

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, os estudos sobre formação de professores de língua estrangeira pareciam ter como preocupação central questões mais diretamente vinculadas à aplicação de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, expressando uma perspectiva em que o treinamento, ou a capacitação técnico-instrumental do professor representava bem as relações que se queria estabelecer entre os resultados de pesquisas e as práticas de sala de aula.

Essa visão passou a ser questionada pelas transformações na forma de analisar o papel do professor, agora visto não só como instrutor de ensino de uma determinada língua, mas também como um profissional atuante em situações singulares, incertas, cheias de conflitos e dilemas (Pimenta, 2002). Desse modo, a formação desse profissional passou a ter o intuito de lhe propiciar desenvolvimento profissional contínuo e que condiga com o contexto atual.

O estudo do desenvolvimento profissional de professores tem sido discutido por diversos autores, como Pérez Gómez (1992), Day (1999) e Pessoa (2002). Esses estudiosos têm apontando caminhos pelos quais os professores passam a assumir mais integralmente a sua profissionalidade. Assim, deixam de ser vistos como *profissionais* dependentes das intenções de quem faz os currículos e passam a ser considerados profissionais reflexivos que pensam e agem com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e para agir de acordo com as necessidades da sua realidade (Schneider 2003).

Grande parte dos professores egressos do curso de Letras-Inglês, em especial os atuantes em escolas públicas, enfrenta inúmeras dificuldades na sua prática pedagógica, em decorrência de fatores político-econômicos e, principalmente, pedagógicos, como a solidão pedagógica¹ e a falta de prestígio do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares (ensino fundamental e médio), um fator já evidenciado historicamente (Moita Lopes, 1996). Muitos desses professores, ao cursarem a faculdade com o intuito de se tornar professores de língua estrangeira, estudam uma gama de teorias que nem sempre se aplicam a situações reais vividas em sala de aula (Schön, 1987; Magalhães, 2001), ou terminam a graduação sem obter o conhecimento necessário para ensinar a língua,

1. “Solidão pedagógica” é um termo utilizado por Pessoa (2002) e refere-se à ausência de apoio profissional e ao isolamento entre profissionais da mesma área que atuam em uma determinada escola.

resultando em conflitos metodológicos e insegurança na prática pedagógica (Celani, 1991). Há ainda o pensamento preconceituoso de que não se aprende língua estrangeira na escola regular, principalmente na rede pública, como apontado nos estudos de Moita Lopes (2003) e Coelho (2005). Assim, a formação do professor e a sua atuação são apontados como sendo os elementos responsáveis pelo fracasso na aprendizagem de língua.

Sabemos que, para alterar esse quadro adverso, devem ser almejadas mudanças que vão além do âmbito pedagógico, pois o professor é, muitas vezes, refém do sistema e das péssimas condições em que se vê obrigado a atuar, como por exemplo, a escassez de material didático, as salas de aula numerosas e a falta de oportunidades para se dar continuidade à sua formação (Zagury, 2006). Porém, investir em profissionais mais bem-preparados, mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho, capazes de ousar e de renovar sua prática pedagógica pode significar um grande avanço. É justamente com base nessa linha de raciocínio que decidi realizar um trabalho cujo objetivo fosse contribuir para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês de Trindade, cidade na qual resido e trabalho, pois a despeito das condições que desestimulam o professor, em especial o atuante em escolas públicas estaduais, acredito que a formação profissional deve acontecer ao mesmo tempo em que se luta por mudanças institucionais.

Na área de formação do professor de línguas, essa mudança pode ser operacionalizada por intermédio da realização de pesquisas como as colaborativas (Burns, 1999; Magalhães, 2002; Figueiredo, 2003), reflexivas (Vieira Abrahão, 1996; Celani, 2001; Pessoa, 2002) e as com base em narrativas (Telles, 2002), bem como por meio de projetos de educação continuada de professores como o da PUC de São Paulo. Tais projetos têm sido implementados em diversas universidades por todo o país e contribuído para o desenvolvimento profissional de inúmeros professores.

Como professora de língua inglesa durante os seis anos em que trabalhei em escolas públicas estaduais, vivenciei a dificuldade de aplicar as teorias aprendidas na graduação ao contexto da minha prática e a solidão pedagógica, já que embora houvesse mais professores da área na escola, raramente nos encontrávamos. Nesse período, incomodavam-me alguns aspectos das práticas pedagógicas de meus colegas, tais como o planejamento de aulas, que se restringia à listagem de conteúdos propostos pelo livro didático, resultando em aulas voltadas para exercícios gramaticais ou de tradução e a forma solitária na qual trabalhavam. Apesar de não concordar com o procedimento adotado com relação ao planejamento de aulas, em vão foram minhas tentativas de propor um trabalho diferenciado.