

4 Análise dos Dados

Nós todos temos nossas próprias teorias e maneiras de compreender o mundo, e nossas comunidades de prática são lugares onde nós desenvolvemos, negociamos e compartilhamos esses entendimentos.

(Wenger, 1998: 48)

Neste capítulo identifico primeiramente o *corpus* dentro das características de CMC destacadas no capítulo 2 (seção 2.3). Em seguida descrevo e analiso brevemente as duas tarefas geradoras do *corpus*. Na seção 4.2 apresento os processos e dimensões reflexivas que foram identificadas através da análise dos dados. Finalmente, na seção 4.3, ofereço uma visão mais completa do processo de discussão em que o GDO esteve envolvido, através da análise da segunda tarefa geradora do *corpus*. Retifico que os processos reflexivos estarão destacados nos recortes dos enunciados co-produzidos ao longo da primeira tarefa.

4.1 Refletindo *on-line*: uma comunidade discursiva de lugar

Como vimos no Capítulo 2, a noção do gênero CMC (Herring, 1996) é importante para procurarmos estabelecer relações entre este gênero e a formação de uma *Comunidade Discursiva de Lugar* – CDL - (Swales, 1998). Analisando o GDO estudado neste trabalho, verifica-se que este grupo se trata de uma CDL. No capítulo 2 vimos que os participantes de uma CDL compartilham objetivos, da mesma forma os membros do GDO estudado compartilhavam alguns objetivos específicos. Dentre alguns desses objetivos, que se tornaram públicos na primeira reunião presencial do grupo de trabalho, encontramos: almejar um maior engajamento institucional, contribuir com o processo de mudança, ser um ser-histórico e ativo, aprender com a experiência, se desenvolver profissionalmente, dentre outros.

O *propósito comunicativo* do GDO é interagir na tentativa de se chegar a um lugar comum: uma lista de *Habits of mind*. Os participantes da CMC analisada compartilham muito mais do que objetivos, premissas e interesses pelo tópico. O discurso por eles produzido, que analisarei nos subitens seguintes, evidencia algumas

atitudes e características em comum. Estas atitudes - responsabilidade, abertura de pensamento e opinião, engajamento profissional, valorização da reflexão sobre o conhecimento técnico das atividades pedagógicas - lembram as consideradas por Dewey (1997) como pré-requisito para o pensamento reflexivo.

As interações podem ser identificadas como *eventos comunicativos*, já que não haveria interação nenhuma se a língua não estivesse presente. Não seria possível sentar-se à frente do computador e interagir via *Internet* se não houvesse uma atividade essencialmente comunicativa. Esta comunicação caracteriza-se também pelo seu dinamismo e constante evolução. O mesmo acontece com aqueles que estão envolvidos numa experiência de conferência *on-line*. Os participantes são na verdade co-participantes e co-autores. A troca de informação é constante e os processos de **negociação de significado** e **construção de conhecimento** são feitos continuamente pelo grupo corroborando para que cada indivíduo esteja, à sua maneira e ao seu ritmo, em processo de **mudança** e desenvolvimento¹.

O grupo em questão é formado por professores, coordenadores e supervisores da mesma instituição de ensino no qual estão envolvidos em um projeto institucional, compartilhando e construindo conhecimento não só acerca do próprio projeto como também acerca da participação na conferência e de todo o processo de reflexão profissional. Com base nessas informações, verifica-se a existência de uma *comunidade discursiva de lugar*.

Ao analisar o contexto no qual o GDO está inserido de acordo com algumas características de CMC mencionadas na seção 2.3, verifica-se que se trata de uma conferência *on-line* fechada, pois a participação é limitada aos participantes devidamente cadastrados, via senha, e com a autorização prévia da instituição para a participar. Caracteriza-se como *assíncrona*, pois os professores não precisam estar conectados ao mesmo tempo para terem acesso aos enunciados uns dos outros. É *local*, pois abrange apenas o número autorizado de participantes que agem tendo

¹ Destaco essas palavras (**negociação de significado**, **construção de conhecimento** e **mudança**) inspirada pelo pensamento de Wenger (2001: 52) segundo o qual mesmo quando sentamos para almoçar pela milésima vez com os mesmos colegas no mesmo refeitório; e mesmo que já conheçamos o cardápio, que conversemos com as mesmas pessoas e comamos a mesma comida, iremos sempre produzir algo novo: uma nova situação, uma nova opinião, uma nova experiência. Os significados produzidos estão sempre se re-direcionando, se expandindo, se re-interpretando.

como foco um mesmo objetivo específico. Pode-se dizer que a conferência *on-line* em questão é *acadêmica* por ter sido proposta por uma instituição de ensino atuante na área do ensino de inglês como língua estrangeira no Rio de Janeiro, Brasil. Além disso, arriscaria incluir uma outra característica peculiar da CMC analisada: *profissional*, por ser constituída por profissionais da mesma instituição e que direcionam a discussão para o contexto organizacional onde estão inseridos.

Como já foi descrito brevemente no capítulo da metodologia, o grupo foi exposto a duas tarefas específicas: a) listar *habits of mind* que seriam interessantes para os professores da instituição, e b) analisar atividades, ferramentas e processos de desenvolvimento profissional que contribuam para o desenvolvimento dos *habits of mind* e *action* listados na primeira tarefa. Em relação ao processo reflexivo, analisarei as duas tarefas separadamente por perceber características distintas que serão pontuadas ao longo da análise.

Ao analisar, a seguir, os enunciados produzidos em decorrência da primeira tarefa, enfatizo alguns aspectos representativos de uma ação reflexiva, porém vale esclarecer que os processos reflexivos apontados não acontecem de maneira linear e que a divisão se dá meramente por necessidade analítica e metodológica. Compreendo que existem fatores múltiplos influenciando o processo de reflexão profissional e tenho consciência de que o que será apresentado aqui é apenas um recorte possível da experiência multifacetada proporcionada pelo Projeto IBEU 2003.

4.2

Percepção da Prática Pedagógica

Todo profissional tem uma maneira de se perceber, contudo nem sempre esta percepção é condizente com o que de fato acontece na prática, e nem tampouco o que o profissional acredita condiz sempre com a sua atuação.

O segmento 1 mostra o enunciado 32, onde a profa. Bea traz esse assunto ao compartilhar com o grupo uma de suas tentativas de envolver os professores de sua filial no Projeto IBEU 2003.

Segmento 1:

Bea (32) 10/09/01 – "...I keep asking my friends at the branch: why??? why not change since we know things were not so good the way they were???? Why not, at least, give it a try???? (I keep asking these questions to myself as well! always do so.)

"Teachers bring to the classroom their personal beliefs, assumptions and knowledge of the world. They are heavily influenced by them and gradually develop their own "subjective educational theory". But it's also important to notice that there's almost always a discrepancy between what professionals say they believe and the ways in which they act (their theories-in-action).

Then it is indispensable that reflection on one's classroom practices be supported by "higher level" questions:

- 1 -What do my practices say about my assumptions, values and beliefs about teaching?
- 2 -Where did these ideas come from?
- 3 -What views of power do they embody?
- 4- Whose interests seem to be served by my practices?
- 5 -WHAT IS IT THAT ACTS TO CONSTRAIN MY VIEWS OF WHAT IS POSSIBLE IN TEACHING?

(Williams and Burden)²

É possível perceber que existe uma certa resistência por parte dos colegas de Bea à implementação do projeto, visto que Bea parece querer motivar os professores de sua filial a darem crédito ao que o Projeto sugere. Kolb (1984:28) discorre sobre o processo de resistência à mudança, afirmando que "a resistência a novas idéias origina-se do conflito de velhas crenças que parecem inconsistentes". Trago este trecho para dar suporte à idéia de que é preciso fazer o professor se perceber enquanto profissional para que ele possa compreender melhor sua prática. Não tenho a intenção de demonstrar nenhum tipo de juízo de valor sobre o aspecto da discrepância, e nem tampouco afirmar que a reflexão seja a responsável pela diminuição desta discrepância.

Uma das necessidades centrais da prática reflexiva é ir além dos processos cognitivos que envolvem o planejamento das aulas e a rotina pedagógica. Para Bannell (1998:129), o ato de refletir envolve uma reflexão sobre o significado e a importância do trabalho educacional, sobre as suposições ideológicas que apóiam as políticas educacionais, as organizações e os métodos e práticas de ensino.

A prática reflexiva oferece a oportunidade ao indivíduo de se conscientizar sobre o que faz, não porque as pessoas não saibam o que fazem, mas simplesmente

² Esses autores foram citados pela profa. Bea a partir de suas leituras do material recomendado pelo Projeto. Eles não fazem parte da lista de referências desta dissertação.

pela impossibilidade e “inutilidade de estarmos permanentemente conscientes de nossos atos e de nossas motivações” (Perrenoud, 2001:161).

As crenças dão sustentação àquilo que fazemos. Nenhuma ação é neutra, sem compromisso ou sem intenção. Mas para que se tenha maior consciência das crenças que apóiam as ações, é preciso haver um momento em que se possa questionar os próprios princípios em relação ao processo de ensino e aprendizagem. É preciso re-visitare os conceitos e relacioná-los com a prática. Vemos no segmento 2, que traz um trecho do 6º enunciado, como a profa. Bea entende este momento de reflexão profissional.

Segmento 2:

Bea (06) 27/08/01 – ... In my opinion the most important habit of mind/knowledge one should rely on is that learning is a life-long process that requires change/movement and, above all, a humble curiosity. As a teacher (and as a human being) I should have this concept as an axis for professional growth...Awareness of the importance of reflection on my part will lead to my wanting to know how to do it and thereafter actively use reflection as a great tool for improvement and problem-solving....

Demonstrando um engajamento, um comportamento aberto para idéias novas, a profa. Bea reconhece que o processo de ensino e aprendizagem não é estanque e requer uma atitude pró-ativa. A curiosidade é enfatizada, sendo vista como uma válvula importantíssima para que qualquer processo de conhecimento, de aprendizagem, e de crescimento ocorra. Nas entrelinhas desse pequeno recorte do discurso da profa. Bea percebe-se a característica do profissional reflexivo engajado, ou seja, responsável (cf. Dewey). Percebe-se também um discurso provavelmente calcado nas leituras que são sugeridas pela SIT³. Apesar de estar falando do desconhecido, ela não demonstra temer experimentar o novo.

Refletir sobre a prática pedagógica não é apenas pensar sobre o que se faz. Esse pensamento tem que ser um pensamento crítico e, como foi mostrado no capítulo 2, existem propostas variadas de práticas reflexivas. Porém, dois pontos básicos são

³ No capítulo da Metodologia, seção 3.1, foram mostrados os componentes do Projeto. O Curso de TESOL da SIT é um deles. A profa. Bea ainda não tinha começado o curso quando participou dessa etapa do subgrupo de trabalho. Contudo, é provável que ela tenha feito algumas leituras, pois no enunciado 03 ela pergunta ao Wagner se pode usar a sala de apoio bibliográfico ao projeto e no enunciado 07 ele responde que a sala está à disposição de todos os professores e funcionários interessados.

considerados pela maioria dos especialistas na área do ensino reflexivo: refletir não é apenas pensar antes, durante e depois das aulas dadas (Zeichner, 2001 e Bannell, 1998); e também não significa olhar para a prática sempre através da mesma perspectiva.

O primeiro ponto é fundamental para que se tenha noção da amplitude do processo reflexivo, um processo que extrapola os limites da sala de aula. Já o segundo ponto é também importante, pois ressalta a necessidade de ter o professor como participante de um grupo, grupo este que pode dar a oportunidade ao professor de se colocar em perspectiva diferente em relação a sua própria prática.

O professor precisa ter a chance de se ver atuando profissionalmente, de olhar para sua própria prática para rever seus conceitos, suas crenças, suas tarefas, suas atitudes, seus papéis, seu desempenho, seu engajamento, suas responsabilidades, suas capacidades e seus limites. Ele consegue isso ao se distanciar dele próprio em ação.

A prática do ensino reflexivo proporciona ao professor um momento para parar e re-pensar seu desenvolvimento profissional e pessoal assim como, concomitante ou conseqüentemente, valorizar o processo de aprendizagem do aluno. Ao ser um professor reflexivo, ele pode rever sua própria percepção, e questionar o modelo educacional existente, o qual encara o professor como aquele que implementa as políticas educacionais sem que tenha ajudado a defini-las. Se reflexivo, o professor pode também rever a concepção tradicionalista que encara os alunos enquanto objetos do aprendizado (Bannell, 1998).

No enunciado apresentado no segmento 3, é possível perceber no meu discurso como participante do grupo que reconheço a prática pedagógica como algo cíclico, responsável pelo constante desenvolvimento profissional.

Segmento 3:

Ana Cylene (12) 29/08/01 - ... [by] Doing reflection we could start any habit of mind and consequently habit of action... and should we be aware that this is a path that requires hard work but it can bring us back to knowledge again? ...

A relação teoria - prática permeia meu enunciado, e essa percepção parece estar calcada numa visão da reflexão profissional que se desenvolve em ciclos (Dewey: 1997, Kolb: 1984, Rodgers: 2002). Penso que uma atuação profissional responsável é

calcada em constantes reformulações teóricas e práticas, na grande maioria das vezes de forma quase concomitante, tornando difícil saber o que vem primeiro, ou seja: o que sustenta a prática é uma boa teoria ou vice-versa? (Van Lier: 1994). A prática e as concepções dos professores estão sobrepostas, e a prática reflexiva vem possibilitar esse momento de crescimento pessoal e profissional, aumentando a consciência do professor de que esta superposição existe.

Ser professor é exercer uma atividade cansativa emocional e fisicamente e, na maioria das vezes, mal remunerada. A literatura específica e a realidade profissional infelizmente confirmam que o professor é um profissional envolvido em muitas tarefas diárias e quase sempre realiza essas tarefas de maneira solitária (Knezevic e Scholl, 1996). As experiências educativas, ou seja, aquilo que envolve a rotina diária do professor, na maioria das vezes, são vistas por eles como mais uma experiência e não como “oportunidades para a aprendizagem” (Costa & Kallick 2000b: 15). Não é comum no dia a dia educacional planejar aulas em conjunto ou participar de grupos de discussão em que haja uma exposição dos pressupostos que permeiam a rotina do professor.

Por outro lado, ao ser membro de uma *comunidade discursiva*, o que pode ser proporcionado pelo engajamento em um grupo de discussão *on-line* por exemplo, o professor tem mais oportunidades de participar de situações de troca que proporcionem a ele maneiras de se informar melhor sobre sua prática que possibilitem tomar atitudes calcadas em reflexões sobre experiências anteriores. Como membro de um grupo, o professor pode se ver estimulado a buscar uma compreensão mais ampla sobre seu papel social dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão em comunidade possibilita ir além da prática, já solitária, do professor. Se o diálogo ocorre de maneira respeitosa, o momento em que professores conversam sobre ensino e aprendizagem pode ser muito revelador, pois a interação com o *outro* abre horizontes e possibilidades. Fazer reflexão em comunidade pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica. Se esta capacidade não for praticada por um grupo de pessoas (professores, coordenadores, supervisores, alunos)

a análise individual das situações pedagógicas pode recair em uma interpretação que se limita a uma única forma de entendimento.

Para que o processo reflexivo seja realizado em comunidade, é interessante levar em consideração os papéis que os envolvidos no processo desempenharão. Se as pessoas envolvidas desempenharem, seja de maneira previamente determinada ou não, papéis específicos durante todo o processo interativo, as chances para que os processos reflexivos aconteçam são maiores. É extremamente cansativo para um único professor assumir a responsabilidade de ser aquele que descreve sua prática, o que a questiona, que a problematiza, que a investiga, que sintetiza as idéias etc. Ao dividir papéis com outros parceiros reflexivos, assim como sugeriu Bowman⁴ (1999) em uma experiência na *Internet*, é mais natural que haja uma troca social entre os envolvidos para que todos sejam ao mesmo tempo estimulados à reflexão profissional.

Analisando os 64 enunciados de uma maneira geral, é possível perceber que Wagner e Marti, nas funções de co-facilitador e facilitadora respectivamente, fazem uso, em seus enunciados, de momentos de esclarecimento, de *feedback*. Verifica-se que eles não participaram com um número muito grande de enunciados em virtude da intenção ter o objetivo específico de fazer com que os membros da comunidade do IBEU discutissem a partir de suas realidades.

Bea, ao longo da discussão, assumiu a responsabilidade da função de sintetizar a lista dos *habits of mind* que o grupo selecionava e alguns de seus enunciados consistem da organização da tal lista⁵.

No trecho destacado a seguir vemos o momento em que a facilitadora explica qual é a primeira tarefa do grupo e também qual é o significado de *habits of mind*.

⁴ Bowman relata uma experiência onde 10 professores de inglês, de vários lugares do mundo, trocavam mensagens de e-mail regularmente com a finalidade de trocar experiências e de refletir sobre suas práticas pedagógicas. O grupo revezava papéis previamente definidos, tais como: o responsável por postar questionamentos e de sintetizar as respostas, os leitores, os que responderiam aos questionamentos e os que arquivariam as mensagens. Dependendo do papel assumido pelo participante, ele expressa *vozes* diferentes.

⁵ A lista final de *habits of mind* gerada pelo grupo pode ser vista no Anexo 3, enunciado 38.

Segmento 4:

Marti (04) 24/08/01 - ... This smaller group should focus on discussing, sharing and - hopefully - agreeing upon a list or collection of *Habits of mind* (belief systems, attitudes, ways of thinking about learning and teaching etc.) that we want to encourage in teachers at IBEU.

We are also using the KASA framework, so the discussion should include which knowledge, skills, attitudes and awarenesses - we want to encourage as a habit of mind-...

Neste trecho percebe-se a fundamentação teórica sobre reflexão profissional do parceiro do IBEU nesse Projeto, a *School for International Training*. Alguns desses fundamentos usados para a implementação da prática do ensino reflexivo no IBEU são: trabalho em equipe, aprendizado a partir da experiência e o questionamento dos princípios que norteiam a prática do professor. No meu ponto de vista, esta tarefa estimula a discussão em grupos para que assim os participantes possam compartilhar experiências e criar uma comunidade, o que é fundamental para o processo reflexivo, como já ressaltava Dewey (1997).

Esta primeira tarefa colabora para que os envolvidos estejam olhando, constantemente, para dentro deles mesmos. O grupo precisa sugerir *habits of minds*, definidos pela facilitadora como tudo aquilo que dá sustentação para as ações pedagógicas. O GDO usa a tarefa para nortear a prática interacional do grupo. Durante as duas primeiras reuniões presenciais a facilitadora mostrou para o grupo que uma maneira de tornar os *habits of mind* perceptíveis era investigar o que está sendo feito na prática pedagógica para em seguida levantar questões para as crenças que sustentam a prática aflorassem. Os participantes utilizam então uma metodologia de trabalho relacionada à visão de que o professor precisa primeiro saber o que está fazendo para que em seguida possa se perguntar a respeito das crenças que sustentam sua ação.

Ao fazerem isso, os participantes trazem para dentro da discussão do GDO suas percepções e começam a discutir. Ao mesmo tempo em que discute, o grupo começa a selecionar alguns *habits of mind* considerados interessantes a ponto de serem compartilhados com toda a instituição.

Trouxe o trecho do enunciado da Marti para esclarecer o que ela sugere que o grupo faça enquanto interage, e também para mostrar que a tarefa estimula o processo

reflexivo dos professores participantes por ser uma tarefa emoldurada pelos conceitos envolvidos na prática do ensino reflexivo. Percebo a tarefa como uma opção de atividade usada para fazer com que o grupo dê início à discussão. No entanto, não existem garantias de que qualquer pessoa envolvida em uma atividade dessas desenvolveria o mesmo tipo de atitude reflexiva.

Percebo por trás da tarefa escolhida por Marti uma intenção de promover uma das atitudes que Dewey considera ser pré-requisito para a ação reflexiva – a responsabilidade. Como facilitadora, ela motiva os professores a tomarem suas próprias experiências como ponto de partida antes de se preocuparem com leituras de apoio.⁶

Responsabilidade é visto por Dewey (1997) como um olhar além do imediatismo, o que significa dizer que ser responsável é valorizar as conseqüências do trabalho, olhando para a atuação de maneira ampla. A responsabilidade auxilia o professor a perceber o efeito da sua ação educativa. Concluo então que é um aspecto que atinge não só aspectos práticos, relacionados à atitude reflexiva, como também aspectos conceituais que resultam em um comportamento responsável por parte do professor. Responsabilidade é assumir o controle de seu desenvolvimento profissional, engajando-se no que está acontecendo em sala de aula.

O profissional reflexivo é aquele que não espera pelos outros. Ele tem iniciativa, ousadia, criatividade, comprometimento. Ele não depende da instituição em que trabalha, ele é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Ele é engajado, ele não demonstra comportamento de resistência a idéias novas, arrisca-se primeiro antes de criticar sem fundamentação.

A responsabilidade parece dar suporte e perpassar todo o processo da experiência no GDO, e será levada em consideração na análise do discurso do grupo. O detalhamento do processo reflexivo feito a seguir é co-construído por posturas, vozes e pela consciência dos falantes sobre os processos que parecem colaborar para a construção de uma identidade profissional reflexiva, como por exemplo a atitude profissional responsável.

⁶ Em um outro trecho do enunciado 04, Marti deixa isso claro. "...I may bring in some outside materials, reading, at some point - for now let's work with our own ideas....".

Volto a ressaltar minha consciência de que os processos reflexivos mapeados no discurso dos professores acontecem de maneira simultânea. É difícil delimitar as fronteiras entre eles, mas tento agrupá-los dentro daquilo que reconheço como sendo o traço mais marcante do enunciado analisado. Essa dificuldade, repito, se dá pelo fato de que “a realidade é mais multiforme” (Perrenoud, 2001: 214) do que qualquer tentativa de representá-la.

O professor pode usar alguns processos reflexivos que o ajudam na percepção da sua prática. O discurso dos professores engajados nesse GDO mostra que durante o processo interacional eles tiveram a oportunidade de não mais estarem solitários na atuação profissional e de estarem refletindo sobre vários aspectos importantíssimos para que o resultado de seu trabalho fosse aos poucos sendo melhor compreendido por eles mesmos.

Quatro dimensões reflexivas sobre a percepção da prática pedagógica foram percebidas quando da análise do discurso dos professores: a observação, a descrição, a oportunidade de explorar outros pontos de vista e o questionamento.

4.2.1 Intensificando a Observação

Mesmo que os participantes não estivessem envolvidos, ainda, em nenhum programa de ensino reflexivo formal (observação de aulas, assistir à sua própria aula gravada, escrever diários reflexivos, narrar e/ou descrever suas aulas, discussões com outros profissionais sobre assuntos referentes a sua prática, receber e dar *feedback* etc.), eles já estavam desenvolvendo alguns processos reflexivos que levavam à observação.

Através do envolvimento no GDO, os participantes conseguem perceber sua própria prática quando começam a se observar e a observar o ambiente onde trabalham: seus alunos, seus colegas na sala dos professores, as diferentes identidades e posturas profissionais que existem na instituição.

Segmento 5:

Bea(03)23/08/01 – “...I've been observing myself (as empathetically as possible) as well as observing and listening to teachers' comments (things people talk about during breaks)....”

Ao dizer que tem se observado da maneira mais ‘empática’ possível, a profa. Bea demonstra sua atitude de olhar para ela mesma. Trata-se de um olhar que tenta ser completo e respeitoso, sem pré-conceitos nem resistência, permitindo que outras perspectivas sejam consideradas. Bea parece estar se alinhando a Costa & Kallick (2000c: 4) quando eles afirmam que “a empatia pode ser demonstrada quando se tenta um outro ponto de vista ou perspectiva”.⁷

O ato de ‘ouvir’ mostra a maneira como Bea observa o contexto em que está inserida. ‘Ouvir’, para Bea, é uma habilidade diferencial se interpretada como uma ação totalmente voltada para o outro. O ouvinte, em uma conversa, está, na maioria das vezes, organizando seu pensamento para que esteja pronto para ser o falante quando chegar o seu turno. Contudo, quando se ouve enquanto observador fica mais fácil e natural direcionar a atenção para o que o falante está de fato dizendo, para suas idéias, suas reações, expressões e o que está sustentando cada uma das palavras usadas⁸. Os intervalos das aulas são percebidos como momentos preciosos onde fatos interessantes e relevantes acontecem e que podem dar mais suporte para o processo de observação.

Vejamos momentos do discurso onde, no segmento 6, a profa. Bea demonstra uma busca pelas suas próprias respostas e conclusões. Ela não parece ter a tendência de generalizar aspectos da sua prática, nem tampouco de ignorar que todos os aspectos precisam ser analisados à medida em que são observados e considerados importantes.

⁷ Essa análise foi feita pela própria profa. Bea em uma comunicação informal com a pesquisadora.

⁸ Analiso o verbo ouvir com mais profundidade, por conhecer a profa. Bea e os trabalhos por ela desenvolvidos relacionados ao hábito de ouvir com atenção e empatia, conceito apresentado na coleção de 4 livros intitulados *Habits of mind*, editados por Costa & Kallick (2000).

Segmento 6:

Bea (06) 27/08/01 – "...Something else I've observed: teachers don't say "I"... they say "the students" do this/say that/don't want to/couldn't care less, etc...etc...etc... I've tried a change of focus to "I" with some of them and the reaction I got was one of irritation. (I've been trying this "I" approach with myself and I must admit it is quite irritating at times...it requires courage and honesty...blaming it on others is a lot easier...) Then, I believe that an attitude of "I-centeredness" will be most helpful when trying to solve interaction problems..."

Bea detecta nela e em seus colegas uma tendência dos professores de focar nos alunos ao invés de fazê-los em si mesmos. Ela demonstra uma tomada de ação (praticar o uso da afirmação pessoal como tentativa de se manter no foco ao invés dos outros) sobre o comportamento detectado nela e em seus colegas. A profa. Bea compartilha abertamente seus sentimentos, expondo que o processo reflexivo centrado *Eu* do professor e não nos alunos, pode ser, em grande parte das vezes, doloroso. Afinal, ao nos percebermos e questionarmos, nós vamos nos colocando frente a frente com quem somos enquanto professores e pessoas.

4.2.2

Descrevendo sua prática para si e para o *outro*

A presença do *outro* neste processo de reflexão profissional coletivo, seja ela física nos encontros presenciais, ou virtual no GDO, contribui substancialmente para organizar o pensamento e elaborar o que ser partilhado. O ato de descrever para o *outro* pode proporcionar uma perspectiva de análise ou reflexão sobre a prática diferente do que se a descrição não for compartilhada. Ao fazer um pergunta na tentativa de se ter mais detalhes e informações sobre a situação, o *outro* está colaborando para que o professor tenha a oportunidade de estar olhando para sua própria prática sob outra perspectiva. A presença do *outro*, seja física ou virtual, já contribui para que o indivíduo organize seus pensamentos de forma diferente, pois é preciso elaborar o que se vai escrever. É uma forma de manter um diálogo: primeiro com você mesmo e em segundo plano com o *outro*.

A CMC cria oportunidades valiosas para que os participantes mantenham este diálogo utilizando-se da escrita, que já foi considerada por vários especialistas como um dos mecanismos mais suscetíveis de favorecer a tomada de consciência e a

transformação da prática pedagógica. Ao apresentar a escrita clínica, Perrenoud (2001: 174 - 182) defende o processo da escrita como sendo aquele que “permite pôr-se à distância, construir representações, construir uma memória, reler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações”.

Ao descrever sua prática, ou seu contexto, o professor se percebe como profissional, percebe o ambiente em que está inserido e percebe melhor seus alunos. A descrição não é um processo reflexivo se feita isoladamente de outros processos. Contudo, quando o professor descreve sua prática para um colega e esse assume o papel de parceiro reflexivo, ele pode auxiliar no processo reflexivo ao interagir acerca do que está sendo descrito, através de perguntas, de atitude curiosa, demonstrando interesse etc. Esse mecanismo faz com que o professor perceba coisas que ainda não percebera ou se dê conta de que algumas conclusões foram precipitadas.

Nos próximos dois segmentos mostro um recorte interacional entre a profa. Bea e a profa. CNR. As duas estão descrevendo aspectos de sua prática e, ao interagirem, seus conceitos vão sendo ampliados, suas descrições vão se detalhando. Vejamos, primeiramente, o que Bea escreve.

Segmento 7:

Bea (25) 06/09/01 – “... I have this student...Eduardo, 15. He doesn't have the books/notebook, ignores homework / grammar / class work, couldn't care less whether "since" introduces time clauses as well as result clauses, etc... But he can be such an enthusiast whenever we start talking about music (his passion), girls/dates, teen anxiety, Greek mythology (he seems to be dealing with developing archetypes/symbols in therapy work). He's got such nice mastery of English...He asks the other students challenging and meaningful questions...”

Bea descreve seu aluno Eduardo e dá informações que demonstram que ela já procurou ter um conhecimento maior de quem o aluno é fora e dentro da sala de aula. Ela faz uma avaliação geral do desempenho lingüístico de seu aluno e depois expressa vários questionamentos que focalizam sua própria postura e suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, que será focalizado mais adiante no segmento 11.

No segmento 8, que apresenta o enunciado 27, vemos que ao interagir com Bea, a profa. CNR se concentra nas inúmeras perguntas feitas por Bea em um enunciado anterior e, ao tentar respondê-las, ela dá início a um processo de descrição interno ao

‘olhar’ para dentro dela mesma. Bea e CNR embarcam numa reflexão em conjunto. Há, portanto, uma mudança no tipo de descrição, CNR não descreve o ambiente físico e nem o que o compõe, mas se descreve internamente.

Segmento 8:

CNR (27) 06/09/01 – “... All the questions you asked pose a great challenge for us. I don't think all classes can be fun. We can't always make learning interesting. Above all, does "learning about the language" enable students to use the language? Some linguists say no! I really don't know what to think. What my teaching experience has taught me is that grammar points, vocabulary items, functions are not enough. These things do not guarantee that students will be able to talk, read or write. ... As for the question why bored students make us frustrated, I can only answer for myself. They don't make me feel insecure of myself but they make me think why what I proposed didn't interest them enough as to motivate them to participate. As I said before, students like Eduardo and Rafael (my student) make me want read more books on teaching/learning/psychology/linguistics or take a master's. I think these students are very important if we really want to make our teaching meet our students' needs and interests. One more provocative question: if we only teach what interests our students, will they be able to achieve the level of proficiency in English that we know is required in the world out there?...”

A profa. CNR expõe suas crenças em relação ao significado de sua prática enquanto professora de inglês e o seu compromisso com os alunos e com ela mesma. Ela descreve que sua prática é impulsionada através da realidade que ela encontra dentro das suas turmas e o resultado da relação dessas diferentes realidades com o seu interior enquanto professora e ser humano ela utiliza sua prática como fonte inspiradora para um constante aprendizado e crescimento.

Ter respostas para as perguntas que ela mesma se coloca não é o ponto mais importante. O que ela considera realmente salutar é se deixar envolver pelo desejo de querer tentar ir à busca de respostas para suas inquietações, mesmo que as respostas não sejam permanentes.

A profa. Bea continua seu diálogo com a profa. CNR compartilhando seu sentimento de frustração quando percebem que algum aluno parece estar entediado em sala de aula. A percepção e a descrição para o outro daquilo que compõe o ambiente de trabalho auxilia o processo de reflexão profissional.

Segmento 9:

Bea (29) 06/09/01 – "... the "Eduardos" I've had have taught me a lot. One of the things I've learned with them is that if they are given enough room for sharing their ideas/likes/dislikes and if they feel that you really listen to them and take interest, they end up being more tolerant of what they refer to as "boring stuff"...they might even buy the workbook!!!! Yes, CNR, I sometimes feel frustrated when a student does not take interest in the class. I feel that I've not been able to connect with him/her... I've missed something... and so I feel frustrated. And this makes me observe him/her more attentively (sometimes that's all he/she needs...) to try and change the situation. But I've been unsuccessful at times. Nowadays I feel that being my best is more important than idealized results. Each Eduardo is a lesson to be learned, not necessarily mastered..."

A profa. Bea tira conclusões das experiências descritas e compartilhadas e relaciona seus comportamentos com os comportamentos dos alunos e vice-versa. Suas inquietações são geradas através da observação dos alunos, ela mais uma vez deixa transparecer que o ato de ‘ouvir’ de verdade o que os alunos têm a dizer pode ser um comportamento revelador de informações que podem levar a mudanças de percepção e de comportamentos dos alunos perante o professor, a disciplina e o Instituto.

Acredito que os segmentos apresentados e discutidos nesta seção ilustram a riqueza da descrição nos processos reflexivos aqui analisados. A descrição gera perguntas, expressões de frustração confirmada e re-confirmada, sinais de interesse verdadeiro pelo aluno e ecos de alguns textos lidos.

4.2.3 Interagindo com o *outro*

Quando a reflexão acontece em comunidade o processo é co-construído e o *outro* assume um papel fundamental para que todos estejam em constante processo de aprendizagem sobre os assuntos discutidos e sobre o próprio processo de reflexão.

Na experiência analisada neste trabalho os participantes se respeitaram e se posicionaram em relação ao discurso dos outros. Percebi que nós também nos auxiliamos quando diferentes pontos de vista foram trazidos para a discussão colaborando para que tivéssemos diferentes ‘olhares’ para nossas práticas pedagógicas.

A facilitadora e o co-facilitador do GDO em questão contribuem, por exemplo, com sua *expertise* como educadores que atuam na formação de professores na prática reflexiva e como tais possuem maior experiência neste sentido do que as outras quatro participantes. Por esse motivo os percebo como colaboradores do processo de reflexão profissional, mas com o diferencial da consciência *técnica* do processo que estão gerando.

Nos trechos a seguir a profa. Bea e o co-facilitador Wagner exemplificam, num encadeamento de tópicos aparentemente relacionados, o papel que o *outro* pode exercer na co-construção de conversas reflexivas. Examinemos, então, novamente o enunciado 6, agora em conjunto com os enunciados 8 e 13 para que possamos perceber a influência das *vozes* dos outros no processo de construção de conhecimento.

Segmento 10:

Bea (06) 27/08/01 – “...Something else I've observed: teachers don't say "I"... they say "the students" do this/say that/don't want to/couldn't care less, etc...etc...etc... I've tried a change of focus to "I" with some of them and the reaction I got was one of irritation. (I've been trying this "I" approach with myself and I must admit it is quite irritating at times...it requires courage and honesty...blaming it on others is a lot easier...)Then, I believe that an attitude of "I-centeredness" will be most helpful when trying to solve interaction problems...”

Wagner (08) 28/08/01 – “...another thing I've noticed is that some teachers talk about a whole class of 12-15 students as if they were all one person only. For example, This group is too lazy. Are they all lazy? 5 out of 12 are lazy? 10 out of 15 are lazy? how many exactly? who are they...”

Bea (13) 30/08/01 – “... Teachers should keep in mind that a group is made up of individuals, each being uniquely important and different from the others (as opposed to: this is a terrible group; teenagers don't want to learn, etc...)...”

Eles parecem estar falando sobre o ato de fazer generalizações, mas na realidade Bea se posiciona a respeito do fato de que os professores tendem a focalizar sua atenção nos alunos mais do que neles próprios, resultando em um discurso EU/ELES. Wagner retoma e redireciona o tópico, focalizando o aspecto da generalização encontrado no discurso de professores. Mas quando Bea volta, ela continua o tópico da generalização introduzido por Wagner. Ela abandona o seu tema inicial e expande a colocação de Wagner, fazendo eco no seu discurso da voz do co-facilitador.

Podemos considerar que, talvez, devido ao fato de o Wagner não ser funcionário do IBEU, sua opinião, ou percepção sobre o que vê acontecer com os professores, é útil para que os participantes, membros da comunidade, possam se olhar de outra forma. Neste sentido, vejo que ele e a Marti atuam como os *outros*, ao serem os facilitadores *técnicos* do processo de reflexão profissional.

No segmento 11 analiso quatro enunciados que demonstram como se dá a construção de conhecimento e negociação de significado na interação com os *outros*: os facilitadores *técnicos* e os colegas. Este tipo de colaboração com o *outro* é bastante perceptível, mas não significa que não haja essa colaboração nos casos em que os participantes não demonstram essa contribuição de forma tão explícita em seu discurso.

Segmento 11:

Bea (25) 06/09/01 – “...- Should I look down on this student because he finds learning about the language so boring?????”

- Should I stop exercising grammar because students (mostly teens) find "grammar" boring?
- I wonder: is it ALWAYS possible to integrate grammar learning + interesting topics for teens?????
- Do ALL classes have to be ALWAYS fun?????
- Why do bored students make most of us frustrated or angry???? Inner Fears/insecurity?????...”

Marti (31) 10/09/01 – “... I also want to acknowledge the very important point you have been discussing; that of how we teachers tend to take things personally (fear that maybe we're a bad teacher, etc.) when students don't like what is going on in the class...”

Bea (32) 10/09/01 – “... After reading Marti's I guess I should add two more questions:
 - Why is it that I always take it personally whenever someone questions my assumptions about teaching?
 - Why is it that I always take it personally when a student does not seem to like "my class"?...”

CNR (34) 10/09/01 – “... We still can't separate the emotional from the intellectual. That's why when a supervisor makes a comment about our teaching. We take it personally. Or when a student doesn't take interest in our class, we overreact. This is something that we need to work on. We need to learn to separate the intellectual from the emotional. It will require that we build trust, cooperation, and self-esteem...”

No enunciado 25 a professora Bea lista uma série de questões, colocadas logo após a descrição do caso de um aluno⁹. As duas primeiras perguntas demonstram que

⁹ Essa descrição faz parte da sessão 4.1.2, do segmento 8.

a professora está questionando sua prática, mas colocando o aluno no centro do processo de tomada de decisão. Esse tipo de pergunta limita um pouco o processo de conhecimento sobre a própria prática pedagógica, pois exclui o professor das responsabilidades de escolhas calcadas em seus princípios e não só fundamentadas na satisfação do aluno. Já as três perguntas seguintes questionam alguns tópicos, por vezes considerados tabus para alguns professores, alunos e instituições: será que o ensino da gramática é sempre sinônimo de chatice? Por que o professor tem que ter o compromisso de que toda aula seja divertida? Por que os alunos entediados nos deixam frustrados e raivosos (seria por causa de nossos medos e inseguranças?).

No enunciado 31 Marti acrescenta um ponto de vista diferente em relação aos questionamentos que Bea levantou e retrata a questão da interpretação para o lado pessoal sempre que algum tipo de situação se dá em sala de aula. A profa. Bea (enunciado 32) amplia seu leque de perguntas a partir da colocação da facilitadora.

Bea explora, então, a idéia da Marti, estendendo sua reflexão e acrescentando outras duas perguntas relacionadas ao fato de que é necessário entender o porquê da tendência do professor em adotar interpretações pessoais ao analisar suas atitudes, reações e pensamentos. Temos aqui, mais uma vez, a presença e a colocação do *outro* contribuindo para a ampliação da interpretação de uma situação. Nesta seqüência vemos que mais importante do que se colocar no centro de todas as situações pedagógicas é se deixar envolver pelo processo reflexivo se beneficiando com as informações que os outros podem nos fornecer, sejam essas informações apresentadas em forma de comentários, questionamentos ou atitudes.

A contribuição de CNR ilustra como as questões levantadas nas interações com Bea e Marti são retomadas por esta professora para respondê-las e, aparentemente, fechar a discussão. Mas essa participação também mostra como CNR direciona o tópico para o futuro, inclusive levando-a a propor *habits of mind* para a discussão.

É interessante perceber que o *outro* não precisa ser necessariamente uma outra pessoa, pode ser a própria pessoa. O próprio autor do enunciado pode reler o que ele mesmo escreveu, ou o que os outros escreveram sobre seu enunciado. Nesse sentido amplo, o que está sendo relido torna-se potencialmente o *outro*.

Segmento 12:

CNR (15) 30/08/01 – “... I was just re-reading everything and it just occurred to me that we're responsible for interaction and rapport between us and the students and the students amongst themselves, but do we have control of everything that goes on in the classroom?...”

CNR (36) 12/09/01 – “...I was just re-reading your questions when I realized that there was one question that I'd forgotten to answer...”

A profa. CNR, ao se engajar nesse processo de releitura, amplia suas respostas, repensa o que já tinha escrito, se dá conta do que escreveu e assume outra postura ou simplesmente posiciona-se de maneira mais nítida. Ao ser seu próprio *outro*, ela colabora explicitamente com seu processo de aprendizagem. Ao fazer isso em público, perante seus colegas, ela assume o seu papel social e colabora para o processo social de aprendizado do grupo.

Como já exposto várias vezes anteriormente, estabelecer a divisão dos segmentos em processos reflexivos diferentes foi para mim um processo delicado e difícil. O segmento 11 e seus quatro enunciados poderiam fazer parte da próxima seção (4.2.4), visto que os participantes estão se questionando e que o foco das questões muda, mostrando que os participantes problematizam suas questões. No entanto, decidi enfatizar nesta seção o processo de construção de conhecimento e mudança de perspectiva que se dá ao interagir com os *outros*.

4.2.4 Questionando a Própria Prática

O processo de fazer perguntas pode ser um estímulo para a auto-reflexão contínua em busca do conhecimento sobre o ser profissional. O sujeito fica mais consciente do que faz e procura entender melhor o que está acontecendo. Como já vimos, a prática do questionamento co-ocorreu nos processos reflexivos analisados nas seções anteriores. Tento aqui mostrar momentos em que o discurso reflete um questionamento sobre as crenças e práticas profissionais.

Será possível perceber em alguns dos segmentos que as perguntas não precisam ser feitas necessariamente com o intuito de serem respondidas, elas representam um processo de autoconhecimento mencionado anteriormente. Dependendo de seu foco, as questões levantadas podem levar à problematização de uma situação.

Considero necessário explicitar a sutil distinção que percebo entre o ato de questionar e o de problematizar uma dada situação. Faço isso agora, pois mais adiante destacarei trechos caracterizados como problematização. Entendo problematizar como um ato de fazer perguntas, porém essas questões não precisam ser escritas (ou faladas) em sua formalidade sintática. Ou seja, minha visão de problematização dissocia o ato de problematizar do de fazer perguntas sintaticamente formuladas. Problematizar significa ir à essência das experiências e das situações, procurando questionar os pré-supostos subjacentes, ou aprofundar o entendimento de uma realidade não suficientemente explicada.

Problematizar uma situação para compreendê-la melhor ou gerar mais detalhes sobre ela implica, ainda, apresentar vários ângulos a partir dos quais a questão pode ser estudada. O ato de questionar uma situação não implica, necessariamente, esgotar todas as possibilidades de questões e/ou problemas. Mas, ao problematizar o indivíduo não está apenas questionando, mas também trabalhando com possibilidades várias. Essa prática envolve investigação, pensamento e reflexão. Portanto problematizar envolve questionar, mas questionar não necessariamente envolve problematizar¹⁰.

Por exemplo, uma professora poderia sentir a necessidade de mudança e para tanto ela se questionaria sobre como, quando e em que direção seguir. No entanto, a professora estaria problematizando a situação caso fosse à essência da mesma para examinar a necessidade real de mudança sob vários ângulos. A professora levantaria assim tantos outros caminhos possíveis quanto necessários.

Vejamos um momento em que a professora Bea problematiza a atitude de professores que se desesperam quando o aluno não consegue fazer uso de um tópico gramatical.

Segmento 13:

Bea (18) 31/08/01 – "...because challenges make the world go round, at least my world... because the world has turned round so many times and yet...there are still people who get mad whenever students can't get the use of "if-clauses"..._ Am I really aware of the fact (and alert) that the learning that goes on in my class goes beyond the learning of a subject???"

¹⁰ Comunicação pessoal com Dick Allwright e Tânia Saliés mediada por Inês Miller.

Bea coloca-se como uma pessoa aberta para o questionamento reflexivo quando afirma que o mundo está em constante mudança e movimento graças às situações desafiadoras que os indivíduos enfrentam. Ao mesmo tempo em que se percebe como indivíduo no mundo, ela demonstra uma certa crítica aos que limitam suas preocupações pedagógicas aos conteúdos ensinados. Ela admira-se de que ainda hoje existam professores que continuam a se desesperar quando os alunos não usam o conteúdo gramatical trabalhado na aula e não percebem dimensões maiores de seu fazer pedagógico.

O posicionamento crítico de Bea também pode ser percebido quando ela se coloca em oposição a esse tipo de postura. Ela parece disposta a enfrentar os desafios da reflexão enquanto que outros profissionais ainda não percebem que as coisas mudam e que se desesperar com os problemas meramente conteudistas e técnicos do processo ensino e aprendizagem pode significar ficar na superficialidade dos fatos. Refletir de maneira desafiadora significa perceber que existem questões maiores da realidade educacional dos alunos e professores (cf Bannell, Zeichner).

Dito isso, o segmento 13 também pode ser um exemplo que nos remete ao item 4.2.3 (outros pontos de vista). O professor reflexivo vai além dos fatos, ele se questiona, e com isso consegue perceber sua prática de perspectivas diferentes, ampliando sua visão e superando a superficialidade da interpretação de que a responsabilidade pelo insucesso de sua tarefa está apenas no aluno. Ensinar não é apenas dar conta de transmitir um conhecimento. Aprender não significa, apenas, ser capaz de usar o conteúdo que o professor ensinou. Sendo assim, o professor não se pode perceber como aquele que tem todo o domínio necessário de conteúdo e técnicas.

No leque de perguntas lançadas pela profa. Bea no segmento 14, ela questiona a centralidade do professor, o próprio processo reflexivo e a formação do profissional reflexivo. Ela não explicita, mas problematiza as crenças básicas subjacentes às questões levantadas.

Segmento 14:

Bea (11) 29/08/01 - ... Do we agree that the "self" of the teacher (meaning: body/emotions/psyche/spirit) is the key determinant of the "atmosphere" in the classroom? If so, is reflection the main tool/technique teachers should have/acquire/value? how can people grow/become reflection-oriented? ...

Neste trecho Bea não só lança as perguntas para o grupo como também parece estar em busca do que ela própria acredita. Ela questiona a concepção de educação centrada no professor como a pessoa ‘chave’ no processo ensino-aprendizagem. A presença de perguntas indica que Bea está à procura do seu EU profissional em relação aos pontos já destacados no parágrafo anterior, em outras palavras, parece que existe a necessidade de re-visitare as crenças para que assim seja possível definir os princípios acerca de ensino-aprendizagem. Demonstra uma atitude que tenta evitar conclusões precipitadas, ou seja, não calcadas nas verdadeiras concepções do professor inserido em seu contexto atual. A visão do papel do aluno enquanto agente do processo ficou excluído neste trecho do discurso de Bea, o qual apresenta uma forte atenção no professor.

Embora o papel da reflexão também seja questionado, percebo uma tendência de depositar na reflexão a esperança para melhoria do cotidiano educacional. A professora não evidencia em sua pergunta uma problematização sobre a função da reflexão no contexto educacional. Fazendo parecer que refletir seja uma técnica que deveria ser aprendida pelo professor, ou um hábito a ser desenvolvido nas pessoas¹¹.

No próximo segmento, a profa. CNR questiona a prática do IBEU em relação à relevância da cultura americana para o ensino da língua inglesa.

Segmento15:

CNR (14) 30/08/01 "...what is it that we are trying to teach at Ibeu, only English? What is the relevance of American culture for our Brazilian students? Do we have enough knowledge of it? Or do we know mainly stereotypes? How far is language interconnected with culture? How can knowing the culture help our student understand the language? And why only American culture?..."

Ela consegue dar início a uma série de perguntas que parecem gerar uma vasta reflexão sobre a postura institucional escolhida e como ela é encarada pelos professores e alunos. O enunciado da professora levanta muitos outros aspectos

¹¹ Visão problematizada por Parker (1997).

interligados que afetam a ação do professor no que diz respeito ao aspecto do ensino da cultura. Ela questiona ainda o projeto político-pedagógico da instituição problematizando a formação acadêmica do professor com relação a assuntos pertinentes ao ensino da cultura e ao maior ou menor comprometimento com aspectos culturais.

A seguir, no segmento 16, CNR deixa transparecer que existe nela uma preocupação muito grande sobre como agir em situações-problema. Esse tipo de questionamento reflete grande orientação para a *racionalidade técnica*, tão criticada por Schön (1983). Temos, nesse enunciado de CNR, o professor que demonstra a ânsia por técnicas, receitas prontas, por alguém que diga para ele o que deve ser feito e se é certo ou errado continuar fazendo o que ele já vem fazendo.

Segmento 16:

CNR (10) 29/08/01 - ...Attitudes; how shall I react when I encounter problems or challenges, such as de-motivation, lack of interest, indifference, indiscipline, changes in methodology, approaches, class observation, etc... How can we foster positive attitudes even when faced with negative reactions, confrontations or difference of opinion? ...

Quero deixar bastante claro que não estou rotulando a profa. CNR como uma professora não-reflexiva, estou apenas pontuando o foco de suas reflexões e os sistemas de crenças não problematizados dentro dos quais ela opera. Ela está engajada em um processo pessoal contínuo de interação onde cada enunciado é re-visitado, redefinido e co-construído inúmeras vezes, ao longo do processo.

Tenho consciência de que é perigoso, portanto, fazer generalizações ou julgamentos de valor a respeito da atitude reflexiva dos professores participantes do GDO e discutirei no capítulo cinco caminhos possíveis para dar prosseguimento à reflexão mais crítica ou problematizadora de questões tais como as propostas por CNR no segmento 16.

No segmento 17 a profa. CNR retoma a pergunta feita pela profa. Bea no enunciado 32, apresentado no segmento 1, e discorre longamente sobre o assunto. Ela se posiciona de maneira genérica o tempo todo neste trecho. O pronome ‘eu’ é usado apenas para caracterizá-la como autora do enunciado, pois, por outro lado, no conteúdo do que ela está dizendo, ela se inclui no grupo de professores usando o pronome ‘nós’ o tempo todo.

Segmento 17:

CNR (36) 12/09/01 – "... 'What is it that constrains my views of what is possible in the classroom?' That's a good question, indeed. Well, I think that one thing that constrains us is tradition, or routine or habits. We're afraid to change. We're afraid of taking risks. We feel much safer doing the things we know how to do. Some of them we can do with our eyes closed. They're automatic. That's dangerous! The moment we start doing things without questioning them it means that we see them as irrefutable truths. They're perfect. They will always work. If they don't work, it is because our students have a problem and not our preconceived ideas. Another thing is the fear of being misinterpreted by a coordinator or supervisor. But, the one thing that really paralyzes us is the fear of failure. What if I try something that doesn't work at all? What will people (students/coordinators/supervisors) think of me? That I'm not a good teacher. Despite all these concerns and fears, I still believe that we teachers should keep our minds open to new possibilities ..."

Ela levanta questões cruciais sobre o contexto de mudança organizacional por que o IBEU está passando. Medo do novo, medo de arriscar, de sair da zona de conforto, medo de ser rotulada de professora boa ou ruim.

O enunciado 36 da profa. CNR anuncia seu reconhecimento de que existem outros fatores que afetam a prática do professor como, por exemplo, aquilo que é externo ao dia a dia da sala de aula (cf. Bannell 1998; Zeichner 1996, 2001). Os professores podem decidir tomar ou não tomar certas atitudes movidos muito mais pelo medo de serem punidos ou rotulados do que por estarem de fato em busca de suas verdadeiras crenças e princípios que determinam as escolhas pedagógicas.

É preciso reconhecer conceitualmente que o profissional não é só técnico ou só humano. Não é possível dividi-lo: o intelecto e a emoção formam uma entidade só. Da mesma forma, reconheço no discurso reflexivo analisado neste trabalho as *voces* que revelam não só como os profissionais se vêem, mas também suas percepções de como eles são vistos pelos outros.

A profa. Bea apresenta, no segmento 18, a questão dos 'alunos problema' através de questionamentos em relação às posturas dos professores e da instituição em relação a um código de manejo de classe.

Segmento 18:

Bea (16) 30/08/01 – "... Do "problem students" really exist or is it the teacher's inadequacy in solving a specific problem? I believe there are difficult students to deal with. How should Ibeu teachers consider this difficulty??..."

A profa. Bea parece iniciar o enunciado com a tentativa de problematizar o rótulo ‘*alunos problemas*’, mas logo parte para automaticamente para uma resposta, sem aprofundar sua reflexão sobre o assunto ‘*alunos problema*’. A professora parece *desproblematizar* o rótulo e se pergunta como os professores do IBEU deverão levar em consideração esses alunos mais difíceis. Percebo que nesta cadeia reflexiva Bea abandona a problematização inicial e explicita sua espera por uma ação padronizada e institucional do IBEU. Desta forma ela parece não aproveitar a oportunidade para problematizar a questão, por exemplo, da reflexão como um dos meios de investigação da prática pedagógica do instituto. Parece uma atitude questionadora, pois Bea não assume responsabilidade pela exploração da discussão do tema/rótulo¹². Quando o professor leva um dado problema imediatamente ao coordenador ou ao supervisor para que eles resolvam, o professor não parece perceber a oportunidade de conhecer a fundo o contexto de sua prática.

Como já foi dito antes, Ana está fora da sala de aula por algum tempo e desde então assume uma função mais administrativa¹³. Como vemos no segmento 19, ela problematiza a prática institucionalizada de levar casos problemáticos para o coordenador resolver. Ela levanta um ponto importante para a percepção do contexto institucional ao trazer uma forma diferente de olhar para a prática pedagógica da instituição. Ela percebe quem ela é, qual sua função dentro do processo reflexivo e a importância do mesmo para a instituição.

Segmento 19:

Ana (20) 03/09/01 – “... I would like us to think a little about teacher/institution relationship. Some teachers think that whenever they have a problem they should send the student to the coordinator’s office. Does that help anyone involved in the situation in any way? I don’t think so. We, teacher and coordinator, must sit and reflect having in mind teacher, student, institution, and coordinator’s point of view. If we act this way we will be able to come up with a solution that will last. ...”

¹² Esta interpretação foi discutida com Wagner quando disponibilizei minha análise dos dados aos participantes do GDO. Os comentários do co-facilitador provocaram uma reflexão sobre a diferença entre questionar e problematizar. Mais uma vez o *outro* assume um papel importante no processo de construção do conhecimento.

¹³ Naquele momento chamava-se Coordenador de Filial, e a partir de 2002 chama-se Gerente de Filial.

Mais uma vez percebe-se o processo do questionamento sendo utilizado para que a percepção de uma situação cotidiana seja ampliada e detalhada. Neste recorte, a presença do *outro* é fundamental para que os professores aprofundem cada vez mais seus pensamentos reflexivos, contudo este segmento está sendo utilizado nesse momento de análise para exemplificar a prática do questionamento e da problematização.

Ao introduzir um novo enfoque na discussão gerada neste GDO, Ana transfere a reflexão para além da sala de aula e os participantes para além das reflexões professor/professor e aluno/professor. Como gerente de filial, sua *voz* surge do contexto institucional em que ela se encaixa e que ela mesma critica e para o qual ela apresenta uma proposta alternativa que ‘solucione’ a situação-problema. Wagner¹⁴ observa que há uma certa ênfase no contexto no qual o professor está inserido (a instituição) em detrimento do contexto que envolve o aluno (pais, emprego, escola, cidade ou sociedade). Este comentário foi relevante para que na análise deste trecho percebamos com mais força a *voz* do coordenador que se vê como um parceiro reflexivo que propõe a reflexão, e que propõe o olhar desde diferentes perspectivas, contudo deixa a impressão de que seria necessário aprofundar os questionamentos de maneira equilibrada entre o contexto que envolve o professor e aquele no qual o aluno está inserido.

É importante que o professor também consiga se colocar no lugar dos outros. No segmento 20, CNR revela uma postura realista ao admitir que os professores nem sempre estão confiantes em relação a suas atitudes e escolhas. Diante deste reconhecimento, CNR problematiza a crença de que o aluno deva ser perfeito.

Segmento 20:

CNR (33) 10/09/01 - "... We know what to do in certain circumstances, but others baffle us. In short, we are not "know-it-all", so why do we expect our students to be perfect and do everything right?..."

Esta mudança de perspectiva evidencia, no enunciado de CNR, uma atitude problematizadora que contribui fortemente para que o processo de reflexão coletiva se desenvolva. Desta forma, os participantes passam a levar em consideração e a

¹⁴ Ao compartilhar seus comentários sobre a análise do *corpus*.

umentar sua percepção de que as pessoas - neste caso os alunos - possuem diferentes níveis de entendimento, amadurecimento e aprendizagem.

A seguir analiso um trecho relacionado a um dos tópicos abordados: a importância de momentos em que os professores deveriam estar juntos para compartilhar idéias e para refletirem juntos.

Segmento 21:

Bea (24) 05/09/01 – "... the habit of sharing ideas as an important tool for growth and problem solving. As far as I can observe, this is already a habit, at least in some branches, among most teachers and to a certain extent. But this habit of sharing ideas, as CNR mentioned, could evolve into something other than sharing only activities/techniques/warm-ups/discipline problems and the like. We have so far avoided sharing deeper doubts, difficulties, wishes and hopes. Fear of inadequacy? Professional pride? Or simply lack of habit?????..."

Mais uma vez, o contexto institucional é descrito e questionado pela profa. Bea. Ela demonstra clareza a respeito do nível de profundidade que se atinge nos momentos em que os professores se reúnem para compartilhar idéias. Ela também está, a partir da descrição da sua realidade, se questionando sobre seu ambiente profissional, alimentando assim o processo reflexivo.

Implícito neste enunciado, percebe-se a crença de que os profissionais precisam se desprender de pré-conceitos que levam a crer que professores não erram e que são senhores de todo conhecimento. Bea parece também problematizar que para alguns professores errar ou admitir o erro é inadmissível. Assim, ela sugere através de seu questionamento, que ao se perceberem como são, imperfeitos ou muito diferentes do que desejariam, os profissionais têm em suas mãos a válvula mestra para o engajamento na pesquisa sobre sua própria atuação. Esses enunciados representam aquilo que a prática da reflexão provoca no professor: a busca pelas representações profissionais que sustentam sua prática pedagógica.

4.3

Segunda Tarefa

Incluo agora, a segunda tarefa neste capítulo de análise, para que se tenha uma visão ampla de todo o processo de envolvimento dos professores que co-participaram do GDO. O leitor poderá desta forma entender a completude do trabalho desses

profissionais. Contudo, vale lembrar, que a discussão *on-line* do subgrupo (GDO) terminou no dia 03/10/01 (data do último enunciado postado), ao passo que as atividades propostas para o grupo de trabalho continuaram e só se deram por concluídas no final do ano de 2002, ficando o restante das atividades sob responsabilidade do grupo de Supervisores Acadêmicos.

O momento de transição entre as duas tarefas se dá nos enunciados 38 e 39. No primeiro, a profa. Bea, que já vinha desempenhando o papel de sintetizadora da discussão, apresenta a lista final dos *habits of mind*. O segundo, incluído aqui no segmento 22, mostra o momento em que a facilitadora solicita que os grupos sintetizem suas discussões em suas listas finais de *habits of mind* para que possam ser postadas em uma linha de discussão intitulada *habits summaries*, aberta para todos os participantes do grupo de trabalho. Nesse enunciado ela dá os primeiros indícios de que em breve estará mudando de tarefa.

Segmento 22:

Marti (39) 13/09/01 – "...You have really already done what I am requesting below. . . I would ask that you post your summary in this discussion thread ASAP ... I will open a new discussion where I will put the summaries from the four groups and we can compare and continue to discuss them in the whole group ... I plan to present a set of professional development activities and tools for us to consider. We will discuss which of them would be most helpful towards developing the habits of mind and action we have been discussing ... In our October meeting we will present these to focus groups for feedback and make a plan for next steps in this process. I'll spell this out in more detail in the e-mail.

A facilitadora compartilha com o GDO seus planos para a próxima atividade, já deixando claro que envolverá um conjunto de atividades de desenvolvimento profissional relacionadas aos *habits of mind* e *habits of action*, e que a produção do GDO será compartilhada com o restante da comunidade IBEU em outubro de 2001. Como o GDO já tinha feito o resumo da lista final de *habits of mind*, os participantes postaram alguns enunciados que serão analisados agora que antevêm a instrução oficial da segunda tarefa mostrada apenas no enunciado 46.

No segmento 23 a profa. CNR compartilha o sentimento de tarefa cumprida e vislumbra a responsabilidade que o GDO ainda tem pela frente, ao longo de todo o Projeto IBEU 2003.

Segmento 23:

CNR (41) 14/09/01 – “...Now I have a sense of accomplishment even if we still have to reach a consensus about which habits of mind and action we wish to have implemented here at Ibeu. Our job has just begun! But I'm already daydreaming about a new Ibeu. The new Ibeu that we're helping and will all help shape. I sincerely hope with all my heart that we will be able to make this dream come true. I really hope that we will be able to leave all our "shades of fear" behind. That risk-taking and openness to new ways of thinking and doing will be greatly encouraged at Ibeu...”

É notório que existe uma visão para o futuro. A postura de CNR, no enunciado 41, em relação ao seu novo contexto, é bastante otimista, ela não foge ao seu compromisso assumido e se sente bastante satisfeita pelo fato de fazer parte do que chama processo de construção de um novo IBEU.

Faço questão de enfatizar, neste momento, aspectos que considero avanços dentro de um curso livre de ensino de línguas inserido no sistema educacional brasileiro onde ainda predomina um sistema de interação hierárquico e tradicionalista. A experiência do GDO fez com que os professores tivessem *voz* e fossem chamados a participar de processos de elaboração de um programa de desenvolvimento profissional do qual eles próprios farão parte. É notória a satisfação de CNR ao ter sido respeitada e reconhecida.

No segmento 24 CNR expressa a *voz* de uma profissional envolvida e comprometida com o processo de mudança pelo qual o instituto está passando.

Segmento 24:

CNR (44) 17/09/01 – “... Changing is hard. I've learned that by personal experience. There seems to be something innate in human beings which makes us conform to the status quo. But, what I really like to stress out is that changing is possible when we want to. Changing requires belief, commitment, determination and self-discipline. We also need to know that it is a process. We won't change all at once. We will get disappointed at ourselves at times. There will be some drawbacks. But if we know and believe in what we're doing, we'll be able to overcome any obstacles, including our own selves. I think that the main obstacle to the implementation of Ibeu's 2003 Project is us! We have to buy this idea and be willing to be affected in a very deep, personal level. We can't be afraid of trying, failing (for we will fail), self-exposure (for we will be exposed, we will feel invaded/judged). There's no growing without some tumbles. There's no changing without pain. There's no learning without dislocation and uncomfortableness...”

Algumas questões centrais ao processo de reflexão são bastante aprofundadas por CNR neste trecho. Às vezes, o próprio professor é aquele que coloca os obstáculos e os problemas que dificultam o processo de crescimento e de busca por novas escolhas. Estar disposto e disponível para se engajar em jornadas reflexivas significa estar envolvido no contínuo exercício de se despojar dos seus próprios pré-conceitos, medos e idéias/princípios enraizados como verdades inquestionáveis.

No segmento 25 a segunda tarefa é oficialmente compartilhada com o GDO e mais detalhes são apresentados em relação ao objetivo do GDO e ao papel dos participantes perante a comunidade IBEU.

Segmento 25:

Marti (46) 18/09/01 – “... What I would like this working group to focus on, beginning now is processes and tools to support teacher development and learning that we will pilot and eventually put in place at IBEU... Below I have provided a collection of some activities (comprised of tools and/or processes) for your consideration¹⁵.... Please respond to the above, in your small groups, focusing on these questions:

1. Given your experience of IBEU, what reactions do you have to these as possible processes and tools?
2. Which do YOU perceive to be most possible and likely to be successful in this context? Why?
3. Are there certain processes that you think would be better to start with as part of our first pilot - and others that should wait until later? Why?... A reminder. Our goal is to have a draft professional development plan that we can pilot beginning in January 2002. We will pilot this plan either in specific branches or with certain groups of teachers...”

É interessante perceber que a facilitadora incentiva os participantes a fazerem uma leitura crítica em relação às oito atividades trazidas por ela. É gratificante saber que o contexto local está sendo levado em consideração. De maneira mais explícita, Marti ressalta o comprometimento futuro do GDO frente à continuidade dos procedimentos de implementação do projeto.

Ao argumentar, no segmento 26, sobre as atividades de desenvolvimento profissional que deveriam ser consideradas no IBEU, eu, Ana Cylene, mostro a preocupação de continuar dando ao professor a oportunidade de ser cada vez mais responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento.

¹⁵ A lista de oito atividades com uma breve descrição de cada uma pode ser vista no enunciado 46 no *corpus* completo apresentado no Anexo 3.

Segmento 26:

Ana Cylene (54) 25/09/01 – "...I personally think that we need to have processes and tools which help us (IBEU's teachers) to be more active and participants of the process itself from now on. Whatever we decide to do I believe we have to think and/or ask ourselves if we would have an active role in it. I know that some of IBEU's teachers just want to keep doing the old things over and over, and just criticizing any new idea, and being negative towards anything that requires them to do more than what they think is the necessary. How can we help these teachers to notice that the change is necessary (and it's now)? We need to be intellectually involved with the process. It's time to stop being mere "doers" of ideas, we need to generate them. We need to get together to do more than it's already done. I totally agree that some of us already have the habit of sharing and sometimes even producing things during our study days and seminars. But I think that we need to go beyond the sharing of ideas, techniques, problems and possible solutions, we need to share our critical analysis of what's going on. As far as I'm concerned, this is reflection..."

Penso que seja qual for o conjunto de atividades que o GDO decidisse compartilhar com a comunidade, seria preciso ter em mente que, sem um professor ativo e responsável, ficaria difícil dar um voto de confiança para a idéia de mudança institucional pregada pelo Projeto.

Vem à tona na minha fala, neste segmento, aquilo que me parece ser a idéia mais forte (ou os questionamentos mais fortes) que está ou deveria estar por trás de todo o processo reflexivo: que profissional eu sou? Que profissional eu quero ser? Por quê? Onde eu quero chegar? Como posso chegar lá agora que já sei onde quero ir?

O olhar precisa ser crítico, a prática reflexiva precisa ser feita com o intuito de esgotar o tópico ou questão que o professor escolhe como foco de sua reflexão. No segmento 27, a profa. Bea compartilha as mudanças já percebidas por ela ao longo do período de quase dois meses de lançamento do projeto.

Segmento 27:

Bea (56) 26/09/01 – "... the biggest change I've noticed so far is the attitude towards the students, as if we have become more accepting/ more caring / less biased and definitely more responsible. I've also noticed that we now tend to discuss less technicalities, less "I've always done it that way", less "that's how they want it done" type of ideas. Instead, we've started asking each other and ourselves the purpose and effectiveness of our actions. I think this is a great change generated by (among other things) our attitude towards the project, our enthusiasm and, most of all, by our subtle but perceived attitude as persons who are comfortably willing to grow..."

Apesar de deixar claro o que mudou, a partir do seu ponto de vista, a profa. Bea não apresenta argumentos que justifiquem essas conclusões. Apenas pontuar mudanças observáveis de atitude não é garantia de que mudanças mais profundas tenham de fato se dado, lembrando que um dos grandes objetivos da prática reflexiva é buscar maior entendimento da identidade profissional dentro de um contexto educacional amplo. Contudo, essa falta de argumentos é compreensível, pois Bea não menciona nesse trecho que a reflexão tenha sido a responsável pela mudança. Na tentativa de olhar para as questões mencionadas por Bea de maneira mais crítica e reflexiva, eu problematizo este enunciado levantando a seguinte pergunta: por que um profissional engajado com o crescimento deveria ter uma atitude receptiva em relação ao projeto?

No segmento 28, último desta análise, a profa. CNR se posiciona em relação à atividade de gravar sua própria aula proposta pela facilitadora como uma atividade de desenvolvimento profissional.

Segmento 28:

CNR (62) 03/10/01 – “...I would be camera-shy. I could get too self-conscious and lose my spontaneity. But, what I think I fear the most is the fact that I could realize my class is not as good as I thought it would be. Anyway it does not matter to me anymore because I want to learn how to become a good teacher. I want to improve. So, I'm willing to give it a try. I'm willing to take the risks of finding myself ridiculously pathetic or awfully boring. The reason why I've changed my mind is that I've been thinking about evaluating my teaching skills, style and beliefs without any pre-conceived...”

Embora CNR compartilhe com os outros participantes o medo de assistir à sua própria aula e de ter uma atitude cruel de se criticar, ela demonstra que o procedimento vale a pena se tivermos em mente nosso crescimento enquanto profissionais e pessoas. O mais importante no processo reflexivo é procurar se libertar de tabus e se engajar de maneira despojada em um processo de autoconhecimento.

Os enunciados produzidos da segunda tarefa em diante apresentam a característica de irem se ampliando cada vez mais. Essa última tarefa toca num ponto primordial que é a implementação de algo novo no IBEU. Vem à tona de maneira ainda mais perceptível o contexto institucional ainda muito pouco acostumado às diferenças e às mudanças.

Para concluir a análise do recorte dos enunciados produzidos na segunda tarefa, penso ser importante mencionar o aspecto da responsabilidade institucional emergindo com maior força, afetando, por certo, a maneira como os participantes se percebiam enquanto profissionais.