

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFBA

Autor: Gilberto Luis Santos Botelho; Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl

Universidade Federal da Bahia, gilbertobotelho@hotmail.com

Este trabalho teve por objetivo pesquisar a formação continuada de professores de língua inglesa em um projeto de extensão da Universidade Federal da Bahia. O foco está na investigação dos aspectos críticos dessa formação. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho etnográfico, que utiliza os dados gerados pelo pesquisador na observação das sessões de formação dos professores do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) e os confronta com uma narrativa escrita pela coordenadora responsável por essa formação e com narrativas e planos de aula escritos por dois professores do projeto. O objetivo visava a responder, se a formação oferecida contempla ou não aspectos da pedagogia crítica. Com a análise dos dados gerados, chegou-se à conclusão de que as sessões de formação apresentavam aspectos relacionados à educação crítica e à formação crítica de professores, pois atendia a princípios como: a preocupação com os saberes e a cultura dos educandos; o entendimento de que educar é uma forma de intervir no mundo e não pode estar dissociado da realidade; a rejeição a qualquer tipo de preconceito e a visão de que ensinar não é transferir conhecimento. Apurou-se também que, apesar do foco da coordenadora na educação crítica, os professores demonstraram maior interesse por aspectos técnicos, que também eram discutidos nas sessões de formação. As narrativas dos professores mostraram que eles pouco percebiam o viés crítico da sua formação, e os seus planos de aula, embora contendo algumas atividades e procedimentos que se relacionavam à pedagogia crítica, mostraram-se mais voltados aos aspectos técnicos associados ao ensino comunicativo de língua inglesa, tais como lacuna de informação, escolha e retorno.

Palavras-chave: formação continuada, professor de língua inglesa, pedagogia crítica.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A pesquisa é motivada pelo meu desejo de investigar como o processo formativo de professores de língua inglesa é afetado pelo trabalho realizado em um projeto de extensão. Professores, em geral, participam de vários processos formativos durante suas carreiras, a saber: curso de licenciatura, cursos de treinamento de professores, grupos de pesquisa, dentre outros. Esta pesquisa não tem a intenção de investigar como todos esses aspectos, em conjunto, contribuem para a formação desses professores. O que se pretende aqui é entender que tipo de contribuição o

trabalho realizado pela orientação pedagógica de um projeto de extensão pode oferecer durante a formação de professores estagiários que atuam nesse curso.

O pesquisador participou, no início de sua vida profissional, de um processo de formação em um núcleo de extensão de ensino de línguas estrangeiras da Universidade Federal da Bahia que o desafiou e lhe deu acesso a experiências significativas, em especial para a sua formação questionadora como professor de língua inglesa. Daí ter sido natural a escolha do primeiro cenário de pesquisa o próprio núcleo onde estagiou. Lamentavelmente, o trabalho não pôde ser realizado nesse espaço, tendo sido acolhido de forma muito positiva por outro projeto, o PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e servidores da UFBA).

Mas o que o pesquisador entende por formação? Formação é um termo amplo e repleto de possibilidades significativas. Então que aspectos dessa formação serão abordados? É sobre essa definição que discutirei abaixo.

Na Grécia antiga se entendia ‘formação’ como um processo fechado, como ‘dar forma’ a um objeto para estar pronto, acabado. Esse não é o tipo de processo de formação que será tematizado aqui. Entendo por formação um processo contínuo, crítico e dialógico baseado em princípios “freireanos”. A ênfase nesse tipo de formação não está no aspecto tecnicista e sim no desenvolvimento de um profissional crítico, capaz de lidar com os desafios relacionados ao ensino de uma língua estrangeira que se tornou uma língua internacional e língua franca de comunicação entre diferentes culturas. Esta formação dialoga com o que se concebe como pedagogia crítica, como descrita por Paulo Freire (1996), que se propõe ser democrática, intercultural e centrada na autonomia do educando, em oposição a um modelo de educação focado em técnicas de ensino, imposto e desvinculado da realidade do aluno.

Dentre os desafios dessa formação crítica podem ser citados:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 1996, p. 14)

A pedagogia crítica referenciada em Freire (1996) e Giroux (1997) aponta o caminho a ser seguido na análise da formação dos professores que participam do estudo. Acredito que a educação crítica é um aspecto crucial na formação de professores na contemporaneidade. No atual contexto

social, toda sociedade espera melhoras da educação, de um modo geral, e é sempre relevante estudar a formação de educadores nos diferentes contextos onde ela ocorre. Como defende Carvalho (2007):

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06)

Neste estudo entende-se que para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). É com essa visão que a caminhada começa. A ideia é de que um processo de formação de professores pode ser transformador para educadores e educandos e que todo contexto social ao redor dessa formação e suas implicações políticas precisam subsidiar esse processo para que ele possa de fato contribuir para a melhoria da conjuntura vigente.

O problema, objeto de estudo desta pesquisa, é a formação crítica do professor de língua inglesa que atua em um projeto de extensão dentro de uma universidade, seus efeitos e resultados para o crescimento de professores em formação.

2 OBJETIVO

Mapear como ocorre a formação dos professores estagiários que atuam em um projeto de extensão da UFBA, verificando se essa formação é crítica e em que medida aspectos presentes na formação se encontram no planejamento das aulas desses professores.

3 METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, o volume de dados não é o fator mais relevante neste estudo e, naturalmente, esses dados sofrem a influência do ponto de vista e da interpretação do pesquisador. Além disso, é esperado que o conhecimento do pesquisador seja parcial e limitado, pois as redes complexas de relações que envolvem o seu objeto são vastas e estão além do que é possível se delinear apenas a partir de um ponto de vista. Contudo, esse tipo de pesquisa se mostra o mais apropriado para analisar situações sociais que por seu caráter exemplar e

fugaz resistem à mensuração. As pesquisas qualitativas de natureza exploratória possibilitam a familiarização com os sujeitos e suas preocupações (POUPART, 2008).

Ainda dentro do paradigma qualitativo, esta pesquisa possui caráter etnográfico, pois o pesquisador se propõe observar, em *loco*, a formação de professores e, por conta disso, ele utilizou um diário de campo para registrar o que foi observado nas sessões de formação. Além da etnografia, o pesquisador analisará planos de aula e narrativas para que os dados gerados possam ser devidamente triangulados e, conseqüentemente, validados. Tudo isso, como observa Denzin (2006, p. 20), está contemplado no campo da pesquisa qualitativa:

Ela não pertence a uma única disciplina. Nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas e tabelas, gráficos e números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, das pesquisas baseadas em levantamentos e da observação participante entre outras.

4. RESULTADOS

A coordenadora, desde a primeira sessão de formação observada, tenta levar os seus professores-estagiários a refletirem sobre sua prática. Isso fica claro neste trecho do diário de campo da primeira sessão de treinamento observada.

O primeiro tema abordado são crenças. Ela pede que os professores reunidos falem sobre o que entendem por crenças e quais são suas crenças como professores. Existem 9 professores estagiários na sala. Somente um professor interage na discussão com a coordenadora, falando sobre seus grupos e crenças. A coordenadora pergunta se ele acredita que os alunos podem aprender inglês no PROFICI. A coordenadora tenta engajar os outros professores, perguntando se eles acreditam na mesma coisa que o primeiro professor começou a falar, e tenta elicitare dos outros professores princípios de *communicative language teaching*. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016)

A reflexão sobre a própria prática foi um dos aspectos mais marcantes e recorrentes observados durante a formação dos professores, embora não tenha sido o único. Ficou evidente durante as sessões de formação, que a coordenadora observava regularmente as aulas de alguns professores e, baseada nas avaliações que fazia, trazia tópicos relevantes para serem discutidos de forma mais ampla.

Ainda na primeira sessão, outro aspecto chama a atenção do pesquisador. A coordenadora enfatiza a importância de se conhecer o próprio aluno e colocá-lo no centro do processo educacional. O trecho abaixo do diário explica o que aconteceu:

A coordenadora começa a falar sobre o aluno ser o centro da aula e pergunta se os professores conhecem seus alunos. Mais professores começam a participar e dizem que ao final do curso conhecem pelo menos a maioria dos seus alunos. A coordenadora pergunta qual a importância de conhecer seus alunos e aborda as necessidades e o perfil dos alunos como relevantes para o curso. Ela fala que abordar tópicos que estão relacionados ao perfil do aluno é relevante para uma aula centrada no aluno, mas centrar no aluno está além disso. A coordenadora aborda que é importante saber como os alunos aprendem e como os alunos estudam. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016)

Constatei que quando a coordenadora pontua a importância de se dar voz ao aluno significa dizer que o professor deve tentar entender o que de fato esse aluno quer comunicar, ao invés de simplesmente se ensinar o que está no livro didático. Durante essa primeira sessão, temas mais técnicos também tiveram o seu lugar. Existe uma preocupação clara da coordenadora no sentido de que as aulas sejam comunicativas e sigam os princípios da abordagem de ensino conhecida como *Communicative Language Teaching (CLT)*, como se pode depreender do seguinte trecho:

A coordenadora pergunta se alguém tem mais algum tópico de ensino comunicativo para citar e reforça que essa seria a metodologia central adotada no curso. Um professor comenta e fala que gramática não é a coisa mais importante. [...] a coordenadora fala que um princípio importante foi esquecido: *Communication*. [...] a coordenadora aborda comunicação como *transaction*, *interaction* and *performance*. A coordenadora elicita o que isso significa e como promover isso com alunos iniciantes. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016)

Na terceira sessão de formação, os professores trabalharam em grupos, planejando aulas para a semana seguinte. Foi possível observar alguns grupos. O pesquisador notou que, em um deles, a discussão se pautou nas atividades que os alunos gostaram de fazer nas semanas anteriores. Parecia haver uma preocupação em entreter os alunos e tornar a aula divertida. Não houve comentários sobre a inadequação do material didático por conta de questões culturais. As críticas que surgiram sobre o material eram fundamentadas na sua falta de atração para o aluno. Durante o trabalho em grupo, os professores demonstraram se preocupar bastante em como ensinar, mas sem se deterem no conteúdo. Os professores parecem associar o sucesso da aula ao entretenimento dos seus alunos, como mostro no trecho a seguir:

Professores falam bastante sobre as atividades que gostaram e que na opinião deles divertiram os alunos ou deram “certo”. Nos grupos que consegui observar mais de perto, não houve conversa sobre adaptação de atividades para torna-las mais críticas. Aparentemente, os professores, de posse do seu livro didático, apenas planejavam como tornar o que o livro propõe *appealing* (interessante e atraente) para os alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 16-09-2016)

No decorrer do período em que observei as sessões de formação, a coordenadora enviou textos para o *email* dos professores para que eles pesquisassem os assuntos a serem debatidos durante os encontros. Na segunda sessão, especificamente, os professores debateram o texto de Adrian Palmer intitulado *Communication Practice vs. Pattern Practice or A Live Teacher Is Absolutely Necessary* ‘Prática de comunicação vs. Prática de modelo ou Um professor ao vivo é absolutamente necessário’. Durante a discussão do texto, a coordenadora aborda a importância do professor crítico e reflexivo em relação ao conteúdo do livro didático, como se pode constatar abaixo:

A partir dos princípios do CLT a coordenadora inicia uma fala sobre o *textbook*. Ela dá exemplos de como tornar o livro mais intercultural. Ela fala que é importante que se problematizem os assuntos trazidos no livro texto porque muitas vezes eles estão distantes da realidade dos alunos e são desinteressantes. A problematização teria como ponto de partida o *background* cultural dos alunos. Ela incentiva os monitores a falarem para seus alunos para pesquisarem, por exemplo, informações sobre profissões em regiões onde eles estão de fato interessados em estudar e trabalhar e não simplesmente as profissões apresentadas em um contexto regional do *textbook*. (DIÁRIO DE CAMPO, 09-09-2016)

No encontro seguinte, a abordagem do tema ‘pragmática’ demonstrou a preocupação da coordenadora com os atos de fala dos alunos. Ela justifica a necessidade de abordar o tema se baseando no que observou nos planos de aula dos professores. Segundo ela, a pragmática está associada ao uso crítico da linguagem e deveria ser considerada no planejamento das aulas dos professores em formação.

A observação da coordenadora com relação ao uso da pragmática está em consonância com o que Leffa (2001) defende sobre o uso instrumental da língua inglesa. Ambos argumentam que é importante que o estudante possa se expressar na língua que está aprendendo para realizar as tarefas e interações do seu interesse. Nessa perspectiva instrumental, o ensino da pragmática é uma ferramenta poderosa.

De acordo com o que foi registrado sobre as sessões de treinamento, não tenho dúvidas sobre o seu caráter crítico. Os dados gerados pela etnografia registrada no diário de campo apontam para

aspectos importantes que qualificam as sessões de formação, a que são submetidos os professores do PROFICI, como baseadas em princípios para a formação crítica desses professores de língua inglesa.

Resumidamente, dentre os princípios relacionados à formação crítica observados durante as sessões de treinamento, posso citar: o incentivo à reflexão sobre a própria prática do professor, a preocupação em se colocar o aluno no centro do processo de construção da aprendizagem, a problematização do conteúdo e ideologia presentes nos materiais didáticos, o estudo da pragmática e dos atos de fala dos alunos, a discussão sobre a instrumentalização da língua, a formação pelo exemplo, a preocupação em se discutir a suposta hegemonia das culturas americana e britânica no contexto do ensino de inglês na atualidade, a discussão sobre os papéis da língua inglesa no mundo atual, a busca pela inclusão no ensino de variedades frequentemente discriminadas e não hegemônicas da língua inglesa e a abordagem de temas como imigração e interculturalidade. Pelo exposto, posso afirmar que as sessões de treinamento favorecem a formação crítica dos professores que as frequentam.

A seguir, apresento alguns trechos da narrativa da coordenadora para ilustrar o que observei na comparação entre as informações trazidas por ela e aquelas contidas no diário de campo. O trecho abaixo denota a visão da coordenadora sobre os encontros que fazem parte do programa de formação do PROFICI.

Desde que comecei a ministrá-las, a proposta das sessões passou por uma mudança substancial, que se refere ao enfoque mais específico em pontos trazidos pelos monitores ao invés de aspectos mais gerais. Essa mudança se deve ao contato com reflexões de Kumaravadivelu sobre a pertinência da particularidade, praticidade e possibilidade – três parâmetros discutidos por ele em *Beyond Methods*. Assim, uma das prioridades das sessões de formação tem sido substanciar a prática dos monitores com teorias e experiências que promovam a reflexão contínua sobre a prática deles em busca de aprimoramento constante pelo desenvolvimento de pensamento crítico. No âmbito dessa proposta, há o anseio de ampliar a compreensão sobre o papel social do professor e o âmbito de alcance do ensino para além das paredes da sala de aula. Esse anseio se pauta no parâmetro de possibilidade que aponta para a ressonância social que o ensino pode vir a ter.

Essa descrição está bastante alinhada com o que o pesquisador descreveu sobre as sessões de formação. A reflexão sobre a prática e o desenvolvimento do pensamento crítico são pontos centrais observados nas sessões de formação. Além disso, a preocupação tecnicista nas sessões de formação dos professores do PROFICI, também constatada no diário de campo, está mencionada na narrativa da coordenadora, como mostra o trecho a seguir:

Ao longo desse período, minha maior preocupação tem sido promover aos monitores e professores uma formação ampla sobre ensino de língua estrangeira, enfocando assuntos como métodos e abordagens, planejamento de aula, ensino de língua estrangeira através de literatura e outras artes, abordagem intercultural entre outros.

Ambos, diário e narrativa, deixam claro como a coordenadora atuou e planejou a formação de seus professores no PROFICI, uma formação continuada, marcada pela reflexão sobre a prática e criticidade sobre o ensino, que tenta empoderar os professores e discutir os principais desafios do ensino da língua inglesa no contexto onde eles atuam, observando as transformações do mundo ao redor e a cultura de seus alunos, e que também contempla aspectos técnicos relevantes à prática diária desses professores. Conclui-se que a narrativa da coordenadora é bastante coerente com o que foi registrado no diário de campo sobre as sessões de formação.

Dois professores voluntários contribuíram com narrativas e planos de aulas para esta pesquisa: o professor A (há seis meses no projeto) e o professor B (há três anos no projeto). Os quadros a seguir mostram quais atividades nos planos de aula desses professores contemplaram aspectos da formação e educação críticas observados nas sessões de formação. Apresentarei aqui apenas um quadro sobre cada professor para ilustrar o que foi observado.

Quadro 1 - Presença de traços de educação crítica no plano de aula 2 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• O professor mostra aos alunos alguns meios de transporte e pede a eles que escrevam aqueles que eles usam [...]• O professor pede para os alunos escreverem coisas que eles fazem sempre. [...]• O professor pede para que os alunos escrevam sobre sua rotina durante a semana e no final de semana.
Abordagem crítica do material didático utilizado	
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para	

dentro da sala de aula	
------------------------	--

Quadro 2 – Presença de traços de educação crítica no plano de aula 1 do professor B (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam os traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são divididos em dois grupos e convidados a participar de uma adivinhação. Eu pergunto se os alunos são bons de adivinhação. Eu começo o jogo desenhando o Elevador Lacerda no quadro branco e os alunos devem adivinhar o que eu estou desenhando[...] Tarefa de casa: Escolha o seu filme (adaptado de livro) preferido e o apresente na próxima aula (apresentação oral). Vocês devem falar sobre o livro e o filme. [...]
Abordagem crítica do material didático utilizado	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão de um texto sobre o Elevador Lacerda
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação oral (narrativa de história)
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> [...] então eles são encorajados a discutir em trios a seguinte pergunta: Como uma cultura diferente pode nos ajudar a melhor entender a nós mesmos? Cada trio apresenta seu ponto de vista.

Há mais elementos ou traços relacionados ao ensino crítico no primeiro plano de aula do professor B do que no plano de aula do professor A. Aparentemente, o professor B, por ter mais tempo de formação, demonstra um amadurecimento maior em relação à sua formação crítica. A tentativa de aproximar o material didático, normalmente repleto de aspectos culturais distantes da cultura do aluno, da realidade do seu aluno, pela inclusão do texto sobre o Elevador Lacerda, demonstra que um aspecto crítico observado nas sessões de formação, foi atendido. A inclusão do texto mostra que o professor se preocupou com a adequação do material didático ao seu público,

assim como foi discutido durante as sessões de formação. Apesar da aula 1 do professor B ter foco claro no ensino de gramática, dentro do paradigma do ensino comunicativo, ela também tem traços de uma aula influenciada pelo processo de formação crítica a que esse professor foi submetido no PROFICI.

A análise da narrativa do professor A se encontra de acordo com o que foi observado nos planos de aula desse professor. A maior preocupação do professor A está relacionada ao seu desempenho técnico em sala de aula. Talvez pela pouca experiência, ele se preocupa principalmente em como conduzir as atividades necessárias para que seus alunos atinjam os objetivos traçados no planejamento das suas aulas e baseia os objetivos dessas aulas nas atividades encontradas no material didático.

O trecho a seguir ilustra o que foi narrado:

Nas primeiras aulas eu me sentia muito inseguro e tinha muito medo de ensinar algo errado ou que eu não fosse capaz de ensinar o que era necessário, mas com as sessões de treinamentos e com o curso de treinamento de professores ministrado por **coordenador X***, eu sinto que passei a lidar melhor com o ensino de inglês. Sinto a grande importância dos treinamentos.

O professor B, em sua narrativa, demonstra um amadurecimento no que diz respeito à sua formação crítica quando comparado com o professor A. Ele afirma que:

Há quase 3 anos, assumi meus primeiros grupos no projeto e, com total suporte da coordenação, pude compreender a finalidade do ensino da língua inglesa, assumindo o seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências estabelecidas.[...] Os ensinamentos assimilados vão além dos conhecimentos que tangem a abordagem comunicativa [...] Ensinamentos esses que são fundamentais para aqueles que pretendem adentrar o mercado de trabalho e desempenhar o papel de educador humanista com respeito às singularidades de cada indivíduo.

Embora o texto não seja muito claro, percebe-se que o professor B se vê como um educador e acredita que ensinar vai além de capacitar seu aluno. Além disso, ele manifesta preocupação com as singularidades de cada indivíduo. Todos esses pontos da narrativa diferenciam, claramente, a forma como o professor B entende a sua formação, em comparação com a forma como o professor A o faz. Esses aspectos apontam para um maior desenvolvimento da formação crítica do professor B em relação ao que foi observado sobre o professor A. Essa narrativa mostra um maior amadurecimento

* O nome do coordenador foi omitido do texto original escrito pelo professor A por uma questão ética (grifo do pesquisador)

do professor B em relação ao professor A, do mesmo modo que os planos de aula analisados já haviam sugerido.

CONCLUSÕES

Chegou-se à conclusão de que as sessões de formação apresentavam aspectos relacionados à educação crítica e à formação crítica de professores e que elas refletiam as ideias de Freire (1996), tais como: a preocupação com os saberes e a cultura dos educandos; o entendimento de que educar é uma forma de intervir no mundo e não pode estar dissociado da realidade; a rejeição a qualquer tipo de preconceito e a visão de que ensinar não é transferir conhecimento.

As sessões de formação também foram orientadas pelas demandas dos professores por conhecimento técnico sobre o ensino de língua inglesa, havia uma preocupação dos professores em como tornar as suas aulas mais interessantes para os alunos. Além disso, discutiram-se princípios relacionados ao CLT.

A atuação da coordenadora do projeto junto aos professores foi de fundamental importância na promoção de sua formação crítica. A prática da coordenadora não era meramente prescritiva. Ela provocava a discussão de conteúdos de forma dialógica e democrática durante as sessões de formação, de modo similar ao que propõe Habermas (1990), que enfatiza que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional devem participar democraticamente da sua construção. Por esse motivo, é possível afirmar que a própria coordenadora atuou como uma educadora crítica, educando com o seu próprio exemplo (mais do que com as palavras), assim como defende Freire (1996). A coordenadora acolheu os questionamentos de seus professores e motivou as discussões em grupos e os debates durante as sessões de formação. As experiências de todos eram compartilhadas e contribuía para o crescimento do grupo.

O que foi narrado pela coordenadora foi ratificado pelo que foi observado nas sessões de formação. Ambos os instrumentos de coleta de dados, a etnografia e a narrativa, denotaram que ela tinha por objetivo formar intelectuais críticos capazes de lidar com os desafios relacionados ao ensino de língua inglesa na contemporaneidade.

De modo geral, o que foi observado nas sessões de formação foi confirmado na análise dos planos de aula dos professores que participaram da pesquisa. Os professores, apesar de concentrados, principalmente, em aspectos técnicos do ensino comunicativo de inglês, aos poucos incorporaram aspectos da educação crítica na elaboração de seus planos de aula.

As narrativas dos professores sobre a sua formação, embora nem sempre claras, corroboram com o que já foi descrito sobre esses professores. Os professores demonstraram compreender o valor das sessões de formação em torná-los tecnicamente aptos a realizar seu trabalho em sala de aula de forma cada vez mais competente e segura, mas não perceberam claramente o viés crítico de sua formação.

Aos poucos, os professores do PROFICI se voltam para aspectos relacionados à pedagogia crítica que fazem parte da sua formação no projeto, mas eles ainda não se dedicam ao desenvolvimento desses princípios na mesma proporção que o fazem com relação ao seu aprimoramento técnico. Contudo, a semente crítica está plantada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.de L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.