam possibilitar uma leitura para um melhor aperfeiçoamento pedagógico. A biblioteca deve conter também revistas e jornais;
- . computador com acesso à Internet para os alunos (dentro da biblioteca!);
- . videoteca (filmes de todos os idiomas para serem utilizados na sala de vídeo);
- . material de pesquisa para os professores (em alguns idiomas não existe absolutamente nada!), (o espaço físico existente da sala de vídeo é muito bom, porém falta organização);
- . salas da chefia e coordenação melhor equipadas;
- . sala dos professores mais organizada! (Por exemplo, há muitos bilhetes espalhados aos quais muitas vezes não damos atenção);
- . uma escola com bom visual e limpa (sem fungos!);
- . salas de aula com carteiras uniformes e mais confortáveis do que as já existentes, com cartazes mais recentes e renovados;
- . laboratório bem equipado, organizado e funcional (com leitor de CD e com todas as cabines funcionando);
- . armários organizados, limpos e fechados fora do horário de uso na sala dos professores;

- . uma ducha higiênica no WC feminino e um chuveiro disponível para quem faz período duplo;
- . um armário com toalhas para o banheiro;
- . paredes acústicas devido ao barulho nas salas que ficam para o lado da rua;
- . cortinas com tecido mais grosso;
- . ar condicionado nas salas de aula;
- . mais bebedouros e mais recipientes para colocar lixo;
- . luzes funcionando sempre, principalmente no pátio;
- . pátio mais confortável para os alunos aguardarem as aulas (talvez colocar mesas);
- . limpeza constante nos banheiros;
- . criação de coordenadores ou sub-coordenadoria para assistir professores de todas as línguas ou pelo menos da língua inglesa;
- . criação de monitoria utilizando os alunos (o melhor da sala) supervisionados pelo professor e que haja um certificado para incentivar esses alunos a participarem;
- . criação de um sistema de intercâmbio;
- . menos formalidades a serem cumpridas. Por exemplo, a solicitação de nova oportunidade de prova;
- . poderes orçamentais para comprar mais equipamento de acordo com nossas necessidades;
- . capacitar o corpo docente e envolver os alunos de maneira a minimizar os possíveis conflitos e maximizar os resultados;
- . que a administração vise sempre o grupo, incentivando-o a estar sempre buscando crescimento profissional e uniformidade entre si;
- . deve haver uma pessoa capaz de ser ponto de apoio ao aluno. A Coordenação Pedagógica não é só de professores, mas principalmente voltada às dificuldades dos alunos;
- . a secretaria deveria participar das reuniões (a linguagem deveria ser coesa);
- . a escola deveria aproveitar melhor seus professores (mestres e doutores). Eles deveriam dar seminários/palestras de aperfeiçoamento a seus colegas de trabalho;
- . a chefia deve ter um bom relacionamento com o departamento de ensino e cultura da universidade;
- . uma “boa política”, infelizmente é o que nos garante uma estrutura razoável, e agora mostrar que podemos fazer mais do que dar aula.

Se observarmos com um pouco mais de critério as colocações acima, veremos que cometemos mais um deslize para o qual Vasconcelos (1995) tinha chamado nossa atenção: o Marco

Operativo não estava ficando compatível com os Marcos Situacional e Doutrinal, ou seja, estava desarticulado com relação à nossa realidade e finalidade. Se considerarmos as sugestões sobre os recursos de vídeo ou audiovisuais poderíamos pensar na EI como uma escola ideal, desde que seu corpo docente saiba utilizá-los de modo a promover um ensino de qualidade e comprometido com um comportamento reflexivo crítico. Ainda é resquício do tecnicismo o fato de se considerar uma instituição boa apenas com base nesses recursos. No entanto, o fato é que já possuímos televisão e vídeo em cada sala, porém raramente os utilizamos, devido à falta de tempo para cumprir o programa. Como vimos em Ghiraldelli Junior (1994), hoje o planejamento ganha destaque, o que denota uma educação tecnicista vestida de roupa nova. É o que parece estar acontecendo conosco. Quanto à questão de envolvermos mais os alunos para minimizar os possíveis conflitos e maximizar os resultados, parece-me confusa, tendo em vista que se não há conflito, não há conhecimento. Um ponto positivo é o fato do desejo de que os professores com Mestrado ou Doutorado apresentem palestras para o grande grupo. Na verdade, o pontapé inicial para tal já foi dado com o nosso grupo de estudos.

Em seguida, abriu-se a discussão para o grande grupo e decidimos fazer algumas modificações em seis das respostas acima. Essas alterações podem ser observadas abaixo:

- . uma escola com profissionais bem treinados orientados (estrutura, metodologia, parte funcional da escola);
- . uma escola limpa com bom visual (sem fungos!) – as zeladoras devem fazer a limpeza dos armários uma vez por mês;
- . salas de aula limpas com carteiras uniformes e mais confortáveis do que as já existentes, com cartazes mais recentes e renovados; e quadros sempre limpos;
- . criação de coordenadores professores ou sub-coordenadoria – para alunos/organizar material e ter um maior vínculo com a família – para assistir os professores de todas as línguas ou pelo menos da língua inglesa;
- . criação de um sistema de intercâmbio internacional para professores e alunos;
- . menos formalidades a serem cumpridas. Por exemplo, a solicitação de nova oportunidade de prova, porém mais rigor na liberação.

Acredito que há sugestões bastante interessantes, como a criação de uma coordenadoria com o fim de oferecer uma melhor assessoria aos alunos, assim como de um sistema de intercâmbio.

A intenção é tornar isso realidade em um futuro próximo. Por outro lado, devemos tomar cuidado com determinadas colocações, como a afirmação de que precisamos de profissionais bem “treinados”. Não somos animais para serem treinados, mas seres pensantes e engajados na luta por conhecimento.

Em seguida, prosseguimos com a discussão da questão do Nível Administrativo:

B2. Como desejamos os Dirigentes (Chefia/Coordenações Pedagógica e Técnica e Equipe Técnica - secretaria, laboratório)?

Chefia - deve estar disponível para a escola, deve saber ouvir sugestões, estar bem informada sobre a instituição de um modo geral e divulgar o trabalho da escola. Além disso, deve manter uma escola moderna, mostrar seus objetivos de uma forma clara e consciente, sem se envolver com problemas pedagógicos.

Coordenação Pedagógica - deve estar voltada para o crescimento e aprimoramento dos professores, além de se envolver com o corpo discente (aprendizagem, filtro afetivo). Deve ser ponte entre o aluno x corpo docente x administração.

Coordenação Técnica - além de estar bem informada, capacitada, com bom atendimento e prestativa, deve fomentar a participação de outros professores, a fim de promover a ampliação do campo de atividade e se tornar mais conhecida.

Equipe Técnica - a secretaria deve ser mais flexível, receptiva, a fim de facilitar a relação aluno x escola. O técnico em laboratório deve estar disponível nos horários de aula (tarde e noite). Ele deve ser melhor aproveitado pelos professores por meio da criação de atividades livres (filmes, exercícios de audição, dentro do horário de aula do professor e com o objetivo de atender aos alunos).

Geral - todos os setores devem trabalhar em equipe, interagindo, refletindo, tornando um ambiente menos burocrático e mais amigável.

B3. Como desejamos as formas de participação dos trabalhadores?

Desejamos a equipe de professores, secretaria, zeladora e chefia unidos no objetivo de uma escola ideal, voltada para a qualidade na formação dos alunos, interagindo, refletindo e trocando serviços/idéias em um ambiente organizado e amigável.

Haveria a necessidade dos professores estarem preparando aulas do mesmo estágio, conjuntamente, auxiliando os professores iniciantes a tomarem conhecimento do processo e encaminhamentos da escola. Os professores devem se revezar de modo a trabalharem com todos os estágios.

Deve acontecer a interação e o comprometimento dos professores em todas as áreas, decisões e dificuldades da escola, inclusive com a participação dos funcionários da secretaria e zeladoria nas reuniões administrativas. Isso resultaria no cumprimento das normas com responsabilidade, cada um na sua função (secretaria - apenas a secretária executiva participa, às vezes; a zeladora nunca participou).

É compromisso de todos os funcionários envolverem-se nas tarefas necessárias aos eventos/festividades previamente agendadas em calendário.

A cobrança, por parte da coordenação e chefia, deve ser rigorosa quanto aos trabalhos individuais ou em grupos e com relação à presença dos professores em reuniões obrigatórias. E, por parte dos professores, maior flexibilidade para estarem na escola fora do horário de aula. Isso inclui maior independência dos professores na digitação de provas e atividades extras, utilizando a sala de estudos. Maior economia no xerox e, principalmente, organização para a sobra dos mesmos é compromisso de todos. Dentre os professores deve haver uma visão colaborativa para a capacitação individual do professor, liberdade para exposição de idéias, aliada ao compromisso de mudanças e empenho pessoal no processo.

A questão da cobrança ainda é complexa. Ainda há uma queixa muito grande sobre o fato de sempre haver aqueles que não se comprometem e não participam de atividades fora da sala de aula. Trabalhamos em uma escola de línguas que cobra a mensalidade dos alunos mas que, ao mesmo tempo, é parte integrante de uma instituição pública. Isto significa que o chefe "é" chefe por determinado período, retornando as suas atividades normais como qualquer outro

membro do corpo docente posteriormente. Dessa forma, é muito difícil exigir a participação de todos. Alguns cumprem sua disponibilidade preparando aulas e preferem não se envolver com outras atividades.

Devido à hora já avançada, encerramos nossa reunião, deixando para discutir as outras questões sobre o nível administrativo no próximo encontro.

As cortinas se abrem para dar início a mais uma reunião realizada com a presença de onze professores. Retomamos o assunto do encontro anterior, e prosseguimos com a questão número 4:

B4. Como devem ser as condições objetivas de trabalho?

Condições objetivas de trabalho quanto à capacitação: que existam condições para a capacitação (especialização, mestrado, doutorado) com expansão do quadro funcional, colaboração dos professores no sentido de absorverem, pelo menos, mais uma turma do colega. Ao mesmo tempo, esses docentes não devem se intimidar com as barreiras a serem transpostas, conscientizando-se que, na maioria das vezes, o desejo de crescimento é individual e implica em renúncias e dedicação. Seria importante determinar e manter um número fixo de professores para a capacitação. Deve haver incentivo e apoio para a realização de projetos e recursos para a apresentação de trabalhos. A escola deveria promover cursos de atualização visando o aperfeiçoamento contínuo do professor e a organização de dinâmicas de grupo.

B5. Como devem ser sugeridas as prioridades para o uso dos Recursos Financeiros?

No início do semestre, em reunião, deve-se fazer uma relação das necessidades e, em conjunto, decidir as prioridades da gestão atual, como por exemplo, os recursos para a saída de professores para a capacitação e a apresentação de trabalhos em eventos. E também os recursos para a compra de uniformes para professores e membros da secretaria, além da compra de material didático para o crescimento profissional do professor. Também foram sugeridas outras prioridades:

- Recursos para a compra de café e bolacha (lanche) provindos do dinheiro da 2ª oportunidade de prova e dos exames finais, por exemplo. (Atualmente são os próprios professores que financiam o cafezinho);
- Realizar promoções para arrecadar dinheiro como é feito na graduação;
- Modernização de equipamentos e biblioteca, aquisição de materiais modernos: DVD, *data show*, transparências, CDs etc.;
- Aquisição de jornais e revistas na língua alvo;
- Obtenção de recursos que viabilizem viagens dos professores para a apresentação de trabalhos que divulguem o nome da EI em outros lugares;
- Obtenção de recursos financeiros para organização de novos cursos com a presença de professores de fora e que proporcionem receita mais diretamente para o setor.

No dia 13 de junho, nosso encontro ocorreu com a presença de 17 professores. Tínhamos como objetivo discutir o Nível Comunitário utilizando a mesma dinâmica empregada até então. As respostas finais podem ser observadas a seguir:

C) Em nível comunitário

C1. Como desejamos os relacionamentos na escola?

a) Professor x professor

Desejamos um relacionamento amigável, de cooperação entre os colegas, compartilhando idéias e materiais, bem como favores que possam ser retribuídos. Pedimos um revezamento de níveis para que não sejam sacrificados só alguns. Gostaríamos que houvesse uma linguagem padrão entre os procedimentos da escola, e que não houvessem privilégios, exceto os previstos em regulamento. (Sugestão de P6 - reuniões de conselho de classe por níveis no início e final do semestre.)

Essa reunião sugerida acima ocorreu uma vez durante o semestre. Não necessariamente denominada "Conselho de Classe", mas com o objetivo dos professores que lecionam o mesmo estágio trocarem idéias, assim como para que aqueles docentes com alunos considerados "problema", ou seja, com dificuldade de aprendizagem, conversassem com o professor que o antecederia para trocar experiência e traçar uma estratégia futura no sentido de auxiliar esse aluno. Devo acrescentar que essa reunião não foi muito frutífera. Talvez por ter sido realizada após uma outra reunião exaustiva, com uma longa discussão no grande grupo sobre assuntos mais burocráticos. O que é certo é que nós, os professores presentes naquele momento, terminamos logo as tais trocas de experiência e idéias e outra reunião desse gênero ainda não foi marcada. Não conseguimos, portanto, atingir o objetivo.

b) Professor x aluno

Desejamos oferecer aos alunos aulas participativas, através de diálogos e conversas, mantendo-se o respeito mútuo. O relacionamento deve fluir de modo a não ferir o regime de funcionamento da escola, mantendo-se a autoridade do professor (não autoritarismo) em benefício do aprendizado, da coletividade, atendendo ao aluno só quando possível e não em detrimento do restante do processo.

c) Professor x secretaria

Deve haver uma relação de respeito, cooperação e cordialidade. Os secretários devem estar cientes de que a comunidade não compreende necessariamente os mecanismos de funcionamento da universidade e, conseqüentemente, da EI. A secretaria deveria saber sobre seus limites, não se impondo sobre a chefia ou/e coordenação no momento das decisões. Os momentos reservados às conversas com professores também deveriam ser respeitados.

d) Aluno x secretaria

Gostaríamos que ambos agissem com respeito, educação, com informações claras para a comunidade, não atendendo sentados, mas sim, em pé. A secretaria deveria trabalhar de modo a abafar o estigma de funcionário público.

C2. Como desejamos o professor?

Capacitado, atualizado através de cursos de capacitação internos e externos, podendo atuar em todos os estágios. Envolvido com as atividades da escola, e consciente dos problemas e

limites da mesma. Que não aja como detentor do saber, mas que seja aberto a opiniões. O professor não deve ser somente o facilitador do processo ensino-aprendizagem, mas também orientador do aluno, no sentido de conscientizá-lo para a realidade, estimulando a sua criticidade. Deve ser flexível, mas também enérgico quando necessário, justo, imparcial, bem humorado. Deve ser capaz de avaliar conscientemente seu aluno, reprovando-o se for necessário, não permitindo que vá adiante se não tem capacidade para tal. Também responsável, assíduo, criativo, cooperativo, acessível aos alunos. Mais independente com relação a alguns problemas com os alunos e até outros problemas. Os professores devem considerar as diferenças particulares e respeitá-los como indivíduos.

P2, uma das professoras presentes, questionou o termo "facilitador", argumentando que compreendia, sim, o professor como "facilitador" do processo de aprendizagem.

P23, por sua vez, contestou:

- Acredito que facilitador é aquele que como o próprio termo diz apenas facilita, mas não interfere no processo ensino/aprendizagem, enquanto deveríamos pensar em “mediador”, ou seja, aquele que consegue fazer com que o aluno realmente reflita.

Após uma breve discussão sobre esses dois termos, chegamos à conclusão de que deveríamos procurar na literatura uma explicação mais coerente, talvez após as apresentações dos seminários teríamos condição de compreendermos melhor o assunto.

C3. Como sejam o relacionamento com a família?

O relacionamento deveria restringir-se aos casos pontuais que realmente saiam do domínio do professor. Por exemplo: problemas de saúde, baixo rendimento, uso de drogas, furto, violência, faltas consecutivas. Os professores devem resolver os problemas que estejam dentro de sua alçada, contando com o apoio da coordenação pedagógica nos encaminhamentos ou primeiros contatos e na abordagem dos problemas com os pais na busca de soluções.

C4. Como desejamos o relacionamento com a comunidade?

Deveria haver um relacionamento mais comunicativo, de amizade, de experiências e idéias com outros departamentos. A EI deve “mostrar a cara” aos outros setores da instituição, enviando informativos para a divulgação do que fazemos, através do *site* na Internet, divulgar inclusive os nossos encontros atuais sobre o futuro PPI. O *site* deve ser aprimorado e atualizado. Poderíamos organizar algum evento juntamente com o Departamento de Letras. Ou poderíamos pensar em trabalhar com projetos que contemplem outros departamentos e órgãos. O relacionamento com outras escolas deveria se dar através de encontros e cursos para professores, assim como de festas ou atividades na escola.

C5. Como desejamos a participação e organização dos alunos?

Essa participação deve realmente ocorrer. Entretanto, isso depende muito mais do próprio aluno do que do incentivo dado pelo professor. O aluno exige muito e participa pouco. Deseja-se uma participação efetiva na construção do seu processo de aprendizagem e formação, apesar desses alunos permanecerem pouco tempo na escola. Que não tenhamos alunos passivos, mas sim ativos, não só em sala, mas também vinculados a outras atividades promovidas pela escola. Deveríamos promover mais a interação de alunos de diferentes salas, mas mesmo estágio com atividades diversas. Que o aluno possa participar na organização de eventos, formaturas, etc. Ele deve envolver-se diretamente com o evento ou o que seja, para sentir na pele o que é elaborar e fazer funcionar algo. Também deve atuar como monitor. E para isso tudo, é necessário que ele receba um certificado de participação que o ajude no seu currículo. Deveríamos pensar em termos de representação discente - um representante para cada língua, considerando as turmas de adultos e de adolescentes.

C6. Como desejamos as atividades culturais?

Que as atividades culturais sejam simples e organizadas pelos alunos também, tais como: uma tarde com filmes (sessão de pipoca e guaraná). Gincana sobre conhecimentos gerais (usar sempre a sala de vídeo para tais atividades. Atividades que não exijam grandes esforços de maneira a não desanimar os alunos na realização de eventos futuros. Uma tarde cultural, por exemplo, com aspectos relacionados aos países onde a língua é falada. As atividades devem ser realizadas em um dia fora do calendário (às sextas-feiras, por exemplo) – já que mal dá tempo de cumprirmos o programa, imaginem então, se o tempo for menor.) Com a participação, o aluno deveria receber algum tipo de incentivo (um certificado ou incentivo em

sua nota de sala.) As atividades deveriam ser, no mínimo, semestrais. Devem ser atividades que enriqueçam dentro de seu idioma, por exemplo, algumas palestras no idioma. O concurso cultural promovido há alguns anos foi bem prestigiado e elogiado. Uma noite cultural na EI também seria interessante.

Naquele momento, todos nos mostramos favoráveis à realização de atividades culturais que pudessem enriquecer o conhecimento da LE. Entretanto, a concretização das ações parece ser sempre prorrogada. Por exemplo, após essa reunião foi montada uma comissão para organizar uma tarde com filme na escola. Tudo fora planejado, porém surgiu um feriado que não estava no calendário e, veja só, cancelamos o evento cultural para não prejudicar o programa normal do curso. E a sugestão de realizarmos esse evento não tinha sido às sextas-feiras, dia esse fora de nosso calendário?

Essa foi, portanto, nossa última reunião do semestre com a presença de 17 professores. Pode-se afirmar que os encontros, em geral, foram bastante relevantes, pois propiciaram oportunidades para os professores refletirem sobre sua prática, trocar experiências e participar da elaboração de novos caminhos. Também foi possível observar o envolvimento e o comprometimento dos professores do grupo com relação às atividades propostas pela comissão durante as reuniões do grupo de estudo. Finalizamos nos comprometendo a buscar, na leitura dos textos que seriam apresentados no próximo semestre, assim como nas próximas discussões, a base de conhecimento para conseguirmos diagnosticar as atuais condições de atuação da EI e procedermos à elaboração de nosso PPI.

As expectativas da comissão organizadora não tinham sido alcançadas plenamente, no sentido de que as discussões sobre os diferentes níveis se prolongaram muito, não permitindo que iniciássemos a apresentação dos seminários que havíamos planejado, tampouco a discussão sobre o nível pedagógico. Isto ficou adiado para os encontros do próximo semestre, encontros estes que não serão analisados nesta pesquisa por virtude do prazo para a realização dessa dissertação. Todavia, gostaria de fazer, a seguir, um pequeno comentário sobre os mesmos.

Nesse sentido, devo esclarecer que as reuniões do grupo de estudo que não serão avaliadas neste trabalho foram realizadas, portanto, no segundo semestre de 2003. Iniciamos com a apresentação dos seminários pelos próprios professores participantes, divididos em grupos. Foram levados para discussão o livro “Ensino: as abordagens do processo” (MIZUKAMI, 2001); a dissertação de mestrado intitulada “Ensino/aprendizagem de língua inglesa em

escolas públicas: um estudo etnográfico” (PERIN, 2001) e o livro “Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas” (RICHARDS, 2003). Devo esclarecer que a discussão dessas obras se prolongou durante quatro reuniões, pois deram vazão a diversos questionamentos e sugestões. Foi durante as trocas de idéias que discutimos a questão das metodologias utilizadas pela EI.

Nas cinco reuniões seguintes, discutimos o Nível Pedagógico, finalizando, dessa maneira, o Marco Referencial, sugerido por Vasconcelos (1995). Para tal, prosseguimos com a mesma metodologia utilizada para a discussão dos outros níveis. As questões sobre o processo de planejamento do curso, seus objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, relação professor-aluno e o assessoramento dos alunos dentro de suas dificuldades foram amplamente discutidas e geraram reflexões, ora rápidas, ora críticas, sobre esses diferentes tópicos. Ficou traçado, portanto, o Marco Referencial da escola. Com base nesse marco de referência precisamos, ainda, traçar um paralelo entre este e a realidade da EI, ou seja, o diagnóstico, para, enfim, elaborarmos um plano de ação, a saber, a programação, de forma que auxilie na elaboração do PPI.

5 EPÍLOGO: DEBATE COM A PLATÉIA – CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Iniciei este trabalho com a intenção de romper com alguns paradigmas ao desenvolvê-lo em forma de uma peça teatral. Acredito ter sido uma ousadia essa analogia, mas o fiz com a intenção de tornar mais agradável o meu texto acadêmico. Espero ter estabelecido um elo significativo entre o teatro e minha pesquisa e de não ter gerado incômodo aos padrões rígidos das normas científicas. A você, leitor, gostaria de esclarecer que não sou nenhuma profunda conhecedora da arte de dramatizar. A única experiência que tive com peças teatrais foram as que encenei na escola quando freqüentava o ensino fundamental. Todavia, essa forma de representação sempre me fascinou. Não preciso nem dizer que não segui essa carreira, não é mesmo? Mas encontrei uma maneira de prosseguir esse caminho: assistir a diversas peças encenadas por profissionais durante o tempo que fazia faculdade na cidade de São Paulo, época que fiquei maravilhada com as diversas possibilidades, desejos e emoções que o teatro evocava, como também pelo fato de nos fazer refletir criticamente sobre os temas apresentados. Talvez por isso tenha dado ao meu texto essa estrutura.

Bem, é chegada a hora de encerrarmos os ensaios e nos prepararmos para o futuro espetáculo. Será que consegui contar minha história e de meus colegas de trabalho? Ao meu ver, os primeiros passos foram tomados com esta pesquisa. A nós, professores/atores, isto é, profissionais que atuam na área da educação, seja na formação de professores, na formação continuada de profissionais em serviço ou, ainda, no ensino de uma língua estrangeira resta, necessariamente, engajarmo-nos no uso de elementos do modelo de professor reflexivo (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; ZEICHER e LISTON, 1996; ALARCÃO, 1996; PIMENTA, 2002, entre outros). É inegável o poder contributivo que esse conceito vem adquirindo ao longo dos anos.

É chegada a hora, também, de proceder à reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983), ou seja, de tecer algumas considerações sobre a dinâmica da flexibilidade alcançada em nosso grupo de estudos durante os encontros analisados neste trabalho. Neste sentido, no decorrer desta pesquisa, seguimos o modelo reflexivo ao trocarmos idéias coletivamente. A reflexão realizada em grupo, indubitavelmente, constitui um processo importante para a promoção de mudanças na prática-pedagógica do professor de LE. Vale lembrar o que nos diz Zeichner (2003) sobre o isolamento de professores. Para este autor, ao se isolar em um exercício de reflexão individual, conseqüentemente, o professor não dará atenção ao contexto

social no qual o ensino está inserido e passará a enxergar apenas seus próprios problemas individualmente, não os relacionando aos de outros docentes ou à estrutura e aos sistemas da escola. Acredito que a EI começou a dar os primeiros passos para se distanciar deste risco, visto que em relato do próprio corpo docente da escola onde a pesquisa foi realizada, observou-se que, com a criação do grupo de estudos, começamos a abrir caminho para a reflexão sobre nossas práticas, trocar experiências e a participar da elaboração de novos conhecimentos.

Como vimos com Pimenta e Anastasiou (2002), quando assumido pelo coletivo docente, o trabalho em grupo e institucional tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais. Sob esse ponto de vista, as reuniões do nosso grupo de estudo foram válidas para que, no futuro, possamos promover mudanças necessárias ao processo ensino/aprendizagem da EI, caso nosso trabalho coletivo realmente continue a ocorrer em um ambiente de colaboração, inovação, investigação e formação permanente.

Dessa forma, conseguiremos realizar o exame e a reflexão sobre as implicações de nossas crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, conforme postulam Zeichner e Liston (1996). Nesse contexto, já avançamos um pouco em nosso trabalho, tendo em vista que o corpo docente da EI já tem consciência de sua falta de clareza sobre as metas a serem alcançadas em seu trabalho didático, tanto no que se refere aos objetivos gerais quanto aos específicos da escola, e do quanto um projeto pedagógico poderia auxiliar nessa árdua tarefa, e isso, por si só, já é uma forma de reflexão. Esse processo de autoconhecimento certamente nos levará, como já afirmei anteriormente, à superação de nossa prática pedagógica inconsciente e reprodutora do livro didático.

Neste sentido, não poderia de deixar de evidenciar alguns pontos positivos que detectei ao longo da coleta de informações. Um deles é que as reuniões foram realizadas em um clima descontraído, com a participação coletiva. Devo observar que emanou do próprio grupo de professores participantes a vontade pela continuação das reuniões no segundo semestre de 2003. Houve, também, a conscientização de que a execução de um projeto pedagógico institucional deve ser fruto do questionamento e participação de todo o grupo. Observei, ainda, um desejo coletivo de mudança, desejo este que se reflete em uma necessidade imediata da EI rumo a um processo contínuo de formação. Como um reflexo desse desejo, devo ressaltar que as primeiras reuniões de 2004, as quais não foram analisadas neste

trabalho, foram conduzidas no sentido de tomarmos decisões, por meio da reflexão crítica coletiva, sobre a prática pedagógica da escola, principalmente no que se refere à avaliação, e deixamos de lado a discussão sobre problemas meramente técnicos.

No decorrer dos encontros aqui analisados, os professores deixaram transparecer uma preocupação com a formação educacional do indivíduo enquanto cidadão que vive em uma sociedade competitiva. Houve, certamente, momentos de reflexão crítica. Como conseqüência, chegamos à conclusão de que nos faltava embasamento teórico sobre determinadas discussões. Assim sendo, decidimos convidar alguns professores fora do grupo para apresentarem os trabalhos por eles desenvolvidos. Também foi bastante válida a sugestão da apresentação, pelos próprios professores participantes, divididos em grupos, dos três seminários sobre o livro “Ensino: as abordagens do processo (MIZUKAMI, 2001); a dissertação de mestrado intitulada “Competência Lingüística - algumas considerações. Língua Materna x Segunda Língua (L2)/Língua Estrangeira (PERIN, 2001) e o livro “Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas (RICHARDS, 2003).

Entretanto, devo ressaltar que em diversos momentos não alcançamos uma reflexão realmente crítica a respeito daquilo que estávamos discutindo, mas, mesmo assim, o grupo parece enxergar uma luz no fim do túnel: a possibilidade de elaborar um plano de atuação pedagógica que reflita a realidade e as necessidades da escola. É importante observar que os encontros proporcionaram o envolvimento dos professores nas discussões sobre a metodologia de formulação de propostas pedagógicas. Esses docentes mostraram-se, após a vivência dessas reuniões, mais preparados para vislumbrar o diagnóstico das condições nos níveis administrativo, comunitário e pedagógico (VASCONCELOS, 1995) em que se insere a EI. Para tal, primeiramente, devemos nos conscientizar de nossas metas e até que ponto nossas decisões são dirigidas por outros. Não devemos aceitar as coisas só porque estão na moda, mas precisamos ponderar nossas atitudes, avaliar criticamente nosso ensino, observar se os resultados nos agradam e refletir na ação e sobre ela, como sugeriu Schön (1983), tendo consciência das condições sociais que nos cercam. Será que isso é possível?

Certamente que sim, pois ao refletir de forma crítica e teoricamente embasado sobre sua prática, o professor terá base para a decisão e a avaliação de uma possível mudança em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo que estará adquirindo novos conhecimentos. A

capacidade de reflexão e de crítica poderá levar o professor a um processo de autoavaliação constante e torná-lo aberto à análise de novas abordagens e filosofias.

Mas tal reflexão crítica não é uma tarefa muito fácil, não é mesmo? E é por esse motivo que em diversos momentos de nossas reuniões não conseguimos ir além da reflexão rápida, a qual Schön (1983) denomina reflexão-na-ação, como na reunião em que discutimos a introdução do livro “Novas Competências Profissionais para Ensinar” de Perrenoud (2000), encontro esse que não foi analisado neste trabalho, apenas comentado brevemente. Gostaria, contudo, de chamar a atenção para a discussão levada a cabo durante esse encontro, pelo fato de simplesmente termos aceitado cada uma das competências propostas pelo autor, em uma postura de responder ao questionário por ele proposto. O que fizemos naquela ocasião foi nos adaptarmos às propostas de cada uma das competências, sem, em momento algum, questionarmos criticamente no sentido de verificar se realmente eram válidas e/ou se concordávamos com elas. Sob meu ponto de vista, faltou-nos embasamento teórico, além do fato de não termos lido a obra completa de Perrenoud, e sim apenas a introdução. Mas isso é compreensível, pois é muito difícil sair-se do que se é para ir além, já que somos fruto de uma educação tecnicista.

No início deste trabalho, propus-me a responder algumas questões. Que entrem as tabuletas nesse momento. Vamos conduzir, então, uma parada e retomar a consciência? Relembremos os questionamentos:

1) O processo reflexivo instaurado pela instituição em questão transcendeu os limites que se apresentam inscritos em seu cotidiano, superando a visão meramente técnica? É um tanto frustrada que chego à conclusão que não, não conseguimos ir muito além da visão técnica, pois não conseguimos analisar o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola e como esse sentido condiciona a forma em que ocorre suas diversas nuanças. Também não foi possível, até o atual momento, compreender como temos interiorizados os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. Devo ressaltar que não foi fácil a tarefa de analisar os encontros dos quais eu mesma fazia parte, tanto como membro da comissão organizadora quanto como participante, ao observar que na maioria dos encontros nos faltou clareza sobre os objetivos das próprias reuniões. À comissão organizadora faltou, também, discutir previamente o assunto que seria pauta dessas reuniões de uma forma mais embasada do ponto de vista teórico e não, apenas, organizá-las. Mais uma vez devo afirmar

que não posso isentar-me dessa responsabilidade quanto ao “o quê” deveria ser discutido e ao “como” conduzir tal discussões de maneira a proporcionar um reflexão realmente consistente. A partir de agora, certamente, procuraremos esse embasamento teórico-metodológico e prático para continuarmos a trajetória que ainda temos para percorrer.

Sob meu ponto de vista, houve um outro empecilho que nos impediu de realizar uma reflexão além da imediata: o fato de termos ficado muito presos às sugestões de Vasconcelos (1995), sem pensarmos em reformular algumas delas considerando a realidade da EI. Por que isso aconteceu? Talvez devido às conseqüências emanadas pela desqualificação do ensino, ou seja, como afirma Kincheloe (1997), o ensino tornou-se racionalizado e nos acostumamos a aceitar a separação que ocorreu entre o planejamento teórico e a execução do ato pedagógico.

2) As discussões promovidas pelo grupo de estudo permitiram aos professores avançarem em um processo de transformação como intelectuais críticos? Até o momento, acredito que não. Faltou-nos, ainda, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes da instituição. Nosso primeiro objetivo, com a criação do grupo de estudos da EI, era envolvermo-nos em um processo de autoconhecimento para superar a prática pedagógica reprodutora do livro didático. Já demos os primeiros passos neste sentido, nos resta, agora, continuarmos nossas reuniões em busca pela melhoria do nosso ensino e da pesquisa, e, evidentemente, da elaboração do Projeto Pedagógico Institucional.

3) O processo reflexivo constituiu-se em real possibilidade de se efetivar a construção coletiva do Projeto Pedagógico Institucional? Acredito os primeiros passos foram tomados, porém, para a construção do PPI deve-se ter claro o que se quer fazer e porque fazê-lo, pois o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. Precisamos retomar nossas discussões para que essas questões sejam realmente esclarecidas e continuar a trilhar nossa trajetória rumo à construção desse PPI, baseando-nos em um referencial teórico que, como postula Gasparin (2003), ilumine e possibilite refletir sobre o fazer prático cotidiano. Não podemos nos esquecer da prática social na qual o grupo está inserida e a reflexão sobre ela, certamente, nos indicará o melhor caminho a ser seguido, nos propiciando a revisão do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e de sua própria organização. Certamente, por ocasião da operacionalização do PPI, verificaremos os erros e acertos de nossas decisões, ou seja, será um processo contínuo de reflexão e mudanças.

Acredito que a hipótese norteadora desta pesquisa foi confirmada: não encontrei o professor reflexivo crítico em meu grupo de trabalho, mas sim aquele que dá conta do conteúdo e que, por sua vez, reflete, mas sobre um fazer técnico. Vamos lutar agora para sermos críticos o suficiente no sentido de repensar alguns conceitos e colocar em prática novas maneiras de pensar construídas a partir dessa reflexão para, dessa forma, conseguirmos solucionar os problemas cotidianos por nós vividos em sala de aula.

O próximo passo será tentarmos superar os obstáculos. Vamos lembrar os antídotos sugeridos por Zeichner e Liston (1996). Se assim o fizermos, veremos que é chegado o momento de nos engajarmos nessa luta, começando por incentivar o corpo docente da EI a utilizar as teorias baseadas em sua prática, interagindo essas teorias com a pesquisa acadêmica realizada por outros. Vamos, também, não apenas discutir sobre questões técnicas, mas nos envolvermos com os objetivos de nossos cursos, não esquecendo, evidentemente, das questões sociais, pois o ensino reflexivo ocorre dentro e fora da sala de aula. Quanto ao último antídoto sugerido por estes autores, ou seja, encorajar os professores a refletirem em equipe em uma prática colaborativa, certamente já está sendo colocado em prática. Já começamos a trilhar esse caminho e, estou certa, continuaremos nessa direção. A minha insatisfação pessoal com os resultados obtidos até então, assim como a de meus colegas que, acredito, ocorrerá por ocasião da leitura deste trabalho, será um incentivo para continuarmos a pesquisar e a refletir coletivamente.

Devemos, agora, conquistar os outros professores/atores que por um motivo ou outro deixaram de participar de alguns ensaios, pois, como vimos, o número de professores participantes foi diminuindo gradativamente, chegando a realizarmos algumas reuniões com 9-11 professores. Quem sabe, por não termos a formação pedagógica necessária para concretizarmos algumas das discussões. Talvez devêssemos ter procurado uma assistência melhor neste sentido para que, melhor embasados teoricamente, pudéssemos ter alcançado uma reflexão realmente crítica. Quanto a isso, estou certa de que nosso grupo é aberto a novos conhecimentos, visto que está sempre preocupado com seu desenvolvimento profissional, o qual inclui a pesquisa constantemente realizada na EI por professores em processo de pós-graduação. Nesse momento, assim como na montagem de “A Exceção e a Regra” (escrita por Brecht em 1930) pelo TUM, o importante é a formação e o despertar de consciência dos professores/atores bem mais do que sua apresentação para o público.

Assim como o teatro que se configura como uma possibilidade de renovação pessoal e de olhar para a realidade de forma coletiva para a construção de nossa identidade, os professores da EI deram os primeiros passos em busca de aprimoramento do conhecimento e de um olhar crítico da realidade da própria escola. Devemos, a partir de agora, continuar nosso processo de busca por meio da pesquisa para que realmente possamos promover mudanças em nossa prática-pedagógica. Há, ainda, um longo caminho a percorrer. Mas estou certa de que, como professores práticos reflexivos, reconheceremos nosso papel de pesquisadores, pois o processo de reflexão por meio do qual os professores tornam-se mais conscientes e articulam as teorias implícitas em sua prática pode ser considerado uma forma de teorização educacional. Como afirmam Zeichner e Liston (1996, p.38, tradução nossa) “esta teorização prática e pessoal oferece uma perspectiva daqueles envolvidos dentro de uma instituição sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não pode ser obtida por meio de teorias inventadas por outros”, ou seja, do conhecimento acadêmico transmitido por trabalhos realizados por outros pesquisadores que não estão inseridos na realidade daquele grupo em fase de teorização.

Encerro, neste momento, os primeiros ensaios, com a certeza de que outros estão por vir. Como narradora do processo por nós instaurado, debruçei-me na tarefa de tentar proceder a um relato da consciência, mas estou ciente de que ainda temos muito o que aprender e a discutir de forma crítica, assim como realizar um levantamento das questões sócio-político-pedagógicas inseridas em nosso trabalho didático. Devo enfatizar que o papel por mim assumido do “eu” narrador foi uma tarefa extremamente árdua, pois trata-se de

uma forma dramática de revivescência, na qual o passado não é retrospecto re-vista, rememorado, mas revivido, re-apresentado, e o narrador actante é ao mesmo tempo ator que, re-apresentando, reencarna e atualiza como existência o seu passado no palco de sua própria consciência. Desse modo, a consciência do narrador é o próprio espaço cênico da re-apresentação teatral do seu espetáculo (RIBEIRO, MARIA AUGUSTA; GUINSBURG, J., 2002, p.230).

Espero que este trabalho de tomada de consciência possa gerar novas reflexões críticas por parte do corpo docente da EI e de outros profissionais da área, para que, dessa forma, possamos continuar a pesquisar rumo ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Afinal, como vimos, tanto o teatro quanto a pesquisa qualitativa são repletos de possibilidades

e nunca estão inteiramente finalizados. Mas, como afirmei anteriormente, para todo grupo iniciante, seja de atores ou de professores, é preciso tempo, paciência e muito estudo para que aconteça a estréia.

Que se fechem as cortinas! Deixemos um intervalo para a próxima reflexão coletiva. Gostaria de finalizar citando Pey (1984, p.39):

[...] se aprende vivenciando com, coletivamente; se aprende pensando, ou seja, descrevendo, compreendendo, interpretando; se aprende o significado, ou seja, aquilo que me permite identificação com nossas necessidades, interesses e vontades coletivas, se aprende fazendo estas três coisas juntas. Descrever é identificar o lugar e seu sentido; compreender é mais, é passar de um lugar para outro, mas numa compreensão que nunca se totaliza; interpretar é ação que se faz “in”, é compreensão coletiva, cujo pano de fundo é a experiência vivida que remete ao desejo coletivo de compreender plenamente e significativo-existencialmente.

Ao concordar com o pensamento da autora, acredito que o corpo docente da EI está, portanto, em um processo de aprendizado coletivo, de reflexão, descrição e compreensão de suas necessidades e interesses, levando em consideração a vontade coletiva do grupo de professores. Passaremos, agora, de um lugar para outro, ou seja, da reflexão meramente rápida para a crítica, continuando a experimentar o processo que nos levará à compreensão maior da existência humana.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996. p. 9-36.
- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom**. U.K.: Cambridge University Press, 1994.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editora, 1999. p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BALDISERA, José. **Coisa de mestre**: profissional de dois palcos. [S.l., 1999]. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jul99/coisa_mestre.htm. Matéria de Dóris Fialcoff. Acesso em: 15 nov.2003.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editora, 1999. p. 157-177.
- BORDENAVE, J.E. D. La transferencia de tecnología apropiada ao pequeno agricultor. Trad. Maria Tereza Grandi, Brasília: OPAS, 1983. Disponível em: http://www.opas.org.br/rh/publicações/texto_apoio/pub06CPT1.pdf. Acesso em: 12 out.2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 106-118.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. Trad. Godofredo Rangel. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [197?].

FERRETTI, Celso J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-129.

FERRO, Samia; GANASSIN, Elvira; MOURA, Elenir; PEREIRA, Jussara. Teacher's decision-making, planning and beliefs: "reading between the lines" in the EFL Classroom. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; XAVIER, Rosely Perez (Orgs.). **EFL teaching and learning in Brazil: theory and practice**. Florianópolis: Insular, 2001. p. 151-159.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e cidadania**: educação municipal. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7, jun. 1988.

FREITAS, Octávio Eduardo Moura de. **Comunicação é poder**. [entrevista em 2001] [S.l.] 2001. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/Destaques/Entrevista/Prof.octavio.htm>. Acesso em: 15 nov.2003.

FUSER, Rachel Araújo Baptista; GUINSBURG, J. Formação de ator: monoestilística e pluriestilística. In: SILVA, Armando Sérgio (Org.). **J. Guinsburg: diálogos sobre teatro**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2002. p. 205-214.

GARCIA, Benjamin Pedro. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção da Nossa Época, v. 35)

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação e razão histórica**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão, ano 4, n. 6, jan./jun., 2002. Disponível em: <http://www.fineprint.com> Acesso em: 20.nov. 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien; GUINSBURG, J. O teatro da utopia: utopia do teatro? In: SILVA, Armando Sérgio (Org.). **J. Guinsburg**: diálogos sobre teatro. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Edusp, 2002. p. 155-173.

KRÜEGER, R. A. **Focus group**: a practical guide for applied research. 2. ed. London: Sage Publications, 1994.

LEFFA, Vilson. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H; VANDRESSEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: ensino de língua estrangeira. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITE, Siomara B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Conhecimento educacional e formação de professor**. Campinas: Papirus, 1994. p.13-19.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. **ANDE – Revista da Associação de Educação**. São Paulo, ano 1, n. 4, p. 40-44, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. 12. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MONTAGNARI, Eduardo. **Teatro universitário em cenas: referências e experiências**. Maringá: Eduem, 1999.

NUNAN, David. **Language teaching methodology**. London: Prentice Hall International Ltd., 1991.

OLIVEIRA, R.D. de; OLIVEIRA, M.D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: um estudo etnográfico**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002c.

PINTO, Ana Maria Rezende. O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação profissional? O horizonte entreaberto na década de 80. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro: Folha Carioca editora, n. 105, 1991, p.32-48.

PRABU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 161-176, Summer 1990.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W. A consciência do espetáculo no espetáculo da consciência. In: SILVA, Armando Sérgio da (Org.). **J. Guinsburg**: diálogos sobre teatro. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 227-238.

RICHARDS, Jack C. **Planejamento de Metas e Objetivos em Programas de Idiomas**. Portfolio SBS 1. São Paulo: SBS, 2003.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmento. **O processo de formação continuada de professores:** do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **Semiótica e ideologia.** Milano: Valentino Bompiani, 1972.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: **Filosofia da educação brasileira.** Coord. MENDES, Trigueiro Durmeval.. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 17. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. EUA: Basic Books, 1983.

SCHÜTZ, Ricardo. **Uma abordagem natural ao ensino de línguas:** inglês sob a inspiração de Piaget, Vygotsky, Chomsky e Krashen. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre3.html> Acesso em 07 out. 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SKINNER. B.F. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Herder, 1972.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2000. p. 9-32.

WOODS, Devon. **Teacher Cognition in Language Teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. U.K.: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do projeto: A Reflexão Coletiva: Primeiros de um Grupo de Professores de Língua Estrangeira.

Justificativa: Para a área da Educação, mais especificamente do ensino de uma língua estrangeira, a reflexão coletiva é um dos principais instrumentos para o aprimoramento didático-pedagógico do professor, como também para o aperfeiçoamento da própria instituição como *locus* do processo ensino-aprendizagem.

O ensino reflexivo envolve "um reconhecimento, o exame e a reflexão sobre as implicações de crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, assim como trata-se também das oportunidades propiciadas pelas condições sociais nas quais o professor trabalha". (ZEICHNER E LISTON, 1996, tradução nossa).

[...] quando assumido pelo coletivo docente, o trabalho institucional tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas... (PIMENTA et al., 2002).

Objetivos: No decorrer de nossas discussões em grupo, pretendo verificar a importância da reflexão coletiva no sentido de repensar nossa postura no que se refere aos nossos princípios e crenças acerca da melhor abordagem de ensinar e aos aspectos teórico-metodológicos que norteiam nossa prática.

Teórico-metodológico: Será empregada uma metodologia de base qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de informações nossas discussões com base em textos ou nas apresentações de convidados, assim como em nossa produção escrita por ocasião dos encontros e no relato dos professores em entrevista de foco (KRÜEGER, 1994), sob a ótica dos estudos do campo da reflexão (ZEICHNER e LISTON, 1996).

Eu,, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Rosemary Piacó Gulla, sob a orientação da Professora Dra. Sônia Maria Vieira Negrão, concordo voluntariamente em participar do mesmo.

Assinatura

Data: ____ / ____ / ____

Nome: Rosemary Piacó Gulla

Endereço: Rua Afonso Bittencourt, 279 – Casa 12, Maringá, Paraná, CEP.: 87060-395

Telefone: 259-5559

e-mail: rpgulla@uem.br

ANEXO A: TEXTO “PROJETO EDUCATIVO” (VASCONCELOS, 1995)